

**INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS E TECNOLOGIA DE SÃO
PAULO**

Maura de Oliveira Carvalho

**Didática e Formação de professores: uma análise crítica dos Projetos Pedagógicos dos
cursos de licenciatura em Ciências Sociais das Universidades Públicas do Estado de São
Paulo**

SÃO PAULO

2022

Maura de Oliveira Carvalho

Didática e Formação de professores: uma análise crítica dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais das Universidades Públicas do Estado de São Paulo

Monografia apresentada à Banca examinadora do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – ênfase Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, como exigência parcial da obtenção do título de Especialista em Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Roberta Torres

SÃO PAULO

2022

Catálogo na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

c331d	<p>Carvalho, Maura de Oliveira</p> <p>Didática e formação de professores: uma análise crítica dos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura em ciências sociais das universidades públicas do estado de são paulo / Maura de Oliveira Carvalho. São Paulo: [s.n.], 2022.</p> <p>125 f.</p> <p>Orientadora: Alda Roberta Torres</p> <p>Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2022.</p>
-------	--

Maura de Oliveira Carvalho

Didática e Formação de professores: uma análise crítica dos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais das Universidades Públicas do Estado de São Paulo

Monografia apresentada à Banca examinadora do curso de Pós-graduação Lato Sensu em Formação de Professores – ênfase Ensino Superior do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo, como exigência parcial da obtenção do título de Especialista em Formação de Professores.

Orientadora: Profa. Dra. Alda Roberta Torres

Aprovada em _____ de _____ de _____

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Alda Roberta Torres – Orientadora

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo

Profa. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo

Prof. Dr. Fernando Henrique Protetti

Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo

A minha mãe Marilisa, por todo amor que proporciona meu crescimento pessoal e profissional. Sem ela, nada na minha vida seria possível.

Ao Eric pelo amparo, paciência, amor e risadas que ajudaram a construir esse trabalho e fazem total diferença na minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Alda Roberta Torres, pelas discussões em sala de aula, pelo compromisso e luta por uma educação pública humanizadora e emancipatória. Meu agradecimento pelas orientações, reflexões e por ser uma figura constante nesse difícil momento pandêmico.

Aos professores do Curso de Especialização em Formação de Professores – Ênfase Ensino Superior, do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de São Paulo.

Aos meus amigos de sala. Agradeço pelas trocas, reflexões e apoio durante o curso e a pandemia.

RESUMO

A pesquisa apresentada problematizou o campo de estudo da Didática e sua importância para a formação docente, tendo como pergunta central - Como o campo da Didática é contemplado nos Projetos Pedagógicos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais das Universidades Públicas do Estado de São Paulo? Para responder a esta questão dorsal, estabelecemos como objetivo geral, analisar como este campo é contemplado nestes documentos institucionais dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais das Universidades Públicas do Estado de São Paulo. E, como objetivos específicos, estabelecemos compreender o campo da Didática, suas possíveis concepções, funções e objetivos; analisar a concepção de Didática presente nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais; analisar como o campo da Didática, apresentado nos documentos institucionais, pode contribuir na formação do professor de Sociologia; analisar as ementas das disciplinas de cunho pedagógico presentes nos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, principalmente a disciplina Didática. Para tanto, as principais referências bibliográficas que orientaram nossa discussão foram: Vera Candau (1991; 2000; 2001; 2010) Ilma Passos Veiga (1998), Selma Garrido Pimenta (2013) e Dermeval Saviani (2009; 2011) dentre outros. Do ponto de vista metodológico, trabalhamos com análise documental e apreendemos por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011) duas importantes categorias relacionadas a Didática e a formação docente que apontamos como os principais achados da investigação - “o silenciamento da didática” e “a dicotomia entre os saberes específicos e os saberes didáticos-pedagógicos”.

Palavras-chave: Didática; Formação docente; Licenciatura em Ciências Sociais; Universidades Públicas; Análise de conteúdo.

ABSTRACT

The research presented caused problems in the field of the study of Didactics and its importance for teacher training, having as a core question – How is the field of didactics contemplated in Pedagogical Projects of Social Sciences graduate courses at public Universities in Sao Paulo state? To respond to this fundamental question, we establish as a general objective an analysis of how this field is contemplated in the institutional documents of Social Sciences graduate courses at public Universities in Sao Paulo state. And, as specific objectives we establish an understanding of the field of Didactics, its possible concepts, functions and objectives; analyse the concept of Didactics present in the Social Sciences graduate courses; analyse how the field of didactics, as presented in institutional documents, could contribute in the graduation of a professor of Sociology; analyse the key points of a pedagogical nature present in the curriculum of social sciences graduate courses, principally in the discipline of Didactics. Therefore, the principal bibliographic references which guided our discussion were: Vera Candau (1991;2000;2001;2010) Ilma Passos Veiga (1998) Selma Garrido Pimenta (2013) and Dermeval Saviani (2009;2011) among others. From a methodological point of view, we work with document analysis and learn through the analysis of the content (BARDIN, 2011) of two important topics related to Didactics and teacher training which we point to as the principal findings of the investigation – “the silence of didactics” and “the dichotomy between specific knowledge and didactic-pedagogical knowledge”.

Key words: Didactics; teacher training; degree in Social Sciences; Public Universities; Content Analysis.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Instituições públicas e privadas no Brasil que ofertam o curso de Ciências Sociais	43
Tabela 2 - Instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo que ofertam o curso de Ciências Sociais.....	44
Tabela 3 - Disciplinas específicas do núcleo de Licenciatura – UNIFESP	61
Tabela 3 - Disciplinas específicas do núcleo de Licenciatura – UNIFESP	62
Tabela 4 - Disciplinas específicas do núcleo de Licenciatura (UNICAMP)	63
Tabela 4 - Disciplinas específicas do núcleo de Licenciatura (UNICAMP)	64
Tabela 5 - Disciplinas específicas do núcleo de licenciatura (UNESP - Marília)	66
Tabela 6 - Disciplinas específicas do núcleo da Licenciatura (UNESP – Araraquara)	69
Tabela 7 - Disciplinas específicas do núcleo de Licenciatura (USP)	70
Tabela 7 - Disciplinas específicas do núcleo de Licenciatura (USP)	71

LISTA DE SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AI5	Ato Inconstitucional nº 5
CCG	Comissão Curricular de Graduação
CEE	Conselho Estadual de Educação
DC	Unidades Curriculares de Domínio Conexo
DVD	<i>Digital Video Disc</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EELCH	Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
EPM	Escola Paulista de Medicina
EMEC	Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processos de Regulação de Instituições de Ensino de Superior
FCL	Faculdade de Filosofia e Letras
FE	Faculdade de Educação
FFC	Faculdade de Filosofia e Ciências
FFCL	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras
FFLCH	Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas
IES	Instituições de Ensino Superior
IFCH	Instituto de Filosofia e Ciências Humanas
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
LDB	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
NDE	Núcleo Docente Estruturante
MEC	Ministério da Educação
PCC	Prática como componente curricular
PD	Programa da Disciplina
PDI	Projeto de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso
PPP	Projeto Político Pedagógico
PPPC	Projeto Político Pedagógico de Curso
REUNI	Programa de Expansão das Universidades Federais

TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
UCFP	Unidades de Domínio Conexo de Formação de Professores
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita”
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFESP	Universidade Federal de São Paulo
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
1 O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E A DIDÁTICA: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA	14
1.1 Ciências sociais alguns apontamentos sobre seu surgimento.....	14
1.2 Didática concepções, funções e objetivos	21
1.2.1 Didática Tradicional.....	22
1.2.2 Didática Escolanovista.....	25
1.2.3 Didática Tecnicista.....	26
1.2.4 Didática Crítica.....	28
1.2.5 Didática Contemporânea	29
1.2.6 A Didática que fundamenta e orienta esta pesquisa	36
2 METODOLOGIA DA PESQUISA	41
2.1 Objetivos da pesquisa	42
2.2 O corpus da pesquisa	43
2.3 O campo de pesquisa	45
2.3.1 Universidade de São Paulo (USP).....	46
2.3.2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP).....	47
2.3.3 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)	48
2.3.4 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).....	48
2.4 Análise de conteúdo	49
3 SIGNIFICAÇÕES DOS ACHADOS DA PESQUISA: UM CAMINHO POSSÍVEL	53
3.1 Projetos Pedagógicos dos Cursos.....	53
3.2 O que nos dizem sobre a formação de professores?	59
3.3 O que nos dizem sobre a Didática?	73
3.4 O que nos dizem sobre as disciplinas específicas para a licenciatura, além da Didática?.....	98
3.5 Aproximações conclusivas acerca da “dicotomia entre os saberes específicos e os saberes didáticos-pedagógicos” e “silenciamento da Didática”	111

4	CONSIDERAÇÕES FINAIS	116
	REFERÊNCIAS	119

INTRODUÇÃO

Durante o século XX e início do século XXI, o Brasil vivenciou um importante movimento para a universalização do acesso à escola, período em que nossa sociedade passou a defender a universalização da educação como uma condição para o estabelecimento e fortalecimento da democracia. E os processos de urbanização e industrialização colocaram a educação no campo de batalhas e tensões entre classes, ideologias e setores sociais, exigindo sua expansão.

Essa expansão educacional não garantiu a mesma qualidade de ensino a todos cidadãos brasileiros. O Estado não conseguiu garantir que todas as crianças e adolescentes tivessem o direito à educação, perspectiva que vem ser solidificada no arcabouço legal do nosso país, muitos anos depois, como podemos verificar na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990, legislação que resguarda, principalmente o direito à educação o exercício da cidadania.

Nesse debate sobre a qualidade de ensino podemos refletir sobre importantes fatores que influenciam no processo de ensino e aprendizagem dos alunos e na qualidade do ensino como tudo, por exemplo: a estrutura escolar; a desigualdade social, econômica e cultural presente no país e, conseqüentemente, na escola; a formação dos professores; as políticas educacionais; entre outros fatores.

A formação de professores tornou-se um dos fatores mais importantes, pois os cursos de licenciatura e os próprios professores tendem a ser classificados, pelas autoridades políticas, educacionais e por intelectuais presentes na mídia, como culpados pela má qualidade do ensino. Entende-se que uma boa formação docente é um dos pressupostos para o desenvolvimento de uma educação de qualidade e que uma formação insatisfatória repercute negativamente na qualidade do trabalho docente e conseqüentemente na qualidade da educação em geral (SAVIANI, 2011).

Por concordarmos com a afirmação de Saviani (2011) e entendermos que uma boa formação pedagógica é essencial para um ensino de qualidade, é de extrema importância analisar como transcorre a formação pedagógica dos professores da educação básica. Nesta direção, esta pesquisa aprofunda-se no debate acerca da Didática, porque é ela que investiga as circunstâncias e o processo de ensino-aprendizagem que visa a construção de conhecimentos e saberes pelos sujeitos que participam desse processo. A Didática é importantíssima na formação

do docente porque é ela que realiza a mediação entre as bases teóricas da Pedagogia e a prática docente dentro e fora de sala de aula. (PIMENTA *et al.*, 2013).

Pela Didática ser um conjunto de teorias que dão suporte à formação profissional dos professores em relação ao conhecimento disciplinar e o pedagógico, a disciplina tem grande responsabilidade com as demandas práticas da sala de aula, da escola e sociedade.

Portanto, essa pesquisa tem como objetivo analisar como o campo da Didática é contemplado nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais das Universidades Públicas do Estado de São Paulo a partir de documentos institucionais, mais precisamente os PPCs¹ das seguintes instituições: Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” (UNESP), campus Araraquara e Marília.

Relacionado a esse objetivo geral, essa pesquisa tem quatro objetivos específicos: compreender o campo da Didática, suas possíveis concepções, funções e objetivos; analisar a concepção de Didática presente nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais; analisar como o campo da Didática, apresentado nos documentos institucionais, pode contribuir na formação do professor de Sociologia; e analisar as ementas das disciplinas específicas para a licenciatura presentes nos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, principalmente a disciplina Didática. Além disso, realizamos uma pesquisa documental com abordagem qualitativa e a análise de conteúdo, orientada por Bardin (2011), como o instrumento metodológico de análise de dados utilizado nessa pesquisa.

Para dar consecução aos nossos objetivos realizamos a pesquisa que se apresenta nesta monografia organizada em cinco seções. A primeira, que se constitui com esta introdução; a segunda, que trata da contribuição da literatura para conhecermos o curso de Ciências Sociais e o campo da Didática; a terceira, que trará a metodologia da pesquisa aqui apresentada; a quarta, que versará sobre as significações dos achados da pesquisa, no que se refere à análise dos PPCs; e a quinta e última seção, que se destina às considerações finais da monografia.

Essa pesquisa foi realizada no período da pandemia causada pela COVID 19 e por conta deste momento foi afetada diretamente. Nesse momento histórico ficou ainda mais evidente a necessidade do Estado e das políticas públicas, entre elas a educacional, para o auxílio às classes pauperizadas. Como professora da rede estadual de educação, vivenciei diversas vezes o trabalho da escola pública relacionado não somente ao processo de ensino-aprendizado formal, mas também ao contexto alimentar e psicológico dos alunos e seus familiares. Portanto, nesse

¹ Doravante mencionado apenas como PPCs ou em caso do emprego do singular, PPC.

período pandêmico, ficou ainda mais claro a necessidade de lutarmos por uma educação transformadora. Fato que perpassou toda a pesquisa realizada para esse TCC.

1 O CURSO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E A DIDÁTICA: UM POUCO DE SUA HISTÓRIA E AS CONTRIBUIÇÕES DA LITERATURA

1.1 Ciências sociais alguns apontamentos sobre seu surgimento

Como qualquer outra ciência, o surgimento das Ciências Sociais relaciona-se com um contexto histórico específico. Neste caso, os estudos que posteriormente transformar-se-iam nas Ciências Sociais surgem apenas nos meados do século XIX como consequência do início do mundo moderno e de transformações que acontecem com a emergência da Idade Moderna, como por exemplo, as consequências provenientes da Revolução Científica, da Revolução Industrial e da Revolução Francesa (CASTRO; O'DONNELL, 2015).

Quando refletimos sobre as revoluções citadas acima percebemos que elas transformam completamente a sociedade ocidental da época. Entre inúmeras mudanças, podemos citar: a economia, a vida e o cotidiano dos indivíduos; as interações sociais; a relação do ser humano com o trabalho, com o tempo e com o seu país; a organização das cidades, o surgimento da multidão e da classe operária; o aumento da urbanização, da desigualdade e da miséria (CASTRO; O'DONNELL, 2015). Com essas revoluções, começava-se a se pensar: como compreender esse novo mundo? Como explicar essa nova sociedade, na qual a desigualdade, a miséria e a degradação crescem? Para responder essas perguntas e compreender as transformações que acontecem durante os séculos XVIII e XIX surge o que chamamos atualmente de Ciências Sociais (CASTRO; O'DONNELL, 2015).

Surgindo no período em que as ciências naturais já usufruem de estabilidade e legitimidade perante a sociedade, as Ciências Sociais (Sociologia, Antropologia e Ciência Política) demoram para serem consolidadas e legitimadas como ciências, pois na época entendia-se que o campo social, antropológico e político era “sujeito a múltiplas interferências, o que torna difícil, senão impossível, a aplicação de conceitos como leis e determinações, a não ser sob condições muito particulares.” (DAL ROSSO; COSTA; ROSSO, 2002, p 233).

As Ciências Sociais têm como principal objetivo identificar e compreender os fenômenos relacionados à sociedade, sejam eles antropológicos, sociológicos ou políticos. Essas ciências tem como objeto de estudo a análise de um leque de questões e fenômenos, por exemplo: divisão social do trabalho, democracia, religião, corpo, urbanização, relação público-privado, entre outros (DAL ROSSO; BANDEIRA; COSTA, 2002). De maneira geral, as

Ciências Sociais procuram entender o modo pelo qual a vida em sociedade é estruturada. Além disso:

[...] o pesquisador desenvolve a própria compreensão sobre a compreensão que as pessoas têm do mundo social. É nesse sentido que Schutz afirma, conforme mencionado, que o desafio do cientista social é o de interpretar construtos de segundo grau. (CASTRO; O'DONNELL, 2015, p.26)

Em relação à argumentação presente nas Ciências Sociais, podemos afirmar que ela é fundamentada por três importantes elementos: uma hipótese, evidências que baseiam ou não essa hipótese e fundamentos teóricos que auxiliam na análise feita durante a pesquisa (DAL ROSSO; BANDEIRA; COSTA, 2002).

Como qualquer outra ciência, as Ciências Sociais e, mais especificamente a Sociologia relacionam-se com o contexto histórico específico. No caso brasileiro, a institucionalização das Ciências Sociais, da Sociologia e da licenciatura em Sociologia passaram por diversos momentos importantes.

A partir de diversas leituras, podemos compreender o processo de institucionalização das Ciências Sociais, mais precisamente da Sociologia, por meio de importantes marcos, como por exemplo: as análises de Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre, a criação do curso de Ciências Sociais na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo (1934), a criação do mesmo curso na Faculdade de Filosofia da Universidade de Distrito Federal (1935), a obrigatoriedade do ensino de Sociologia na educação básica, as consequências do golpe militar de 1964 no ensino superior brasileiro, entre outros importantes acontecimentos (MOARES, 2003; SEGATTO; BARIANI, 2010; SILVA, 2007; SILVA; SILVA, 2012).

A reflexão mais próxima da Sociologia surge no Brasil por meio de ensaios sobre temas sociais feitos por juristas, engenheiros e médicos. Ensaios nos quais os autores tinham como objetivo principal analisar, de maneira global, a sociedade brasileira da época. Neste primeiro período (1870/80 a 1930) as reflexões desses intelectuais fundamentam-se principalmente em fatores biológicos e evolucionistas.

A sociologia brasileira formou-se, portanto, sob a égide do evolucionismo e recebeu dele as preocupações e orientações fundamentais, que ainda hoje marcam vários de seus aspectos. Dele recebeu a obsessão com os fatores naturais, notadamente o biológico (raça); a preocupação com etapas históricas, o gosto pelos estudos demasiados gerais e as grandes sínteses explicativas. Daí a predominância do critério evolutivo e a preferência pela história social, que ainda hoje marcam os nossos sociólogos e os tornam continuadores lógicos da linha de intérpretes global do Brasil herdada dos “juristas filosóficos.” (CANDIDO, 2006, p. 27).

Na década de 1930 a 1940 temos um período de transição, no qual autores como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Jr. fazem parte. Nesse período temos o início da institucionalização das Ciências Sociais, mais especificamente da Sociologia, por meio da criação dos cursos de Ciências Sociais na Escola Livre de Sociologia e Política (ELSP) em 1933, na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP (FFCL) em 1934 e na Faculdade de Filosofia da Universidade de Distrito Federal (1935). A partir da criação dessas instituições temos a formação dos primeiros cientistas sociais em solo brasileiro, a construção da Sociologia brasileira como uma disciplina científica e a institucionalização das Ciências Sociais no Brasil (SILVA; SILVA, 2012).

Neste momento observamos uma disputa entre o curso ofertado pela ELSP e o curso oferecido pela FFCL, no que diz respeito ao objetivo do curso, ao modelo de pesquisa, captação de recursos, entre outros. Em relação ao objetivo do curso, a FFCL tem como finalidade principal a formação de uma elite de professores secundários e pesquisadores, enquanto a ELSP tem o objetivo “formar funcionários técnicos, que, seguindo a carreira administrativa, tanto pública como particular, concorram para aumentar a competência das administrações” (LIMONGI, 1989 p.219). Os modelos de pesquisa de ambas instituições também diferem na medida em que a FFCL se baseia, entre outros fatores, na compreensão da sociedade brasileira a partir da leitura dos clássicos, ou seja, uma pesquisa de cunho teórico, geral e especulativo, enquanto a ELSP, dedica-se com maior afinco nas pesquisas empíricas. Desde a criação da FFCL em 1934, ambas as instituições disputam por espaço, recursos e alunos e, podemos afirmar que o curso FFCL saiu como vencedor no cenário nacional e influenciou a maneira como a Sociologia é contemplada nos cursos de nível superior. (LIMONGI, 1989).

Além disso, observamos na década de 1930 importantes transformações que influenciam indiretamente a institucionalização da Sociologia, como por exemplo, o crescimento da urbanização, o fim da política café-com-leite, a crise econômica de 1929, entre outros. Esse contexto de mudanças traz a necessidade de compreendermos a modernização da sociedade brasileira e as consequências provenientes dela. Neste sentido “verifica-se que a Sociologia ganhou amplo espaço na passagem do século XIX e primeira parte do século XX, consolidando-se como explicação científica da realidade social brasileira”. (SILVA; SILVA, 2012 p. 103).

Também podemos afirmar que a institucionalização da Sociologia no nosso país está diretamente relacionada ao desenvolvimento das elites da época. Elites sejam elas política, econômica ou social, que seriam responsáveis pela construção da nação. Identificamos essa relação direta entre as elites e a institucionalização da Sociologia, pois somente esses grupos

tinham acesso aos cursos de ensino superior e esses cursos tinham, entre outros objetivos, preparar as elites econômicas para a vida política e administrativa do país (SILVA; SILVA, 2012).

Após o início da institucionalização da Sociologia (1940), temos o surgimento constante de estudos sociológicos monográficos e análises sociológicas fundamentadas em estudos empíricos. Além disso, com a criação de cursos de Ciências Sociais no Brasil, também observamos a criação de periódicos específicos da área, como por exemplo, Sociologia (1934), Revista de Antropologia (1954), Clima (1941), Anhembi (1950) e Revista Brasiliense (1955) (SILVA; SILVA, 2012).

Outro importante marco para a Sociologia no Brasil foi a criação do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) em 1955. Neste momento, vemos uma nova disputa em relação a maneira como a Sociologia seria feita no Brasil. De um lado temos Florestan Fernandes e os intelectuais da USP e do outro temos Alberto Guerreiro Ramos e os intelectuais do ISEB (QUEIROZ; LAHUERTA, S.D, SILVA, C; SILVA, R, 2012).

Identificamos, no curso da USP, uma grande preocupação com a leitura dos clássicos da Sociologia, e uma forte presença da hierarquia e competitividade acadêmica. Neste contexto, encontramos intelectuais que vivenciam plenamente a vida acadêmica e que têm como objetivo a ascensão acadêmica alcançada por meio de doutorados, exames de livre docência, entre outros. (QUEIROZ; LAHUERTA, S.D). Além disso, os cientistas sociais de São Paulo preocupam-se com teorias e metodologias que os auxiliam na análise e compreensão da sociedade brasileira. Uma sociedade complexa que apresenta dualidades, como por exemplo: campo e cidade, antigo e moderno, entre outros (SILVA; SILVA, 2012).

Em relação ao tipo de ciência que estava sendo feita pela USP, os intelectuais do ISEB deixam claro sua discordância sobre o objetivo da ciência e a maneira como ela é apresentada para o grande público, como podemos verificar com Queiroz e Lahuerta (S.D).

Discordavam também da forma como os intelectuais de São Paulo faziam ciência, isto é, na e para a academia; além de sua escrita, árida e repleta de conceitos, que tinham como consequência a maneira complexa de apresentação de suas ideias, tornando suas reflexões inacessíveis aos não acadêmicos. Estas críticas se davam pelo fato de os isebianos terem uma postura mais intervencionista e militante, buscando levantar o debate político e torná-lo mais amplo. (QUEIROZ, LAHUERTA, S.D p. 3)

Em relação ao ISEB, o objetivo é debater questões importantes no cenário nacional e formular possíveis soluções para os problemas nacionais. Nesse sentido, “o ISEB parecia ter a função de discutir aquilo que fosse considerado mais relevante para que se ampliasse o debate

político com a perspectiva de pensar maneiras de intervir no planejamento sócio-econômico do país” (QUEIROZ; LAHUERTA, S.D p.3).

Porém, é importante deixar claro que o ISEB não usufrui de muita autonomia e precisa lidar com diferentes regulamentações e controle governamental. Isso faz com que seja necessário que o Instituto se relacione de perto com o sistema político e organizações governamentais da época (SILVA; SILVA, 2012). Em relação a esse embate científico, temos um claro vencedor: a ciência realizada pela USP. Sendo que o padrão científico constituído pelos acadêmicos da USP transformou-se –até os dias atuais – como um exemplo para ser seguido. (QUEIROZ; LAHUERTA, S.D, SILVA; SILVA, 2012)

Outro importante momento para a Sociologia no Brasil foi o período do regime militar (1964-1985). Com o golpe militar e o Ato inconstitucional nº 5 (AI5), a produção científica e sociológica se enfraquece, pois muitos dos responsáveis por ela (professores, cientistas e estudantes) são censurados, exilados, perseguidos, torturados e mortos. Além disso, observamos a censura de livros, artigos, revistas, jornais e pesquisas que estavam sendo realizadas na época (SILVA, 2007).

Além dessa frente agressiva contra os participantes e os frutos da academia, nesse período histórico há importantes mudanças no ensino superior e, conseqüentemente, nos cursos de Ciências Sociais e Sociologia, como por exemplo: o aumento de investimentos estrangeiros, transferências tecnológicas para ensino superior brasileiro; e a reforma universitária de 1968 (Lei nº 5.540). Sendo que o último exemplo citado é responsável pela implementação do sistema de créditos, do regime departamental e a extinção de cátedras (SILVA, 2007).

Com o fim da ditadura militar e com a redemocratização, novos atores no cenário nacional ganham força e se transformam em temas importantes para a Sociologia como por exemplo: os movimentos sociais e a questão ambiental. Neste momento

Novos conceitos, paradigmas, autores, pesquisadores, instituições de pesquisa têm dado uma dinâmica significativa ao campo de produção sociológica e das ciências sociais de modo geral na construção da sociologia brasileira. São novos olhares que se debruçam sobre a nossa realidade, buscando compreendê-la à luz dos novos tempos. (SILVA, 2007 p. 437).

Outro importante marco para as Ciências Sociais no país é a obrigatoriedade da disciplina de Sociologia na rede básica de ensino em 2009. Essa mudança na educação básica faz com que a procura por cursos de Ciências Sociais aumente, principalmente nos cursos de licenciatura. Além disso, identificamos que essa obrigatoriedade faz com que surjam reflexões e debates sobre o papel do cientista social, do professor de Sociologia e da Sociologia da Educação (COSTA, 2015).

Em relação aos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, podemos afirmar que os primeiros cursos de licenciatura em Sociologia foram criados na década de 1930 e 1940, sendo que todos os cursos eram ofertados junto com o bacharelado. Os primeiros cursos criados eram das instituições: Universidade de São Paulo (1934), Universidade Federal do Rio de Janeiro (1939), Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (1940), Universidade Federal do Paraná (1940), Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1941), Universidade do Estado do Rio de Janeiro (1941), Universidade Federal da Bahia (1941), Universidade Federal de Minas Gerais (1941), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1942) e Universidade Federal de Juiz de Fora (1948) (OLIVEIRA, 2015).

Os primeiros cursos de licenciatura em Ciências Sociais – como qualquer outro curso de licenciatura - implementam o modelo conhecido como 3+1. Modelo no qual o curso é organizado com os três primeiros anos ofertando disciplinas teóricas e de pesquisa e o quarto ano contendo disciplinas de cunho pedagógico (COSTA, 2015; SAVIANI 2009). Mesmo com o passar do tempo esse modelo ainda continua em alta, sendo encontrado em muitos cursos de licenciatura em Ciências Sociais (COSTA, 2015; OLIVEIRA 2015). Isto evidencia que, ainda hoje, acredita-se que para ser um bom professor é necessário apenas dominar os conteúdos específicos da disciplina que ministrará aulas, secundarizando a formação pedagógica do professor, talvez por ainda persistir a crença de que para ser um bom professor basta ter dom.

Segundo Costa (2015), o curso de licenciatura em Ciências Sociais prioriza a pesquisa e principalmente as disciplinas teóricas.

Até mesmo os cursos “exclusivamente” de licenciatura, seja pelas suas matrizes curriculares, seja pelas propagadas competências e habilidades, não têm uma orientação clara para a formação de professores. As estruturas curriculares mostram que ainda há o predomínio de uma tendência bacharelesca, na qual uma maior preocupação com uma sólida formação teórica fica evidente. (COSTA, 2015 p.192).

Podemos afirmar, que a priorização das disciplinas de conteúdos específicos da Sociologia e da pesquisa e a secundarização das disciplinas de cunho didático-pedagógico ocorre, entre outros motivos, devido a tendência bacharelesca dos cursos de Ciências Sociais. Uma abordagem na qual o papel do professor é subordinado ao papel do sociólogo, pois é esse que detém o conhecimento especializado. Assim, o curso de licenciatura é organizado de forma com que seja formado um sociólogo com alguns conhecimentos educacionais.

Como o curso de licenciatura em Ciências Sociais tem o objetivo de formar docentes de Sociologia para a educação básica, podemos afirmar que seu histórico está diretamente

relacionado, entre outros fatores, com a obrigatoriedade da Sociologia no ensino regular básico (OLIVEIRA, 2015).

O ensino de Sociologia passa a ser obrigatório para os cursos preparatórios com a Reforma Benjamim Constant no período de 1890 a 1897. Porém essa obrigatoriedade não se efetiva na prática. Com a Reforma Rocha Vaz (1925), a disciplina continua sendo obrigatória e seus conteúdos passam a serem abordados nos vestibulares para os cursos de ensino superior da época. Porém, essa obrigatoriedade cai por terra em pouco tempo devido à Reforma Capanema (1942-1961). Com essa reforma a Sociologia é excluída completamente do currículo do ensino regular básico da época, voltando a frequentar este currículo - como disciplina optativa no colegial - apenas em 1961 com a criação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, lei Nº 4.024). Em 1982 - com a Resolução SE nº236/83 - o Estado de São Paulo inclui a Sociologia no currículo estadual de forma parcial, sendo que no ano de 1985 apenas 25% das escolas de segundo grau do estado ofertam essa disciplina para seus alunos. No ano de 1996 é elaborada a nova LDB (Lei Nº 9.394), que inclui a Sociologia e a Filosofia como conhecimentos necessários para a formação dos alunos no decorrer do ensino médio. Porém, essas diretrizes não deixam claro a obrigatoriedade da inclusão dessas disciplinas neste nível de ensino. Em 2000, temos a criação do projeto de lei (PL nº09/2000) visando a obrigatoriedade dessas disciplinas no currículo do ensino médio, porém o projeto foi vetado pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. Após esse veto, a Sociologia volta a ser obrigatória na Educação Básica – nos três anos do ensino médio –apenas após a promulgação da Lei nº 11.684 de 02 de junho de 2008 (MORAES, 2003).²

A partir da Lei nº 11.684/2008 a Sociologia passa a ser disciplina obrigatória nos três anos do ensino médio em todo território nacional. Essa obrigatoriedade faz com que aconteça uma expansão dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, uma vez que surge a necessidade de formar docentes que ministrem aulas dessa disciplina na Educação Básica, ocasionando um aumento na procura desses cursos. Além disso, devido a essa obrigatoriedade começou a se debater mais sobre a Sociologia da Educação e formação de professores de Sociologia (OLIVEIRA, 2015).

Com a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, a LDB é alterada e o ensino médio é mais uma vez reformulado, desta vez com a Sociologia deixando de ser obrigatória nos três anos de formação. A partir dessa lei, os alunos passam a ter aula de Sociologia somente no

² Podemos afirmar que devido as reformas constantes, os cursos de licenciatura em Ciências Sociais formavam professores de Sociologia que não tinham grandes oportunidades de trabalho, pois essa disciplina não era contemplada nos currículos de formação do ensino regular de maneira efetiva.

primeiro e segundo anos do ensino médio. A partir dessa transformação, nos questionamos: como essas mudanças constantes repercutem na formação do professor de Sociologia? Ao retirar parte da obrigatoriedade da presença dessa disciplina no ensino médio é possível que aconteça um esvaziamento na formação desse professor? A oferta de cursos de licenciatura diminuirá? Quais as possibilidades de trabalho para o egresso? Ao nosso ver as consequências dessas reformulações constantes no ensino médio impactam direta e indiretamente na formação docente e devem ser analisadas para que possamos compreender esse novo cenário.

1.2 Didática concepções, funções e objetivos

O objetivo desta subseção é apresentar e dialogar com teorias e autores importantes para a área de conhecimento da Didática, principalmente a nacional, para que posteriormente seja possível realizarmos a análise dos dados compilados dos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPC) de licenciatura em Ciências Sociais das universidades selecionadas na presente pesquisa. Esta parte do trabalho foi de extrema importância para o desenvolvimento desta pesquisa, pois foi a partir das contribuições dos teóricos e da escrita deste texto que conseguimos nos apropriar da produção acadêmica relacionada ao nosso problema de pesquisa.

Nesta subseção apresentaremos as diferentes concepções de Didática - Tradicional, Escolanovista, Tecnicista, Crítica e Contemporânea; as relações de cada uma dessas didáticas com as concepções de educação, escola, professor, aluno, contexto histórico; e, por fim, apresentaremos a concepção de Didática que orientou nossas opções epistemológicas de pesquisa.

Ao selecionarmos os autores utilizados nesta pesquisa, consideramos suas ligações com a área da Didática, a relação dos autores com uma perspectiva crítica não somente da Didática, mas também da educação e a participação desses autores na produção acadêmica sobre o tema em nível nacional.

Antes de iniciarmos a apresentação de cada concepção de Didática, é fundamental discutirmos sobre o significado e a origem da palavra Didática. Refletindo sobre o conceito de Didática, nos deparamos com o pensador Comênio. Considerado por muitos o pai da Didática, haja vista a publicação em 1649 “Didactica Magna” apresenta uma concepção de Didática que se preocupa com a elaboração de um método de ensino universal e seguro. O autor – com esse livro – tem como um de seus objetivos principais elaborar e estipular um método de ensino no

qual fosse possível ensinar tudo para todos de forma rápida, sólida e eficiente (RODRIGUES, 2006).

Como importante área de conhecimento da Pedagogia, a Didática tem como foco de pesquisa as reflexões sobre os componentes que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem: relação professor-aluno, avaliação, métodos e técnicas de ensino, planejamento, relação ensino-pesquisa, entre outros. A partir disso, podemos afirmar que a Didática abarca aspectos técnicos, lógicos, psicológicos e políticos que se relacionam com o processo de ensino-aprendizagem (RODRIGUES, 2006).

[...] a Didática aqui é entendida como um elemento básico para o desenvolvimento das atividades do ensino na universidade e compreende-se que, como elemento indispensável, a didática é constantemente construída no dia-a-dia das atividades a serem desenvolvidas nas instituições universitárias. (RODRIGUES, 2006, p. 82).

1.2.1 Didática Tradicional

Compreendemos a Didática Tradicional ou instrumental como uma concepção de Didática que privilegia as práticas técnicas e instrumentais do professor (ensino), negligenciando as ações do aluno, o processo de aprendizagem e as diferentes dimensões que constituem a educação e o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, que desvincula o processo de ensino-aprendizagem das dimensões humana e política (CANDAU, 1991; VEIGA, 1998).

A Didática Tradicional parte dos pressupostos de que o ensino deve ser completamente neutro, técnico e que a escola não tem a função social de transformar ou diminuir as desigualdades presentes na sociedade em que está inserida. Por se construir na premissa da neutralidade, a escola acaba fortalecendo o *status quo* presente na sociedade em que está inserida. Essa concepção de Didática traz à luz, de maneira extremamente exacerbada, a ilusão de que o processo educativo é neutro e que somente as técnicas são importantes para o processo de ensino-aprendizagem (CANDAU, 1991; VEIGA, 1998).

Essa concepção de Didática tem como foco somente o processo de ensino e o professor, sendo que esse é visto como o único sujeito responsável por efetuar uma ação dentro de sala de aula. Isto é, o professor é responsável pela ação de ensinar, enquanto o aluno permanece passivo, recebendo o novo conhecimento. Nessa concepção de educação e, conseqüentemente, de Didática, o aluno é visto como uma tábula rasa com apenas dois propósitos: respeitar a hierarquia escolar, receber e memorizar as informações transmitidas a ele pelo professor (VEIGA, 1998).

O objetivo dessa Didática é produzir materiais, ferramentas e técnicas que os docentes possam utilizar em sala de aula. Nessa concepção os professores não participam da reflexão e elaboração destes materiais, eles são apenas os técnicos que os colocam em prática dentro da sala de aula. A partir disso, podemos deduzir que a organização do trabalho pedagógico é dividida entre os especialistas - aqueles que refletem sobre o processo de ensino e elaboram as estratégias didáticas - e os docentes, os técnicos que as colocam em prática (CANDAU, 1991). Essa divisão do trabalho pedagógico faz com que o professor não consiga se apropriar de maneira integral do seu trabalho e traz graves consequências para a aprendizagem dos alunos, pois comumente, os materiais não são pensados e elaborados considerando o contexto do aluno; a forma como ele aprende e relaciona-se com o conhecimento; a relação existente entre professor-aluno e entre alunos; a estrutura real da escola; entre outros importantes fatores presentes no processo de ensino-aprendizagem.

Por silenciar as dimensões humana e política, essa concepção de Didática mostra-se totalmente desvinculada do contexto social em que a escola e seus sujeitos estão inseridos. Essa importante característica faz com que essa concepção de Didática não se relacione com os problemas reais que professores, gestores e alunos vivenciam dentro e fora da instituição escolar, por exemplo: a precarização do trabalho docente, a evasão escolar e as desigualdades sociais, econômicas e culturais (CANDAU, 1991; 2001; VEIGA, 1998).

Ainda de acordo com Candau (2001), podemos ver,

Como a Didática não fornece elementos significativos para a análise da prática real e o que ela propõe não relaciona-se com a experiência do professor, este tende a considerá-la um ritual vazio que, quando muito, pertence ao mundo dos “sonhos”, das idealizações que não contribuem senão para reforçar uma atitude de negação da prática real [...]. A desvinculação entre a teoria e a prática pedagógica reforça o formalismo didático: os planos são elaborados segundo as normas previstas pelos cânones didáticos; quando muito o discurso dos professores é afetado, mas a prática pedagógica permanece intocada. (CANDAU, 2001, p. 21).

Como qualquer outra teoria, a concepção de Didática relaciona-se com os contextos social, econômico, político e educacional de determinada época. Assim, a Didática com viés tradicional, que temos notícias sistematizadas no Brasil desde o período colonial, tem como objetivo auxiliar os docentes (padres) a cumprirem os interesses da metrópole, entre eles a catequização e aculturação dos índios. Neste contexto a educação e, conseqüentemente, a Didática tem como principal função a “dominação da colônia por meio da aculturação dos nativos, utilizando a catequese e a instrução de nativos” (RODRIGUES, 2006, p. 93).

No período do ensino jesuítico (1549 a 1759) temos uma prática pedagógica priorizando o exercício da memória, do raciocínio e, como exposto anteriormente, a catequese indígena.

Chamado de *Ratio Studiorum*, o plano de instrução desse período tem como principal objetivo formar o homem universal e cristão. Esse plano preocupa-se com a formação do cidadão cristão, com a memorização, é enciclopédico, dogmático, e também indiferente à realidade da Colônia. Como consequência disso, este processo educativo tem como importante característica o fortalecimento dos dogmas religiosos perante o pensamento crítico (VEIGA,1998).

Nesse período educacional encontramos uma Didática com o foco na criação de instrumentos e regras metodológicas para serem utilizadas pelos professores. O ensino e a utilização da Didática fundamentam-se no cristianismo de maneira exclusivamente formal e burocrática (RODRIGUES, 2006; VEIGA,1998). De acordo com Veiga, “não se poderia pensar em uma prática pedagógica e muito menos em uma Didática que buscasse uma perspectiva transformadora da sociedade” (VEIGA, 1998, p.26) e em relação

[...] aos pressupostos epistemológicos da Didática, pode-se considerar que eles se sustentam em instrumentos e regras nos quais o mestre ditava o método, o tempo de estudo e a matéria a ser estudada, sendo que a forma de ensinar adotada durante as aulas, eram ministradas por meio de exposições dos conteúdos. (RODRIGUES, 2006, p.94).

Observa-se que a compreensão de uma Didática fundamentada na técnica e no ensino como transmissão de conhecimentos tem raízes históricas e padece da falta de acompanhamento do desenvolvimento da pesquisa desta subárea fundamental da Pedagogia. Nesta perspectiva histórica, com a reforma educacional pombalina, os jesuítas foram expulsos da Colônia e a educação passa a ser responsabilidade do Estado. Extintos os colégios jesuítas, o Estado contrata professores leigos para ministrarem as aulas régias, o ensino deixa de ser religioso e passa a ser laico. Nesse momento, concordamos com Veiga (1998) quando ela indica que houve um retrocesso na educação brasileira, pois as aulas passam a ser autônomas, isoladas e o ensino passa a ser disperso e fragmentado. Além disso, nessa nova escola os valores burgueses passam a ser disseminados pela escola, a fim de consolidar a burguesia como classe dominante. Nesta escola - burguesa e laica - a Pedagogia Tradicional é fortemente utilizada. E a Didática,

[...] no bojo da Pedagogia Tradicional leiga, está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos; os métodos são princípios universais e lógicos; o professor se torna o centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e passivo. A disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem. (VEIGA, 1998 p. 28).

Observa-se que a Didática continua fincada em solo tradicional, ainda que assuma algumas faces menos autoritárias do ponto de vista de castigos e punições corporais àqueles e àquelas que não são suficientemente disciplinados para obedecer às regras e aos professores

que continuam como o centro do processo de ensino-aprendizagem por serem os detentores de todo o conhecimento, resvalando numa relação hierárquica entre professor e aluno, na qual este aluno é considerado uma tábula rasa e por isso, um ser passivo que nada sabe.

1.2.2 Didática Escolanovista

Na década de 1930 temos o surgimento da Pedagogia Escolanovista e com isso há também a emergência de algumas mudanças na concepção de Didática encontrada no Brasil com uma Didática Tradicional renovada e influenciada por uma nova concepção de aluno, professor e processo de ensino-aprendizagem.

As características mais marcantes do escolanovismo são: a valorização do aluno e a compreensão de que ele é o centro do processo de ensino-aprendizagem e um sujeito com interesses, desejos e conhecimentos que devem ser respeitados, o ensino sendo compreendido como um processo de pesquisa e o professor como um técnico (VEIGA, 1998).

Com o início do liberalismo - de 1945 a 1960 - a educação passa por importantes mudanças e a Didática perde espaço nos cursos de formação de professores. Nesse momento o Decreto nº 9053 de 12 de março de 1946 desobriga o curso de Didática na formação docente e o Parecer nº 242/62 aboliu o esquema 3+1³. A partir dessas alterações, a Didática perde espaço e as Práticas de Ensino são introduzidas e fortalecidas na formação docente (VEIGA, 1998).

Com um contexto de mudanças marcado pela modificação do modelo sócio-econômico brasileiro, a Revolução de 1930, o início da primeira fase da república brasileira, o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, somado ao conjunto das características citadas anteriormente, vemos a construção de um novo tipo de escola na sociedade industrial e urbana (VEIGA, 1998). Uma escola que “propõe um novo tipo de homem, defende os princípios democráticos, isto é, todos tem o direito a assim se desenvolverem.” (VEIGA, 1998, p. 31).

Ao mesmo tempo que a Pedagogia e Didática Escolanovista têm o intuito de educar todos, ela também estuda a vida escolar e seus problemas somente a partir da perspectiva interna da escola e de dados psicológicos, negligenciando os contextos social, político, econômico e cultural que a escola e seus sujeitos estão inseridos. Isso faz com que a educação para todos não seja concretizada e nos mostra a continuidade da premissa da Pedagogia e Didática Tradicional: a manutenção e fortalecimento do *status quo* (VEIGA, 1998).

³ O curso de Didática sendo realizado depois do bacharelado.

Com a influência da perspectiva escolanovista, os cursos de formação para professores abordam um tipo de Didática de “caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem, onde teoria e prática são justapostas.” (VEIGA, 1998 p. 31). Esta Didática é entendida como um conjunto de ideias e métodos que privilegia a dimensão técnica e ignora o contexto sociopolítico da escola, alunos e professores. Nesta Didática o ensino é visto como a facilitação de resoluções de problemas por parte do aluno (VEIGA, 1998).

Neste contexto, continuamos encontrando uma divisão na organização do trabalho pedagógico, na qual o especialista reflete sobre a educação e as técnicas para ensinar e o professor as coloca em prática posteriormente. Essa divisão ajuda a produzir e fortalecer um tipo de professor, o técnico (VEIGA, 1998).

1.2.3 Didática Tecnicista

Com o golpe militar de 1964, a educação passa a servir os objetivos da ditadura militar e a tendência Tecnicista é assumida e fortalecida pelo discurso da produtividade e neutralidade da educação (VEIGA, 1998).

Baseando-se na premissa da neutralidade científica a Pedagogia Tecnicista preocupa-se em transformar o processo educativo em um processo mais objetivo e operacional. Para realizar esse feito, os especialistas em educação transportam para dentro da escola a lógica do trabalho fabril, a busca constante pela racionalidade, eficiência e produtividade alcançada muitas vezes por meio da divisão do trabalho. A partir disso, observamos a desvinculação da teoria e prática e a divisão de funções entre especialista e professor, esse sendo visto como um técnico que implementa as ferramentas de ensino e de avaliação pensadas e elaboradas pelo especialista. Isso faz com que aconteça a fragmentação do trabalho pedagógico e da organização do trabalho docente (VEIGA, 1998).

A neutralidade científica na Pedagogia e Didática Tecnicistas consiste na percepção de que as teorias, os currículos, as decisões e práticas docentes são neutras. Isto é, que as questões educacionais não se relacionam com a vida pessoal do professor, do aluno e com os contextos social, político, cultural e econômico da sociedade (CANDAU, 2001; FARIA, 2011; VEIGA, 1998). Observamos como consequência desse ponto de vista, a corroboração do *status quo* vigente e da formação de professores consumidores de manuais e livros didáticos e que “ não se colocam a necessidade de diante das finalidades educativas, fazer opções por autores e perspectivas teóricas que expressassem coerência lógica entre objetivos de formação e pressupostos epistemológicos.” (FARIA, 2011. p. 197).

Na Pedagogia Tecnicista e, conseqüentemente, na Didática Tecnicista, a escola tem a função de preparar os alunos para o mercado de trabalho, ou seja, formar mão de obra. A partir disso, a preocupação no processo de ensino-aprendizagem é o “aprender a fazer”, negligenciando os fatores humanos e políticos presentes neste processo. Nessa concepção a educação não tem a função e nem o objetivo de transformar a sociedade, auxiliar na diminuição das desigualdades e formar integralmente o aluno. Portanto, a escola acaba fortalecendo novamente o *status quo* presente na sociedade capitalista (CANDAUI, 1991; 2001; VEIGA, 1998).

Na Pedagogia Tecnicista, a Didática tem como preocupações a eficácia e eficiência do processo educacional, a elaboração de materiais didáticos descartáveis e a organização racional do processo de ensino. Sendo assim,

O enfoque do papel da Didática a partir dos pressupostos de Pedagogia Tecnicista procura desenvolver uma alternativa não psicológica, situando-se no âmbito da tecnologia educacional, tendo como preocupação básica a eficiência e eficácia do processo de ensino. [...] O processo é que define o que os professores e alunos devem fazer, quando e como o farão. (VEIGA, 1998, p. 35)

Uma década após o golpe de 1964, com a abertura gradual do regime autoritário, surgem estudos criticando esse modelo tecnicista e reprodutivista na educação. A partir dessas críticas observamos uma Didática que nega a dimensão técnica e que privilegia o aspecto político. Porém, essa Didática também passa a ser fortemente criticada, pois, entende-se que aspectos filosóficos, históricos e sociológicos passam a ser o centro da discussão, enquanto os aspectos pedagógicos são relegados a segundo plano (VEIGA, 1998). No entanto, compreendemos que não há como discutir o pedagógico sem passar pelo entendimento e problematizações da realidade sempre marcada pela historicidade e política. Segundo Veiga (1998),

A teoria crítico-reprodutivista contribuiu para acentuar uma postura de pessimismo, por outro lado, a atitude crítica passou a ser exigida pelos alunos e os professores procuraram rever sua própria prática pedagógica a fim de torná-la mais coerente com a realidade sócio-cultural. (VEIGA, 1998. p. 37).

É com a perspectiva crítica que a Didática será questionada e igualmente reformulada, a partir de estudos investigativos da área e que julgamos terem sido fundamentais para o revigoramento das suas formulações teórico-práticas que vicejaram no movimento da Didática Crítica.

1.2.4 Didática Crítica

A década de 1980 foi importantíssima para a teorização e prática da Didática no contexto brasileiro, pois foi nesta década que se deu início ao movimento da Didática Crítica no Brasil. Esse movimento - formado por autores como José Carlos Libâneo, Ilma Passos Alencastro Veiga, Maria Isabel Cunha e organizado por Vera Maria Candau - teve como principais características a reflexão didática comprometida com a transformação social e criação de uma abordagem didática mais crítica, sustentando-se não apenas na crítica à Didática Tecnicista, mas também na análise do processo de ensino-aprendizagem como um todo, na luta pela democratização do ensino público de qualidade para todos e pela “superação dos desafios enfrentados por este em face das finalidades educativas no contexto de uma sociedade marcada pelas relações capitalistas de produção” (FARIA, 2011, p. 195).

O movimento da Didática Crítica deu início ao questionamento coletivo acerca da prática docente e da Didática, da produção acadêmica desta área, do papel da Didática na formação docente e da responsabilidade da educação no contexto de redemocratização do país (FARIA, 2011). Segundo Faria (2011), este movimento levava à revisão dos fundamentos epistemológicos do ensino e da investigação da Didática articulando-o à realidade social e educacional brasileira, pois

A questão da contextualização estava muito atendida para os grandes desafios que tinha a sociedade brasileira do momento, que vivia o início do processo de redemocratização, em que se discutia acerca de qual seria o papel da educação nesse contexto. E, no âmbito desse processo educacional, discutia-se o papel da didática enquanto espaço fundamental para a formação de educadores. (FARIA, 2011, p. 196).

Assim, surge na década de 1980, a Pedagogia Crítica, uma Pedagogia que questiona veemente as Pedagogias Tradicional, Escolanovista e Tecnicista. Para essa concepção pedagógica o ponto central educacional não é o processo, o professor ou o aluno, mas a formação integral do ser humano. Uma formação que se compromete com os interesses das classes pauperizadas, que deixa de reproduzir as desigualdades presentes na sociedade e passa a contribuir ativamente para a transformação da sociedade que está inserida (VEIGA, 1998).

Neste sentido: “a escola se organiza como um espaço de negação de dominação e não mero instrumento para reproduzir a estrutura social vigente [...] agir no interior da escola e contribuir para transformar a própria realidade.” (VEIGA, 1998. p. 39).

Diante dessa concepção de educação, a Didática passa a ter uma nova proposta, a associação das diferentes variáveis e dimensões que compõem a educação e o processo de ensino-aprendizagem. Em relação a isso, podemos citar alguns exemplos: conteúdo e forma,

sociedade e escola, ensino e pesquisa, professor e aluno, técnico e político, teoria e prática. Ela contribui na análise das contradições e problemas presentes no ambiente escolar, não os analisando somente a partir da dimensão técnica, conteudista ou escolar, mas relacionando-os com os contextos que os sujeitos e a escola estão inseridos (CANDAU, 1991; 2001; VEIGA, 1998).

O movimento da Didática Crítica preocupa-se em trazer à luz a necessidade de uma Didática que compreenda a importância de se relacionar teoria e prática, que conceba a existência das dimensões humana, política e social no processo de ensino-aprendizagem, que problematize e contextualize esse processo, a prática docente e a instituição escolar como um todo. Além dessas importantes questões, este movimento também pode ser compreendido como uma crítica a pseudoneutralidade científica presente na Didática Tecnicista. (CANDAU, 1991; FARIA, 2011)

O movimento da Didática Crítica que se inicia com a realização do seminário “Didática em Questão” coloca em evidência uma discussão coletiva sobre:

[...] os problemas envolvendo o ensino e a pesquisa na didática, a necessidade de problematizar e repensar a concepção de ensino predominante nas práticas dos professores, de colocar em questão seu objeto de estudo e a busca da especificidade e identidade da área, desafiava, incomodava e mobilizava os educadores que estavam sintonizados com as lutas por uma sociedade democrática, justa e igualitária, ao mesmo tempo em que se empenhavam em conhecer e discutir os problemas da realidade educacional brasileira e sistematizar orientações didático-pedagógicas capazes de contribuir com a superação dos problemas enfrentados pela educação do País. (FARIA, 2011, p. 199).

É possível inferir que o movimento da Didática Crítica desperta os valores democráticos que estavam adormecidos pelo período dos governos autoritários militares que ao impor uma gestão tecnocrática e elitista, trouxeram grandes prejuízos à educação brasileira, especialmente no que se refere aos princípios de uma educação emancipadora que valoriza os sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem sempre articulado às questões sociais, políticas, éticas e históricas da realidade do país.

1.2.5 Didática Contemporânea

Quando refletimos sobre a Didática na contemporaneidade, percebemos que muitas reflexões continuam sendo feitas e muitos autores que refletiam sobre a Didática na década de 1980 ainda continuam pesquisando sobre essa área do conhecimento, como por exemplo, Libâneo e Candau.

Para Libâneo, a Didática analisa o processo de ensino por meio de importantes elementos como: os conteúdos escolares, o currículo, os livros didáticos, a organização do ensino, as ações do professor e dos alunos, as diretrizes que regulam o processo de ensino, e os processos de ensino-aprendizagem. Além dessas dimensões o autor também nos apresenta a importância da dimensão afetiva no processo de produção do conhecimento e, conseqüentemente, na reflexão sobre a Didática. Como um conjunto de conhecimentos pedagógicos, a Didática analisa a maneira como o ensino acontece dentro da instituição escolar relacionando-o com aspectos políticos, culturais, sociais, econômicos e psicológicos (LIBÂNEO, 2006).

No seu livro “Didática” o autor define o processo de ensino como “assimilação de conhecimentos e o desenvolvimento de habilidades.” (LIBÂNEO, 2006, p. 54) com o objetivo de elaborar com o aluno a reflexão, observação, análise e síntese por meio de um encadeamento de ações e atividades do docente e dos alunos. Portanto, “a ação didática se refere à relação entre o aluno e a matéria, com o objetivo de apropriar-se dela com a mediação do professor” (LIBÂNEO, 2006, p. 55).

Para Pimenta e Franco (2016), a Didática tem como objeto de análise compreender as circunstâncias que fazem parte do processo de ensino-aprendizagem como um todo. Para as autoras, essa análise deve incluir reflexões acerca dos contextos em que a escola, aluno e professor estão inseridos e que influenciam direta e indiretamente o processo de ensino-aprendizagem encontrado na sala de aula. Portanto, a Didática não deve ser vista e entendida como um manual de práticas e instrumentos para os professores seguirem à risca em sala de aula, ou seja, como uma Didática Instrumental, mas sim, como uma Didática Multidimensional. Sendo que esta última é fundamentada na multirreferencialidade do campo da educação e multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem (FRANCO; PIMENTA, 2016).

Assim, a multirreferencialidade refere-se ao fato de que historicamente outras ciências, como por exemplo a Sociologia, têm analisado a Educação e os problemas educativos a partir de seus referenciais e metodologias próprias. Essa multirreferencialidade pode ser positiva para a compreensão da Educação, pois ela traz à luz temas e problemas a partir de diferentes pontos de vista, referências e metodologias. Entretanto, é necessário ter em mente que a Pedagogia é a Ciência da Educação, ou seja, outras ciências podem contribuir para a compreensão da especificidade do ensinar e aprender. Porém, a ótica de análise deve ser realizada pela ciência pedagógica (FRANCO; PIMENTA, 2016; LIBÂNEO, 1996).

A multidimensionalidade considera a totalidade e amplitude do ato educativo e constitui-se como um campo de articulação e diálogo entre a Didática Geral, as Didáticas

Específicas e demais disciplinas e áreas, partindo do pressuposto que na formação pedagógica há princípios e elementos que são indissociáveis e que estão presentes em todo o processo de ensino-aprendizagem. Elementos que, para compreendermos o processo de ensino-aprendizagem na sua complexidade e totalidade, são necessários serem analisados de maneira dialética (FRANCO; PIMENTA, 2016).

A Didática Multidimensional fundamenta a prática do ensino como um fenômeno multirreferencial, multidimensional e complexo. Essa Didática está inserida em uma Pedagogia que se baseia no sujeito, no diálogo e na aprendizagem como uma mediação entre educadores e educandos (FRANCO; PIMENTA, 2016). Assim, explicam as autoras,

Quando falamos em multidimensionalidade, falamos de convergência, de fundamentos pedagógicos que subsidiam a proposta multirreferencial. Entendemos que há uma relação dialética entre multirreferencialidade e multidimensionalidade. A multirreferencialidade permite a compreensão das totalidades no todo, e a multidimensionalidade, do todo às totalidades. O multirreferencial nos ajuda a compreender a educação em sua complexidade e totalidade, já a multi-dimensionalidade foca o ensino na perspectiva da totalidade. (FRANCO, PIMENTA, 2016 p.546-547)

Candau também conceitua a Didática como a disciplina cujo objetivo principal é investigar o processo de ensino-aprendizagem, levando em consideração as três dimensões que o permeiam: a dimensão humana, técnica e a político social. Isto é, partindo do pressuposto da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem. Além disso, a autora também evidencia a necessidade de relacionar a Didática com a formação dos professores, com o papel da educação na sociedade em que a instituição escolar e seus sujeitos estão inseridos e com a concretude da prática pedagógica, ou seja, com o processo de ensino-aprendizagem e contexto escolar reais e não ideais (CANDAU, 1991; 2001).

De acordo com Candau, a dimensão humana do processo de ensino-aprendizagem tem como foco as relações interpessoais que acontecem no decorrer do processo de ensino-aprendizagem, sejam elas entre professor-aluno ou entre alunos, a importância da afetividade nesse processo e em desenvolver atitudes, como a empatia. Esta dimensão é importantíssima, pois ela é o centro do processo de ensino-aprendizagem, o cerne da educação é o indivíduo e a prática educativa acontece somente por meio das relações interpessoais (CANDAU, 1991; 2001).

A dimensão técnica tem como essência a organização do processo de ensino-aprendizagem de maneira objetiva e racional. Essa dimensão preocupa-se com a reflexão acerca das melhores condições para que o processo de ensino-aprendizagem ocorra com qualidade, como por exemplo, as estratégias de ensino, a seleção dos conteúdos, avaliações,

entre outros. Porém, é primordial que essa organização esteja contextualizada com os sujeitos e realidades presentes no processo de ensino-aprendizagem. Isto é, essa dimensão deve estar associada com as demais dimensões para que não ocorra o tecnicismo. Se ela não estiver interligada com as outras dimensões pensamos somente no “fazer”, mas não no “porquê e para que fazer”. Se isso acontecer, a Didática transforma-se em um simples manual de ferramentas a serem colocadas em prática (CANDAU, 1991;2001).

A dimensão político-social é primordial na reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem, pois esse processo ocorre com sujeitos inseridos em uma sociedade específica e as condições encontradas nessa sociedade influenciam o cotidiano escolar e a vida dos seus sujeitos. Além disso, a educação escolar e o processo de ensino-aprendizagem não são neutros, as ideologias, experiências e conhecimentos prévios influenciam nas decisões tomadas por professores, alunos, gestores e na escolha de currículos, métodos e avaliações. Porém, é importante ressaltar que não se deve compreender o processo de ensino-aprendizagem apenas pelo viés dessa dimensão, pois a educação não é somente um ato político, ele também é técnico e humano (CANDAU, 1991; 2001).

As três dimensões, citadas anteriormente, devem estar interligadas no que a autora chama de Didática Fundamental ou no que Pimenta e Franco denominam como Didática Multidimensional. Uma Didática que se propõe a realizar uma transformação social a partir da busca de práticas e estratégias pedagógicas necessárias para realização de um processo no qual alunos e professores são atores ativos, se constroem como sujeitos críticos e transformam a contexto no qual estão inseridos (CANDAU, 1991; 2001; FRANCO; PIMENTA, 2016).

A Didática Fundamental tem como um de seus principais objetivos superar as Didáticas que apresentam algum tipo de formalismo. Isto é, o predomínio de uma dimensão perante as outras, o entendimento de que a compreensão e organização do processo de ensino-aprendizagem ocorre apenas por meio de uma única dimensão, seja ela a humana, técnica ou política (CANDAU, 1991; 2001).

De acordo com Candau, vivenciamos uma história de formalismos quando refletimos sobre as concepções de Didática estudadas e praticadas na educação escolar presente no Brasil. Notamos, na Didática Tradicional, a ênfase nos conteúdos e na procura de um método único capaz de ensinar tudo para todos. Na Didática Escolanovista observamos as técnicas e métodos como eixo principal, juntamente com as subjetividades vinculadas a concepção de que os alunos são sujeitos ativos e únicos no processo de ensino-aprendizagem. Encontramos outros diferentes formalismos, como por exemplo: o formalismo técnico presente no tecnicismo, o formalismo sociológico, psicológico, político, entre outros (CANDAU, 1991; 2001).

Segundo a autora, a partir da Didática Fundamental podemos trilhar um caminho de superação dos diferentes formalismos e reducionismos do método didático e construirmos um novo caminho: o da articulação e interdependência das diferentes dimensões presentes na educação e no processo de ensino-aprendizagem (CANDAU, 1991; 2001).

O grande desafio da Didática atual é, na nossa opinião, assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivizar qualquer um deles, tentando considerá-lo como o único estruturante. (CANDAU, 1991.p. 31).

A partir dos conceitos e autores apresentados acima, podemos afirmar que a Didática Crítica tem como importantes premissas: a compreensão de que a educação e o processo de ensino-aprendizagem são fenômenos complexos que interligam diferentes dimensões e áreas; que objeto da Didática não deve ser somente o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem como um todo, pois esses processos são indissociáveis. Além disso:

É preciso uma didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino. [...] É evidente que a Didática, por si, não é condição suficiente para a formação do professor crítico. Não resta dúvida de que a tomada de consciência e o desvelamento das contradições que permeiam a dinâmica da sala de aula são pontos de partida para a construção de uma didática crítica, contextualizada e socialmente comprometida com a formação do professor. (VEIGA, 1998. p. 40).

Ao entrevistar José Carlos Libâneo, Vera Maria Candau, Maria Rita de Oliveira e Selma Garrido Pimenta, a autora Faria (2011) apresenta na sua tese de doutorado “As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na Didática a partir da visão de estudiosos”, que nos últimos anos a Didática foi colocada em questão mais uma vez, neste momento não como uma crítica às Didáticas Tradicional, Escolanovista e Tecnicista, mas por um possível enfraquecimento e esvaziamento das reflexões acerca da Didática na contemporaneidade. Esse novo questionamento e enfraquecimento baseia-se principalmente no objetivo da Didática e na sua relação com outras áreas próximas nos dias atuais.

As sinalizações dos entrevistados dão a direção de que os desafios vivenciados na contemporaneidade pela área de didática guardam relação com as questões epistemológicas, envolvendo desde a relação da pedagogia e as outras ciências da educação, a história da pedagogia e da formação do pedagogo no Brasil, passando pela especificidade da didática, até a relação da escola com a materialidade social. (FARIA, 2011, p. 255).

Além disso, atualmente a Didática depara-se com temas, discussões e desigualdades que não estavam em voga na década de 1980, momento em que a Didática tinha sido colocada em questão pela última vez. Se na década de 1980 lutava-se pela democratização do país e da educação e a Didática Crítica apresentava categorias como “ideologia, poder, currículo oculto, alienação, conscientização, resistência, relação teoria-prática, educação como prática-social, o educador como agente de transformação, articulação com a realidade” (FARIA, 2011, p. 229), atualmente os temas são “globalização, produção flexível, tecnologias, paradigmas, colapso das utopias, qualidade de ensino, qualidade total, modernidade, pós-modernidade, modernização, razão, des-razão etc.” (LIBÂNEO *apud* FARIA, 2011, p. 225)⁴. Além disso, temos na sociedade e no âmbito educacional discussões sobre a “subjetividade, diferença, construção de identidade, diversidade cultural, relação saber-poder, questões técnicas, de gênero e sexualidade.” (CANDAUI, *apud* FARIA, 2011, p. 230)⁵. Discussões que não estavam presentes no movimento da Didática Crítica de 1980.

Faria (2011) assevera que essas transformações na sociedade e no âmbito educacional fazem com que as concepções de Didática elaboradas até o momento sejam colocadas em questão novamente para averiguar se são capazes de abordar os desafios e transformações presentes nesse novo contexto. Conforme a autora, há dois entendimentos nesse momento de ressignificação e reconstrução da Didática. O primeiro, seria a necessidade de inserirmos temáticas pós-modernas na Didática, como por exemplo: subjetividade, sexualidade, violência, identidade, diversidade, multiculturalismo, entre outros. O segundo traz à luz o receio de que estamos vivenciando um negligenciamento dos temas clássicos da Didática Crítica, como por exemplo, educação como prática-social, o docente como agente de transformação, poder, currículo e a articulação com a realidade.

Além deste contexto, desde a década de 1980 até os dias atuais observamos que a Didática Crítica não se estabelece na formação dos professores e na prática docente. Mesmo com vigorosas críticas as Didáticas Tradicional, Escolanovista e Tecnicista ainda estão presentes na educação, na formação docente e no imaginário coletivo de professores e alunos. Assim, mesmo não alcançando de maneira profunda a formação dos professores, a Didática Crítica passa atualmente por questionamentos acerca do seu exercício na formação docente e na sua utilização em sala de aula.

Essa discussão coloca em evidência importantes questionamentos: a Didática Crítica está sendo abandonada? Ela é vista por teóricos como ultrapassada? Em contrapartida, a

⁴ Registro de uma entrevista feita e apresentada por Lenilda R.A. Faria para sua tese de doutorado.

⁵ *Ibidem*.

Didática “pós-moderna” não colocando em evidência as contradições sociais, o macro, as relações dialéticas e mecanismos que produzem as contradições e desigualdades, sofre um processo de despolitização? A educação perde, nessa concepção, o seu caráter social e transformador? O questionamento constante sobre o objetivo da Didática e sua função na formação de professores e, posteriormente, na instituição escolar, expressa a sua fragilidade na Pedagogia e nas licenciaturas atualmente ou esse objetivo nunca foi totalmente definido e compreendido?

De acordo com Freitas (1994), essa crise da Didática e da sua relevância no fenômeno pedagógico e na formação dos professores está relacionada a crise da Pedagogia. Essa crise nasce na premissa de que a Pedagogia e a Didática não têm lugares definidos e respeitados como ciências. Assevera o autor:

A teoria passou a ser pensada por psicólogos, sociólogos, filósofos, sob a ótica unilateral de cada uma destas áreas, e a prática foi repartida entre inúmeros profissionais trabalhando isoladamente no ensino de suas respectivas disciplinas. [...] Acreditamos, no entanto, que o objetivo de estudo da Pedagogia e seu próprio desenvolvimento, ficou “prensado” entre os especialistas das disciplinas de referência e os especialistas das diversas disciplinas de conteúdo específico. Tal fato também é responsável, possivelmente, pelo vácuo que se criou no campo da teoria pedagógica (no sentido restrito de “didática”. [...] O resultado é que a teoria pedagógica converteu-se em “quintal” da Psicologia e perdeu identidade. [...] Basta examinar-se o conteúdo dos cursos de didática para verificar-se a “colcha de retalhos” de teorias psicológicas em que se converteu essa disciplina. (FREITAS, 1994, p. 86).

A contemporaneidade também trouxe outras reflexões, debates e lutas no que diz respeito ao campo da Pedagogia e da Didática, como por exemplo, a decolonialidade e a resistência. Com Oliveira e Candau (2010), podemos afirmar que a decolonialidade é:

[...]visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas. [...] A decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber. (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p.24).

Assim, ela luta para que sejam criadas e reconhecidas novas formas de ver e entender o mundo e, conseqüentemente de lutar. Formas, essas, que não são atreladas a visão eurocêntrica e que vão contra a compreensão de que os saberes só são construídos por grupos específicos (CANDAU; OLIVEIRA, 2010). Esses autores defendem que no campo educacional e, conseqüentemente na Didática, a decolonialidade e, mais especificamente, a interculturalidade não é a “mera inclusão de novos temas nos currículos ou nas metodologias pedagógicas, mas se situa na perspectiva da transformação estrutural e sócio-histórica.” (CANDAU; OLIVEIRA, 2010, p. 27). Pois se trata da luta pela emancipação epistêmica, ou seja, da emancipação da

construção de novos conhecimentos, da reflexão acerca da educação e seu papel, das teorias pedagógicas, das relações entre o sujeito e o objeto de estudo e, conseqüentemente da ciência, por isso é um pressuposto importante para a Didática.

Em relação ao papel da Educação e aos ataques que têm sofrido na atualidade, Almeida (2019) nos propõe uma “Pedagogia de resistência” que enfrente e resista a estes ataques defendendo a dimensão pública e os atendimentos das necessidades sociais e da dignidade humana, entre eles a educação. Para tanto, esta pesquisadora reflete sobre o campo da Didática, problematizando sobre como a prática da Didática acontecerá em um contexto de “liquidação da educação pública brasileira em todos os níveis de ensino” (ALMEIDA, 2019, p. 20).

Podemos afirmar que essa liquidação – no nível de ensino superior - acontece por diversos motivos, entre eles: as políticas privatizantes da educação superior brasileira, as exigências neoliberais, os ataques constantes às universidades públicas e a precarização do trabalho docente (ALMEIDA, 2019).

Neste contexto de destruição da educação superior – no que diz respeito ao caráter público – qual o papel da Didática? Podemos afirmar que a formação didática deve proporcionar reflexões acerca da multiplicidade de contextos que o futuro professor encontrará quando estiver realizando sua prática docente. A Didática deve promover um campo de reflexões críticas sobre a atuação docente, sobre os contextos, sujeitos e relações presentes no processo de ensino-aprendizagem, sendo possível “ajudá-los a desenvolver a atitude de questionar a própria atuação e refletir sobre ela como forma de aprimorar sua ação de ensinar na relação estreita com a teoria.” (ALMEIDA, 2019, p.27).

Como educar é um ato político, a Didática com uma perspectiva emancipadora, auxilia nas transformações necessárias para alcançarmos a justiça social e econômica. Para percorrer esse caminho a Didática deve auxiliar os professores no diagnóstico dos contextos relacionados com a docência, proporcionando mecanismos para a construção de uma postura crítica, humanizadora e emancipadora.

1.2.6 A Didática que fundamenta e orienta esta pesquisa

Refletindo sobre as diferentes concepções de Didática e como cada uma delas compreende o processo de ensino-aprendizagem na sua complexidade, é importante pensarmos sobre a concepção de Didática que fundamenta e orienta essa pesquisa, uma vez que esta concepção está atrelada a várias ideologias e visões de mundo, relacionando-se diretamente

com a nossa visão de sociedade, educação, escola, aluno, docente e conhecimento, como já aprendemos com as autoras e autores até aqui estudados e citados.

Compreendemos a Educação como uma ação que tem o objetivo de mudar as relações que o aluno tem com o mundo (FREITAS,1998), como uma ação realizada intencionalmente em um contexto histórico específico (RODRIGUES,2006) e como a ação de produzir nos indivíduos a humanidade e conhecimento produzidos historicamente pelos homens (SAVIANI, 2009). No entanto, a educação, na sua relação com o contexto capitalista vigente, pode ser vista como uma prática social conservadora ou progressista. Uma prática que mantém e fortalece o *status quo* presente no capitalismo e que transforma a instituição escolar em uma escola capitalista (FREITAS, 1998) ou uma prática social com o intuito de humanizar os indivíduos e o mundo através das formações cultural e social e de uma práxis transformadora de homens e mulheres (FREIRE, 2018).

A partir disso, adotamos neste trabalho a concepção de educação defendida por Paulo Freire, um ato de amor e coragem baseado no diálogo com o outro. A educação como uma relação entre as pessoas, nas quais elas aprendem a ler e transformar a realidade que estão inseridas. Em outras palavras, a educação como uma relação entre os sujeitos (professor e aluno) e os diferentes contextos que estão inseridos. A educação acontecendo somente no coletivo, na mediação entre sujeitos, objetos de conhecimento e a realidade pois “ninguém educa ninguém, como tão pouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2018, p. 95).

A partir dessa concepção de educação, fica claro a negação das Didáticas Tradicional, Escolanovista e Tecnicista. Essa negação acontece, em primeiro lugar, porque essas concepções negam a relação da escola com o contexto que está inserida. Elas acreditam que o que acontece na sociedade não passa pelos muros da escola. Fato não verdadeiro, pois, a escola “não está totalmente determinada por ela [sociedade], mas não está totalmente livre dela.” (FREITAS,1994, p. 95).

Outro fator que nos faz negar essas concepções de Didática é o fato de que elas não têm o intuito de analisar e compreender o processo de ensino-aprendizagem a partir das diferentes dimensões que o compõem e sustentam-se em formalismos, sejam eles lógicos, psicológicos ou técnicos. Confiamos que o processo de ensino-aprendizagem é composto por diversas dimensões e componentes que devem ser analisados nas suas especificidades, e nas suas relações com as outras partes e com o todo. A partir disso, entendemos que qualquer Didática sustentada por formalismos não consegue entender as contradições existentes na educação, na sociedade e no processo de ensino-aprendizagem, e por isso não é capaz de dar conta da

concepção de educação que seguimos neste trabalho, uma educação fundamentada na práxis transformadora dos homens e mulheres e, conseqüentemente da sociedade, para que essa seja justa e igualitária.

Ressaltamos também que nossa concepção de aluno e de professor são diferentes das concepções presentes nas Didáticas Tradicional, Tecnicista e Escolanovista. Na nossa visão, o aluno não é uma tábula rasa, como é visto pela Didática Tradicional, mas como um indivíduo com personalidade, conhecimentos prévios e um sujeito político e histórico que deve ser ouvido e visto pelo professor durante o processo de ensino-aprendizagem. O professor não é um mero técnico que coloca em prática os métodos criados pelos especialistas, como acontece na Didática Tecnicista, Tradicional e Escolanovista, mas um sujeito que deve refletir sobre todos os componentes do processo didático e sobre sua prática. O docente deve agir na construção do conhecimento por meio da pesquisa e do diálogo com os alunos. Ele não deve ser visto e agir como um simples transmissor de novas informações, mas como um mediador entre o conhecimento, aluno e a realidade vivida, valorizando o conhecimento prévio e as experiências do aluno. Nas palavras de Paulo Freire:

[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho - a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 2018, p. 47)

Portanto,

[...] este saber necessário ao professor - de que ensinar não é transmitir conhecimento - não apenas precisa ser apreendido por ele e pelos educandos nas suas razões de ser - ontológica, política, ética, epistemológica, pedagógica -, mas também precisa ser constantemente testemunhado, vivido. (FREIRE, 2018, p. 47)

Com Paulo Freire, podemos concluir que na prática educativa e na construção de novos conhecimentos o docente e os alunos devem ter uma relação harmoniosa e baseada no diálogo, respeito e no afeto, na qual ambos participam ativamente. O professor deve privilegiar a contextualização sócio-histórica e política dos conhecimentos construídos em sala, pois o aluno e professor fazem parte de uma sociedade que está em constante transformação. Neste contexto os conhecimentos provenientes da realidade vivida pelo aluno devem ser compreendidos como essenciais, pois a educação somente tem sentido se surge da realidade, é transformada em sala de aula e levada novamente para o mundo fora da escola.

Além das relações apresentadas até o momento, a concepção da Didática também está fortemente atrelada ao projeto histórico que julgamos necessário para nossa sociedade atual. Para Freitas (1994) o projeto histórico:

[...] enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para a sua consecução. Implica uma “cosmovisão”, mas é mais que isso. É concreto, está amarrado às condições existentes e, a partir delas, postula meios e fins. (FREITAS, 1994, p. 53)

No nosso projeto histórico apresentamos importantes componentes, como por exemplo: uma sociedade justa, na qual teríamos igualdade de oportunidades e a eliminação das desigualdades sociais, econômicas e culturais presentes na sociedade capitalista; uma educação e sociedade antirracistas e antissexistas; o fortalecimento da coletividade, o respeito às individualidades e luta contra o individualismo exacerbado; uma democracia fortalecida; o respeito e a apreciação das diferenças culturais; e a democratização da educação de qualidade.

Portanto, será que a Didática Crítica seria a mais apropriada para nossa concepção de projeto histórico, educação, escola, professor e aluno? Sim, pois ela tem como objetivo a formação integral do aluno, compromete-se com os interesses das classes pauperizadas, deixa de reproduzir as desigualdades presentes na sociedade e contribui ativamente para a transformação da sociedade que está inserida, compreende o processo de ensino-aprendizagem na sua complexidade e a partir das suas diversas dimensões.

A partir disso, a Didática que orienta essa pesquisa é aquela que se apropria das contradições presentes na educação e sociedade, e se esforça em desvendar a origem dos problemas e dimensões que compõem o processo de ensino-aprendizagem. Um tipo de Didática que impulsiona a crítica “a respeito da realidade social, por parte dos sujeitos da educação e como ponto de chegada a intervenção na realidade e a re-elaboração emancipada dos conceitos por parte de professores e alunos, em um processo dinâmico.” (RODRIGUES, 2006, p. 142 e 143).

Compreendemos a importância de uma Didática que visa questionar e problematizar as contradições políticas, pedagógicas, sociais, econômicas e culturais presentes na sociedade e que influenciam a vida dos indivíduos e o processo de ensino-aprendizagem. É importantíssimo que o professor faça essa análise crítica, pois o trabalho docente é uma atividade histórico-social, um trabalho não somente influenciado pelas contradições e contextos existentes na realidade vivenciada, mas que parte do concreto, passa pela abstração e retorna ao concreto (CANDAUI 1991; 2011, FRANCO; PIMENTA, 2016; RODRIGUES, 2006; VEIGA, 1998).

Além disso, a Didática Crítica relaciona fortemente o ato de ensinar com a pesquisa realizada constantemente pelo professor. Nesta concepção o professor deve ser pesquisador, pois para ensinar ele precisa aprender e se apropriar de diversos conhecimentos, temas, teorias, etc. A pesquisa é de extrema importância para o professor, pois:

[...] a Didática trata do método que implica o campo específico do ensino e em nível de saber, não enquanto investigação científica e exposição, mas do saber enquanto ação que se apropria do conhecimento acumulado ainda esclarece que, se o processo da educação fosse reduzido à transmissão do conteúdo cultural, não haveria espaço para a Didática, porque em cada área do conhecimento a metodologia do ensino daria conta da transmissão desse conteúdo. (RODRIGUES,2006, p.148)

Compreendendo que a construção de novos conhecimentos não é consequência da transmissão de informações, mas da apropriação e reconstrução de uma realidade, fica evidente que essa construção acontece na mediação entre professor, aluno, realidade e objeto de estudo. Logo, a Didática ganha forma nessa mediação (RODRIGUES, 2006).

Refletindo sobre a concepção de Didática Crítica na contemporaneidade julgamos necessário refletirmos sobre temáticas que não estavam em voga no momento que a Didática Crítica foi desenvolvida, como por exemplo, a educação antirracista, feminista e decolonialista. Nos deparamos com questões que afetam diretamente os sujeitos educacionais e o processo de ensino-aprendizagem e que não estavam presentes nas discussões feitas pela Didática Crítica. A partir disso, é importante que essas novas temáticas sejam incluídas no campo de estudo da Didática Crítica. Porém, sem negligenciar os temas clássicos apresentados pelo movimento da Didática Crítica. Categorias como ideologia, poder, sistema capitalista, resistência, classe social, educação como prática social devem permanecer no leque de análise da Didática Crítica, porém outras categorias devem ser incluídas para o estudo dar conta do processo de ensino-aprendizagem atualmente (CANDAUI, 2000).

Assim, é necessário que essa reconstrução da Didática Crítica leve em consideração todas as transformações que aconteceram na sociedade brasileira desde a década de 1980, como por exemplo, o surgimento de novas tecnologias, a promulgação da LDB em 1996, o impacto da globalização e do neoliberalismo na educação e na vida dos indivíduos, e traga consigo uma luta transformadora, humanizadora e emancipatória.

2 METODOLOGIA DA PESQUISA

As pesquisas nas Ciências Sociais e na Educação são atividades complexas que devem ser construídas tendo em mente a relação do pesquisador com o objeto de estudo e deste com o método de pesquisa a ser utilizado. O pesquisador deve estar ciente de que não está em uma posição de neutralidade perante seu objeto de pesquisa e que será esse objeto que define os melhores métodos a serem utilizados para alcançar os objetivos da pesquisa.

A partir disso, como o problema de pesquisa consiste em analisar como o campo da Didática é contemplado nos PPCs do curso de licenciatura em Ciências Sociais das Universidades Públicas do Estado de São Paulo, recorreremos a pesquisa qualitativa, pois ela auxilia na compreensão do problema entendendo os movimentos, contradições e as subjetividades do contexto da pesquisa, seus objetivos e do pesquisador.

Além disso, entendemos que o materialismo histórico-dialético baseado em Karl Marx também contribui para a compreensão do nosso objeto de estudo, pois ele entende a ciência e a construção do conhecimento como consequência da relação dialética entre o objeto de estudo e o pesquisador em um contexto histórico específico, como nos ensina Sousa (2014), ao esclarecer que

[...] a perspectiva materialista histórico-dialética revela uma aproximação da escolha pela cientificidade da realidade, à medida que ele propicia o estabelecimento de uma relação que tem como referência a dinâmica entre o sujeito e o objeto, bem como o reconhecimento da luta dos contrários como fonte do conhecimento. (SOUSA, 2014, p.2).

Assim, conforme o autor, o materialismo histórico-dialético contribui para a pesquisa em educação porque analisa a realidade de forma mais ampla e complexa, abordando os movimentos e contradições presentes na realidade estudada, contempla a historicidade do objeto de estudo e compreende a realidade social a partir do empírico e de abstrações (elaborações teóricas) para novamente voltar ao concreto (SOUSA, 2014).

Além disso,

Ao propor um novo olhar sobre a realidade social, à luz dos fundamentos do materialismo histórico-dialético, Marx ressalta a função social do conhecimento no sentido de enriquecer a própria existência humana – a práxis em sua dimensão transformadora. (SOUSA, 2014, p. 3).

Tomando estes pressupostos como princípios orientadores, temos o objetivo de analisar como a Didática é contemplada nos PPCs do curso de licenciatura em Ciências Sociais das Universidades Públicas do Estado de São Paulo inserindo-a em um seu contexto mais amplo para compreendê-la a partir de seus movimentos, contradições e transformações. Ademais, pelo

problema de pesquisa ser pertencente à área da Educação, realizamos uma pesquisa de cunho qualitativo, utilizando a revisão bibliográfica e a análise de conteúdo como procedimentos metodológicos.

Realizamos a pesquisa bibliográfica com base em livros, teses, dissertações e artigos científicos em publicações periódicas. Essa ação foi fundamental para a definição e contextualização do problema de pesquisa a ser estudado, para a definição dos métodos e autores usados na pesquisa e para a compreensão e análise da produção acadêmica sobre o tema discutido (GIL, 2008).

Já a análise desse conteúdo aconteceu em três fases: na primeira fase foi efetuada a escolha, compilação e organização dos documentos, na segunda fase ocorreu a exploração e classificação do material coletado anteriormente; e na terceira fase foi realizado o tratamento e interpretação dos dados.

2.1 Objetivos da pesquisa

Partindo do princípio de que a Didática é indispensável para a formação dos docentes, entre eles os professores de sociologia, os objetivos da pesquisa são:

Objetivo geral:

Analisar como campo da Didática é contemplado nos PPCs do curso de licenciatura em Ciências Sociais das Universidades Públicas do Estado de São Paulo.

Objetivos específicos:

- Compreender o campo da Didática, suas possíveis concepções, funções e objetivos.
- Analisar a concepção de Didática presente nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais.
- Analisar como o campo da Didática, apresentado nos documentos institucionais, pode contribuir na formação do professor de sociologia.
- Analisar as ementas das disciplinas específicas para a licenciatura presentes nos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, principalmente a disciplina Didática

2.2 O corpus da pesquisa

O corpus da pesquisa consiste em um conjunto de documentos submetidos a procedimentos analíticos por parte do pesquisador. A escolha do corpus da pesquisa é importantíssima, pois ele é a fonte de estudo do pesquisador, e é a partir dele que o pesquisador faz suas inferências e alcança seu objetivo de pesquisa (BARDIN, 2011).

A delimitação do corpus de análise aconteceu por meio da pesquisa sobre os cursos de Ciências Sociais ofertados atualmente em território brasileiro. Nesse primeiro momento não privilegiamos o tipo de instituição de ensino superior ou modalidade de ensino, pois nosso objetivo era ter informações acerca dos cursos ofertados no nível nacional. A partir dessa pesquisa tivemos acesso aos dados apresentados na Tabela 1.

Tabela 1 - Instituições públicas e privadas no Brasil que ofertam o curso de Ciências Sociais

	Licenciatura	Bacharelado	Total
Curso: Ciências Sociais	134 cursos	90 cursos	224 cursos
Pública	95	72	167
Presencial	93	72	
A distância	2	0	
Privada	39	18	57
Presencial	22	18	
A distância	17	0	

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do Sistema de Tramitação Eletrônica dos Processos de Regulação de Instituições de Ensino de Superior (EMEC)⁶.

Com a regulamentação da modalidade EAD acontecendo em 2005 por meio do Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro, podemos afirmar que as instituições de ensino superior que ofertam os cursos de Ciências Sociais – licenciatura e bacharelado - passam a ter a possibilidade de disponibilizar seus cursos nessa nova modalidade. A partir da tabela acima, podemos inferir que 43,6% dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais das instituições privadas são na modalidade EAD, enquanto apenas 2,1% dos cursos das instituições públicas são ofertados na mesma modalidade. Essa informação nos mostra que enquanto as instituições privadas optaram por fornecer parte de seus cursos de licenciatura na modalidade EAD, as instituições públicas

⁶ Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 1 nov. 2019.

estão resistindo a esse processo de transformação. Além disso, identificamos na tabela que os cursos de bacharelado em Ciências Sociais são ofertados apenas na modalidade presencial. Um dado importante que nos diz como as instituições escolhem ofertar seus cursos.

A partir desses dados, refletimos sobre as possíveis diferenças na formação em nível superior, mais especificamente na formação docente nas modalidades EAD e presencial. A nosso ver, o ensino a distância dificulta o desenvolvimento do senso crítico e a reflexão de natureza política, pois eles só podem ser desenvolvidos a partir de um processo de politização, contextualização, de trocas e debates sobre questões de interesse em comum que são feitas, mais facilmente, de maneira presencial.

Além disso, a partir dessa pesquisa inicial chegamos à conclusão acerca da impossibilidade de analisarmos todas os cursos de licenciatura em Ciências Sociais nesse trabalho de conclusão de curso devido a inúmeros fatores, dentre eles o tempo para finalização do curso conforme regulamentações institucionais. Portanto, após essa primeira compilação de dados, realizamos um novo recorte no corpus de pesquisa, delimitando a análise para os cursos de licenciatura em Ciências Sociais ofertados por Instituições do Ensino Superior no Estado de São Paulo, conforme dados apresentados abaixo:

Tabela 2 - Instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo que ofertam o curso de Ciências Sociais.

Instituições públicas	Instituições privadas
Universidade Federal de São Paulo	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas
Universidade Estadual de Campinas	Pontifícia Universidade Católica de Campinas
Universidade de São Paulo	Centro Universitário Assis Gurgacz
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho	Centro Universitário São Lucas
	Faculdade Única de Ipatinga
	Universidade Nove de Julho
	Centro Universitário Fundação Santo André
	Universidade Cruzeiro do Sul
	Universidade de Franca
	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas
	Universidade Metropolitana de Santos
	Faculdade de Educação São Luís
	Universidade Metodista de São Paulo
	Universidade Cidade de São Paulo

Fonte: Elaboração própria a partir de dados do (EMEC)⁷.

⁷ Disponível em: <http://emec.mec.gov.br/> Acesso em: 1 nov. 2019.

A partir desse segundo recorte, foram feitas pesquisas na plataforma Google, para coletar os documentos institucionais referentes ao curso de licenciatura em Ciências Sociais nos sites das Instituições de ensino superior. Nesta etapa nos deparamos com sérias dificuldades, pois as Instituições de ensino privadas não compartilhavam o Projeto Pedagógico do curso de Ciências Sociais (PPC) – documento primordial para o alcance do objetivo desse estudo e, portanto, para formarem o corpus de análise dessa pesquisa. A partir dessa dificuldade delimitamos nossa pesquisa para a análise dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais das Universidades públicas do Estado de São Paulo, pois essas instituições compartilham seus PPCs publicamente por meio de seus sites. Portanto, após esse percurso foi estipulado que as Universidades analisadas seriam: A Universidade de São Paulo (USP), a Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP) e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP).

Escolhemos analisar o Projeto Pedagógico do Curso (PPC), pois ele reflete as intenções e as propostas para o curso. Por meio dele temos acesso a informações como: os dados gerais do curso – perfil, objetivo, contexto, corpo docente e justificativa da oferta do curso – perfil do egresso, organização curricular, as ementas das disciplinas, entre outras importantes informações. É por meio dele que a instituição compartilha suas propostas com a sociedade e se responsabiliza pela execução dos objetivos estabelecidos. Além disso, por meio da análise desse documento podemos analisar como campo da Didática é contemplado no curso de licenciatura em Ciências Sociais das Universidades Públicas do Estado de São Paulo.

2.3 O campo de pesquisa

As instituições de Educação Superior (IES) estudadas nessa pesquisa aproximam-se e em alguns momentos distanciam-se em relação a organização administrativa. Todas as instituições são classificadas como Universidades, mas em relação a organização administrativa, a UNIFESP é federal e mantida pelo Poder Público da União, enquanto as outras universidades – USP, UNESP e UNICAMP – são estaduais e por isso, mantidas pelo Poder Público do Estado de São Paulo.

2.3.1 Universidade de São Paulo (USP)⁸

Fundada como uma instituição de ensino pública pelo Decreto Estadual nº 6283, em 25 de janeiro de 1934, a USP foi criada e organizada a partir de um grupo de faculdades isoladas, entre elas a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras (FFCL) e a Faculdade de Educação (FE).

Fundada em 1934, a FFCL foi a primeira faculdade criada e tinha como principais objetivos: criar um espaço institucionalizado dedicado a formação de pesquisadores e professores na área das ciências puras; formar professores para o ensino secundário e superior, que teriam a responsabilidade de desenvolver a elite intelectual e elaborar pesquisas que contestariam a concepção positivista.

Atualmente, o curso de Licenciatura em Ciências Sociais é ofertado pela Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (FFLCH), e a FE integra o Programa de Formação de Professores da USP, ofertando disciplinas que compõem a grade curricular dos 32 cursos de licenciatura da universidade, entre eles, o curso de Ciências Sociais.

Atualmente a FFLCH é Organizada em 11 departamentos e oferta cinco cursos de graduação - Ciências Sociais, Filosofia, Geografia, História e Letras – e 27 programas de pós-graduação. A faculdade possui dezenas de centros, núcleos e laboratórios, e uma comunidade de mais de 15 mil pessoas, transformando-a na maior unidade de ensino e pesquisa da USP.

Incorporado à USP pouco tempo após ser criado como Instituto de Educação em 1933, a FE sofreu diversas mudanças até funcionar efetivamente como tal em 1º de janeiro de 1970, como por exemplo: a Reforma Universitária (Lei nº 5.540, de 1968) e a elaboração dos novos estatutos da USP, em 16 de dezembro de 1969. Atualmente a FE oferece cursos de graduação e de pós-graduação, diferentes modalidades de pesquisa e projetos de extensão universitária. Na graduação, a Faculdade oferta o curso de Pedagogia e disciplinas pedagógicas para todos os cursos de licenciatura da USP.

De acordo com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da USP, a graduação da universidade é formada por 240 cursos, distribuídos em 48 unidades de ensino e pesquisa, com mais de 58 mil alunos. A pós-graduação é composta por 239 programas, com cerca de 30 mil alunos matriculados. As atividades desenvolvidas pela universidade acontecem em diferentes unidades de ensino, centros de pesquisa, museus e diversos campi: Bauru, Lorena, Piracicaba, Pirassununga, Ribeirão Preto, Santos, São Carlos e São Paulo. Atualmente a universidade conta com 5.940 docentes, sendo que 99% são doutores e 85% dedicam-se

⁸ As informações apresentadas nesse subitem referem-se ao PDI de 2012-2017.

integralmente à pesquisa e à docência. Atualmente, a USP é responsável por aproximadamente 0,5% da produção científica mundial e mais de 20% da produção científica brasileira.

2.3.2 Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)⁹

Criada por meio da Lei nº 952 de 30 de janeiro de 1976, a UNESP foi a terceira universidade paulista a ser instituída. Como aconteceu com a USP, a UNESP também se formou a partir da união de outras instituições de ensino, nesse caso dos Institutos Isolados de Ensino Superior do Estado de São Paulo, situados em diferentes cidades do interior paulista e contemplando diferentes áreas do conhecimento.

Entre os institutos que formaram a UNESP, pode-se notar a importância das Faculdades de Filosofia, voltadas para a formação de professores para as escolas secundárias do Estado de São Paulo. Das 14 faculdades que a constituíram, nesse primeiro momento, 7 unidades têm como objetivo a formação docente. Desse conjunto fizeram parte a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Assis, Araraquara, Franca, Marília, Rio Claro e de São José do Rio Preto. Dentre essas, as Faculdades de Araraquara e Marília são importantes para nossa pesquisa, pois ofertam o curso de licenciatura em Ciências Sociais.

A faculdade de Ciências e Letras (FCL), campus de Araraquara, foi criada como um Instituto Isolado de Ensino Superior em 1957, porém somente em 1959 deu-se início a suas atividades com os cursos de Pedagogia e Letras. O curso de Ciências Sociais iniciou-se apenas em 1963 e os cursos ofertados pela faculdade foram reconhecidos por meio do Decreto Estadual nº 44.566, de 22 de fevereiro de 1965. Atualmente a FCL oferece 5 cursos de graduação, com 2.757 alunos e 8 programas de pós-graduação com 806 alunos.

A antiga Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras foi fundada em Marília em 1957 e integrada a UNESP em 1976 com o nome de Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC). No momento a FFC oferece 10 cursos de graduação, entre eles, licenciatura em Ciências Sociais e 5 programas de pós-graduação. A faculdade conta com 2.173 alunos nos cursos de graduação e 844 nos programas de pós-graduação.

De acordo com o Anuário Estatístico da instituição, atualmente a universidade contém 34 unidades em 24 cidades, sendo 22 no Interior, uma na capital do Estado e uma no litoral. Neste momento a instituição oferta 136 cursos de graduação - que formam 5,6 mil novos

⁹ As informações apresentadas nesse subitem referem-se ao Anuário Estatístico de 2021 com base de dados de 2020.

profissionais por ano – e disponibiliza 149 programas de pós-graduação, nos quais quase 14 mil alunos estudam.

2.3.3 Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)¹⁰

Com a criação na década de 1960, mais precisamente em 5 de outubro de 1966, a UNICAMP está localizada no interior do Estado de São Paulo e conta com campi em Campinas, Limeira e Piracicaba. A instituição possui 66 cursos de graduação, 153 programas de pós-graduação e aproximadamente 34 mil alunos matriculados. Atualmente, a UNICAMP é responsável por 8% da pesquisa acadêmica nacional e por 12% da pós-graduação no Brasil

O Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) teve sua origem em 1968 e passou por diversas mudanças até chegar a organização que conhecemos nos dias de hoje. Atualmente o IFCH é composto por quatro Cursos de Graduação: História, Filosofia, Ciências Sociais integral e Ciências Sociais noturno. Além dos cursos de graduação o IFCH abriga diversos Grupos de Pesquisa e Programas de Pós-graduação.

Considerado como um dos principais institutos da Universidade, o IFCH tem como objetivo desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão em diferentes áreas do conhecimento e com isso contribuir no debate público de importantes questões, como por exemplo, política, demografia, ambiente e sociedade, entre outros.

Em relação ao ensino, a FE foi criada em 1972 com o objetivo de oferecer as disciplinas de caráter pedagógico para os cursos de licenciaturas da instituição, entre eles, o de licenciatura em Ciências Sociais.

2.3.4 Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)¹¹

A Escola Paulista de Medicina (EPM) foi criada em 1933 por um grupo de empresários com o objetivo de implementar a segunda escola de medicina no Estado de São Paulo e fundar um hospital escola. A federalização da Escola Paulista de Medicina aconteceu em 1956 por meio do Decreto Federal de 21 de janeiro. Em 15 de dezembro de 1994 a EPM transforma-se em uma universidade federal da área da saúde, mais precisamente na Universidade Federal de

¹⁰ Os dados apresentados nesse subitem foram retirados do PPC de Ciências Sociais da instituição.

¹¹ As informações apresentadas nesse subitem foram retiradas do PPC de licenciatura em Ciências Sociais da instituição.

São Paulo. Em 2005, a partir do programa de expansão do ensino superior do governo federal e do apoio de diversas prefeituras da Grande São Paulo, a UNIFESP implanta novos cursos e unidades em diversas cidades. A partir desse momento, a instituição passa a ofertar cursos em diferentes áreas do conhecimento das Ciências Humanas, Exatas e Biológicas.

Atualmente a instituição conta com campi na Baixada Santista, Diadema, Guarulhos, São José dos Campos, Osasco e São Paulo. Neste momento a instituição oferta 77 cursos de graduação e 104 programas de pós-graduação.

Criada em 2007, em decorrência do Programa de Expansão das Unidades Federais (Reuni), a Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas (EELCH) situa-se no campus Guarulhos e tem como projeto acadêmico a integração entre as áreas de conhecimento das Ciências Humanas e a formação de cidadãos críticos. No momento a EELCH oferece 6 cursos de graduação, entre eles, licenciatura em Ciências Sociais e 9 programas de pós-graduação. A escola conta atualmente com 3200 alunos matriculados.

2.4 Análise de conteúdo

O instrumento metodológico utilizado nesta pesquisa para a análise dos dados foi a análise de conteúdo, uma técnica amplamente trabalhada por Lawrence Bardin (2011). Segundo a autora, a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas aplicado em diversos tipos de discurso, com o intuito de interpretar a mensagem relacionando-a com alguma teoria e com diversos contextos, superando incertezas acerca da análise e enriquecendo a leitura. Assim, esse método não se restringe a descrição do que está sendo interpretado, mas no que os conteúdos interpretados podem ensinar.

Nas palavras de Bardin, a análise de conteúdo pode ser definida como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

A análise de conteúdo possui duas importantes funções: enriquecer a exploração do discurso pelo pesquisador, aumentando as chances de novas descobertas e criar hipóteses e diretrizes que serão comprovadas (ou não) por uma análise sistemática do texto. A partir disso, essas funções auxiliam o pesquisador a não fazer uma interpretação imediata e superficial (BARDIN, 2011).

A análise de conteúdo é um procedimento, no qual a mensagem é o ponto de partida e a inferência é sua principal característica. A inferência sendo a comparação das informações – extraídas do texto - com pressupostos teóricos de diferentes concepções para comprovar (ou não) as hipóteses elaboradas no início da pesquisa. A inferência é importantíssima para uma pesquisa qualitativa, pois sem ela temos apenas a descrição de uma mensagem (BARDIN, 2011).

A partir dessa discussão, a análise de conteúdo deve ser realizada por meio da articulação entre a leitura e interpretação mais superficial dos elementos do texto e uma análise mais profunda da mensagem, determinando, por meio da inferência, os fatores, significados e informações que estão por trás da informação que está em primeiro plano.

A leitura efetuada pelo analista, do conteúdo das comunicações, não é, ou não é unicamente, uma leitura “à letra”, mas antes o realçar de um sentido que figura em segundo plano. Não se trata de atravessar significantes, para atingir significados, à decifração normal, mas atingir através de significantes, ou de significados (manipulados), outros “significados” de natureza psicológica, sociológica, política, histórica, etc. (BARDIN, 2011, p. 47 e 48).

Pode-se afirmar que a análise de conteúdo é organizada em três grandes fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados (BARDIN, 2011).

A pré-análise tem como objetivos organizar e sistematizar as ideias iniciais do pesquisador e elaborar um esquema para auxiliar no desenvolvimento das etapas de análise que virão a seguir. Nessa primeira fase o pesquisador deve escolher os documentos a serem analisados, formular hipóteses e objetivos acerca do problema de pesquisa, elaborar os indicadores que darão respaldo à interpretação e preparar o material a ser analisado posteriormente. Além dessas etapas, o pesquisador também terá como atividade a leitura flutuante dos documentos escolhidos. Sendo que nesta leitura o pesquisador terá o primeiro contato com os documentos. (BARDIN, 2011).

A exploração do material consiste, basicamente, em operações de codificação do texto analisado, ou seja, transformar informações importantes para o seu problema de pesquisa em códigos. A codificação baseia-se em três importantes ações: o recorte do texto analisado (escolha das unidades), a enumeração (escolha das regras de contagem) e a classificação e agregação (escolha das categorias) (BARDIN, 2011).

A codificação corresponde a uma transformação – efetuada segundo regras precisas – dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo ou da sua expressão; suscetível de esclarecer o analista acerca das características do texto [...]. (BARDIN, 2011, p. 133).

Após concluir a pré-análise e a exploração do material, o pesquisador realiza o tratamento dos resultados. Neste momento, as inferências, as interpretações, a síntese, a seleção dos resultados e a validação das conclusões são feitas pelo pesquisador (BARDIN, 2011).

A análise dos dados pode ser feita de inúmeras formas, porém nessa pesquisa foi realizada a partir do processo de categorização. De acordo com Bardin, a categorização é:

[...] uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto por diferenciação e, em seguida, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos. As categorias são rubricas ou classes, as quais reúnem um grupo de elementos (unidades de registro, no caso da análise de conteúdo) sob um título genérico, agrupamento esse efetuado em razão das características comuns destes elementos. (BARDIN, 2011, p. 147).

O processo de categorização envolve duas importantes etapas: o inventário – isolar os elementos relacionados ao problema de pesquisa – e a classificação – desmembrar e organizar os elementos relacionando-os com os objetivos do pesquisador. A base da categorização pode ser semântica, sintática, léxica ou expressiva (BARDIN, 2011).

Para realizar o processo de categorização dessa pesquisa, os documentos foram lidos pela primeira vez para que pudéssemos isolar os elementos relacionados ao problema e os objetivos da pesquisa. Após essa primeira leitura, esses elementos, foram analisados a partir da revisão bibliográfica feita durante a pesquisa.

Como foram analisados os PPCs de todos os cursos de licenciatura em Ciências Sociais das universidades públicas do Estado de São Paulo, podemos afirmar que a análise dessa pesquisa obedece às regras de Exaustividade, de Representatividade e Homogeneidade. Ela é exaustiva, pois leva em consideração todos os PPCs como um todo, ela é representativa, pois os PPCs são documentos que permitem a análise do problema da pesquisa e é homogênea, pois os PPCs obedecem aos mesmos critérios no momento da escolha e análise do corpus.

Algumas categorias elaboradas nessa pesquisa foram pensadas *a priori* e outras foram interpretadas a partir do estudo do material de análise. As categorias pensadas *a priori* consistem nas apresentadas na revisão bibliográfica, ou seja, Didática, Didática Crítica, Didática Tradicional, entre outras. As categorias interpretadas a partir da análise dos PPCs, ou seja aquelas originadas dos dados coletados e estudadas à luz da análise de conteúdo fundamentado no nosso aporte teórico-metodológico, são apresentadas no capítulo referente a análise dos documentos são: “o silenciamento da Didática” e a “dicotomia entre os saberes específicos e os saberes didáticos-pedagógicos”.

As unidades de registro utilizadas para a criação das categorias elaboradas por meio da análise dos documentos foram baseadas no tema, ou seja, um texto que aborda uma temática

que se relaciona com o problema e objetivos da pesquisa. No caso deste TCC, as unidades de registro relacionavam-se com a Didática e a formação docente.

3 SIGNIFICAÇÕES DOS ACHADOS DA PESQUISA: UM CAMINHO POSSÍVEL

Nesta seção analisamos como o campo da Didática é contemplado nos PPCs do curso de licenciatura em Ciências Sociais das Universidades Públicas do Estado de São Paulo, além de apresentarmos os achados seguindo os objetivos propostos nessa pesquisa.

Os documentos analisados foram os PPCs - as matrizes curriculares e os programas das disciplinas pedagógicas, principalmente da Didática - dos cursos de Licenciatura em Ciências Sociais das Universidades Públicas do estado de São Paulo.

A análise acerca de como o campo da Didática é contemplado nos PPCs do curso de licenciatura em Ciências Sociais das instituições analisadas foi dividida em importantes etapas: Análise de como o PPC do curso está sistematizado, explanação acerca de como o curso de licenciatura em Ciências Sociais está organizado, análise dos programas das disciplinas específicas para a licenciatura e de como a Didática está contemplada nesses programas e no PPC como um todo.

Conforme já informado, escolhemos – como corpus de pesquisa – o PPC, pois ele é um documento diretamente influenciado pelo Projeto de Desenvolvimento Institucional (PDI) e pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição e se constitui em uma importante referência para projetos e os programas de ensino. Além disso, ele contém importantes informações para análise, como por exemplo, a história da IES, os objetivos do curso, o perfil dos egressos e os programas das disciplinas. Esses projetos também são importantes, pois neles temos previsões dos objetivos educacionais a serem alcançados, os conteúdos que serão discutidos nas disciplinas, os procedimentos didáticos e as avaliações previstas (RANGEL; PINTO, 2008).

3.1 Projetos Pedagógicos dos Cursos

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)¹²

O curso de licenciatura em Ciências Sociais da UNIFESP - localizado no Campus Guarulhos e concebido no ano de 2007 - foi criado como resposta às demandas de expansão no

¹² O PPC analisado nessa pesquisa foi elaborado em 2018 e esteve vigente até o final do ano de 2021. Em 2022 a instituição disponibilizou um novo PPC em vigência em seu site. Todas as informações apresentadas nessa pesquisa estão presentes no PPC analisado.

ensino superior público na região metropolitana de São Paulo nas áreas das Ciências Humanas e da Educação e passou diversas mudanças no decorrer dos anos até se consolidar no curso que conhecemos atualmente.

De acordo com o PPC de licenciatura em Ciências Sociais da instituição, o projeto pedagógico do curso foi elaborado em 2006 pelo primeiro corpo docente do curso e sofreu alterações pontuais em 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2014 e em 2018 foi alterado pela última vez.

Este documento nos apresenta importantes informações para conhecermos e analisarmos o curso e está organizado da seguinte forma: “Apresentação do Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais”, “Dados Gerais do Curso”, “Histórico de formação do Curso”, “Concepção do Curso”, “Docência, Pesquisa e Extensão”, “Corpo Social”, “Instalações físicas” e “Anexos”.

O Documento analisado não aborda como o PPC foi produzido, porém nos mostra importantes informações, como: os docentes que participam da coordenação, da vice coordenação, da comissão curricular de graduação do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais (CCG) e do Núcleo Docente Estruturante do Curso de Ciências Sociais (NDE).

O coordenador do curso atua em diversas áreas, entre elas a de educação e novas tecnologias. O vice - coordenador do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais não é da área da educação. A CCG conta com sete membros, sendo que desses apenas três são da área da educação e o NDE é formado por oito membros e apenas três são da área da educação. Porém, é importante afirmar que dois professores da área da educação estão presentes em ambas as comissões.¹³

Além da pequena quantidade de professores da Educação nas comissões, o corpo docente do Curso conta com apenas quatro professores da área de Ciências Sociais/Educação, sendo que nenhum deles tem como tema de pesquisa a Didática e apenas um tem como objeto de estudo a formação de professores.

De acordo com o PPC da instituição, o currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais está organizado a partir de dois núcleos, o núcleo de formação básica comum e o núcleo de formação específica.

O primeiro núcleo consiste em disciplinas comuns a licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais. Essas disciplinas são: Antropologia (introdução I, II, III e IV); Sociologia (introdução I, II, III e IV); Ciência Política (introdução I, II, III e IV); Pesquisa I

¹³ A análise dessas informações não foi feita nas outras Universidades, pois essas não disponibilizam essas informações nos seus PPCs.

(epistemologia); Pesquisa II (métodos quantitativos); Pesquisa III (métodos qualitativos); Pesquisa IV (projeto de pesquisa); Pesquisa V (trabalho de conclusão de curso I); Pesquisa VI (trabalho de conclusão de curso II); Unidades curriculares de domínio conexo fixo (leitura e interpretação de textos clássicos e filosofia geral).

Após cursar esse primeiro núcleo, o aluno deve escolher entre licenciatura ou bacharelado.¹⁴ Caso opte pela licenciatura, o discente seguirá o núcleo que reúne disciplinas que terão como objetivo a formação específica do futuro docente de Sociologia. Essas disciplinas são: Ciências Sociais e Educação; Ensino de Ciências Sociais I, II e III/ Estágio Curricular Supervisionado I, II e III¹⁵; Prática como componente curricular (PCC)¹⁶; Unidades de domínio conexo de formação de professores (DC/ UCFP)¹⁷; Unidades curriculares de Domínio Conexo Livres (DC)¹⁸; Unidades Curriculares Eletivas.¹⁹

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)²⁰

Fundado em 1968, o Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) tem a missão de promover e desenvolver a produção acadêmica nas áreas de Ambiente e Sociedade, Antropologia, Ciências Sociais, Demografia, Filosofia, História, História da Arte, Política, Relações Internacionais e Sociologia através de atividades de ensino, pesquisa e extensão. Atualmente o instituto possui seis departamentos (Antropologia, Ciência Política, Demografia, Filosofia, História e Sociologia), oferta três cursos de graduação (Ciências Sociais, Filosofia e História) e diversos programas de pós-graduação (sete mestrados e nove doutorados).

O curso de Ciências Sociais integral foi criado em 1970 e o noturno apenas em 1993. Sendo que a licenciatura em Ciências Sociais foi reconhecida por meio do Decreto Federal nº

¹⁴ O número de vagas do curso é de 120. (60 vagas para o vespertino e 60 vagas para o noturno), sendo 40 para a licenciatura e 20 para o bacharelado de cada turno.

¹⁵ Estas disciplinas são ofertadas simultaneamente, ou seja, o aluno se matricula ao mesmo tempo para a disciplina Ensino de Ciências Sociais e para Estágio Curricular Supervisionado. Ambas as unidades curriculares têm a mesma ementa e são ministradas pelo mesmo professor, o que diferencia ambas as disciplinas consiste no fato de que na primeira disciplina a carga horária é teórica e na segunda é prática.

¹⁶ Este componente é composto pelas disciplinas: Pesquisa II, Pesquisa III, Ciências Sociais e educação, laboratório de pesquisa em educação I e II.

¹⁷ Os alunos de licenciatura em Ciências Sociais devem cursar pelo menos duas disciplinas de formação de professores ofertadas pelos departamentos de Filosofia, História da Arte, História, Letras ou Pedagogia.

¹⁸ Cursar quaisquer disciplinas fora do curso de origem.

¹⁹ As Eletivas são disciplinas de livre escolha para os alunos dentre um conjunto de disciplinas ofertadas pelo departamento de Ciências Sociais e os outros departamentos que formam a EFLCH.

²⁰ Todas as informações referentes ao curso de licenciatura em Ciências Sociais da UNICAMP foram retiradas do PPC (2015) disponibilizado no site da instituição.

76941 em 30 de dezembro de 1975 e renovada pela portaria CEE/GP nº 594 em 24 de novembro de 2008.

Segundo o PPC do curso, a licenciatura em Ciências Sociais tem como objetivo:

[...] qualificar o aluno para o trabalho em instituições educativas, escolares e não-escolares, tanto no âmbito do ensino, como professor da educação básica, quanto em outras dimensões do trabalho educacional. Faz parte dessa formação profissional a experiência investigativa, como profissional em ciências sociais, bem como de reflexão acerca de aspectos políticos e culturais da ação educativa. (PPC/UNICAMP, 2015, N.P)

O PPC analisado nessa pesquisa nos apresenta importantes informações para analisarmos o curso e está organizado da seguinte forma: “Breve histórico do IFCH”, “apoio institucional de infraestrutura”, “curso de graduação em Ciências Sociais”, “corpo docente”, “bacharelado em Antropologia”, “bacharelado em Ciência Política”, “bacharelado em Sociologia”, “bacharelado em Ciências Sociais”, “licenciatura em Ciências Sociais” e “anexos”.

De acordo com o PPC de Ciências Sociais, o curso oferece cinco modalidades de formação: Bacharelado em Antropologia, Bacharelado em Ciência Política, Bacharelado em Sociologia, Bacharelado em Ciências Sociais e Licenciatura em Ciências Sociais. Sendo que todos os estudantes ingressam automaticamente - através do vestibular - na modalidade licenciatura. Porém, podem mudar - nas rematrículas semestrais - para um dos bacharelados ofertados pela instituição.

A instituição apresenta apenas um PPC para todas as modalidades relacionadas as Ciências Sociais. A criação de apenas um PPC é preocupante, pois se por um lado, o documento é resultado de discussões e reflexões acerca do tipo de curso a ser ofertado, sobre como deve ser a formação dos alunos matriculados no curso, ou seja, quais são os objetivos e a missão da Universidade; por outro, a elaboração de apenas um documento para cinco modalidades pode não contemplar as especificidades de cada modalidade.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” – campus Marília (UNESP)²¹

O curso de Ciências Sociais da UNESP - localizado no Campus Marília e iniciado no ano de 1963 - foi criado em um contexto de forte industrialização e desenvolvimentismo do

²¹ Todas as informações referentes ao curso de licenciatura em Ciências Sociais da UNESP – Marília foram retiradas do PPPC (2018) disponibilizado no site da instituição.

país e sofreu diversas mudanças no decorrer dos anos até se consolidar no curso que conhecemos atualmente.

Ao analisarmos o Projeto Político Pedagógico do Curso (PPPC), a primeira informação que saltou aos nossos olhos foi o fato de que a instituição elaborou apenas um PPPC para as modalidades bacharelado e licenciatura, ou seja, um único documento contemplando ambos os cursos de graduação. Não ter um projeto para cada curso é preocupante, pois o PPPC é a formalização dos objetivos e do projeto pedagógico da instituição para um curso específico. A elaboração de apenas um projeto pode fazer com que as especificidades de cada curso não sejam apresentadas na sua complexidade. Portanto nos questionamos sobre o porquê da instituição não elaborar um projeto político pedagógico único para licenciatura em Ciências Sociais.

O PPPC da UNESP, campus Marília, também sofreu várias alterações pontuais nos últimos vinte anos, como por exemplo, em 2001, 2006, 2014, 2017 e foi atualizado em 2018 pela última vez. As mudanças efetuadas no PPPC do curso nos mostram que o projeto é vivo, ou seja, é repensado constantemente pela Universidade e reelaborado sempre que haja necessidade. Esse acompanhamento, análise e reelaboração são importantes para que o curso continue contemplando as necessidades dos alunos e as mudanças na sociedade contemporânea.

Em relação ao PPPC analisado, este documento apresenta importantes informações para conseguirmos conhecer e analisar o curso de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais. Este documento está organizado da seguinte maneira: “Breve histórico do curso”, “Objetivos gerais”, “Objetivos específicos do curso”, “Formas de avaliação”, “Perfil profissional”, “A trajetória do curso de Ciências Sociais (1963-2000)”, “Histórico de modificações recentes feitas na grade curricular do curso (2001-2006)”, “As modificações feitas em 2006 na licenciatura”, “Adequação curricular proposta em 2006”, “Justificativa da nova proposta de reestruturação”, “Síntese geral das mudanças feitas pelas áreas de conhecimento que compõem o curso”, “Justificativa da proposta de reforma de 2014”, “Elenco sequencial das disciplinas”, “Carga horária total – bacharelado e licenciatura”, “Ementas” e “ Síntese geral das mudanças feitas em 2014 e 2015”.

Observamos que o documento se preocupa em apresentar as mudanças que os cursos de licenciatura e bacharelado sofreram ao longo dos anos, mas negligência algumas informações importantes sobre os cursos, como por exemplo: o corpo docente, as instalações físicas, os docentes que participam da coordenação e da vice - coordenação do curso, e como o documento foi elaborado. A apresentação dessas informações nos auxiliaria para uma melhor compreensão sobre o curso de licenciatura em Ciências Sociais da instituição.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” – campus Araraquara (UNESP)²²

A Faculdade de Ciências e Letras (FCL), campus de Araraquara, foi criada como um Instituto Isolado de Ensino Superior em 1957 e em 1959 deu-se início as atividades dos cursos de Pedagogia e Letras. O curso de Ciências Sociais iniciou-se apenas em 1963 e os cursos ofertados pela Faculdade foram reconhecidos por meio do Decreto Estadual nº 44.566, de 22 de fevereiro de 1965.²³

O curso de Ciências Sociais oferta aos estudantes a possibilidade de formação na Licenciatura e no Bacharelado, sendo que, em ambos os casos, os cursos têm como objetivo “proporcionar uma sólida formação acadêmica, uma consciência crítica da realidade social e uma capacidade de refletir sobre os problemas presentes no cotidiano da população brasileira.” (PPC/UNESP – ARARAQUARA, S.D, N.P).

Segundo o PPC, o curso está organizado a partir das áreas da Antropologia, Sociologia e Ciência Política e conta com cinco áreas complementares: História, Geografia, Economia, Filosofia e Estatística. Além dessas áreas, os alunos do bacharelado cursam mais três disciplinas da área de métodos, enquanto os alunos de licenciatura cursam mais dez disciplinas de cunho pedagógico. Lembrando que, de acordo com o PPC, o aluno pode cursar ambas as modalidades.

O curso de Ciências Sociais dessa instituição e, conseqüentemente seu PPC, passaram por diversas mudanças ao longo dos anos. Como foi dito anteriormente, as mudanças efetuadas no curso e em seu PPC mostram que ambos são projetos vivos, produções coletivas elaboradas e organizadas em momentos específicos e que, surgindo a necessidade, serão repensados e reelaborados. Essa análise e reelaboração são importantes para que o curso contemple as mudanças que podem acontecer no contexto em que a instituição e os alunos estão inseridos.

O PPC analisado nessa pesquisa nos apresenta informações que nos auxiliam na análise do curso e está organizado da seguinte forma: “Objetivos Gerais”, “Perfil do Profissional”, “Bacharelado”, “Licenciatura”, “Competências e Habilidades Gerais” e “Competências e Habilidades da Licenciatura”.

Observamos que a instituição criou apenas um único PPC para o bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais. Além disso, temos um documento relativamente curto, com apenas 8 páginas. Sendo que esse documento não tem capa, informações sobre a coordenação

²² Todas as informações referentes ao curso de licenciatura em Ciências Sociais da UNESP – Araraquara, foram retiradas do PPC, com vigência até o final de 2021, disponibilizado no site da instituição. Em 2022 a instituição disponibilizou em seu site um novo PPC vigente.

²³ Os dados apresentados referem-se ao Anuário Estatístico de 2021.

e vice coordenação do curso, os professores envolvidos no colegiado e os programas de ensino das disciplinas ofertadas pelos cursos. Podemos encontrar essas informações no site da instituição, porém, seria mais eficiente se essas informações estivessem no PPC do curso, pois assim ele seria mais completo, no que se refere à informação ao público sobre sua estrutura e organização.

Universidade de São Paulo (USP)

A análise acerca de como o campo da Didática é contemplado nos PPCs do curso de licenciatura em Ciências Sociais da USP foi dividida em etapas: explanação acerca de como o curso de licenciatura em Ciências Sociais está organizado, análise do currículo do curso, estudo das disciplinas obrigatórias para a licenciatura e de como a Didática está contemplada nessas disciplinas. Porém, não analisamos o PPC do curso, pois ele não está disponível no site da instituição.²⁴

3.2 O que nos dizem sobre a formação de professores?

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

De acordo com o PPC da instituição, a Licenciatura é estruturada pela formação dos conteúdos básicos para licenciatura e bacharelado e posteriormente pela formação específica para a licenciatura. A partir dessa organização, poderíamos concluir que os conhecimentos se complementarizam e os responsáveis pela formação dos professores – no primeiro e segundo núcleo – articulariam a prática e a teoria, os conhecimentos específicos das Ciências Sociais e os saberes pedagógicos. Porém isso não acontece quando analisamos com mais profundidade os programas das disciplinas que compõem ambos os momentos de aprendizado.

Ao analisar os programas das disciplinas²⁵ do primeiro núcleo de formação não encontramos nenhuma menção a formação dos futuros docentes de Sociologia. Inclusive, não observamos referência à Didática. Os objetivos gerais e específicos, a ementa, os conteúdos programáticos e a bibliografia salientam apenas os conhecimentos específicos das Ciências

²⁴ Ressaltamos que todas as informações referentes ao curso estão presentes no site da instituição: páginas relacionadas ao curso de bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais e páginas referentes ao departamento de sociologia. Porém, o site não apresenta o PPC do curso.

²⁵ Os programas de todas as disciplinas obrigatórias no curso de licenciatura em Ciências Sociais estão presentes no PPC do curso analisado nessa pesquisa.

Sociais (Antropologia, Sociologia e Ciência Política), os saberes provenientes da pesquisa (epistemologia, pesquisa quantitativa e qualitativa) e os conhecimentos referentes a interpretação de textos clássicos (disciplinas de domínio conexo na Filosofia).

Compreendendo o currículo como uma organização de conteúdos não neutro, como um regulador de conteúdos e práticas vinculadas ao processo de ensino-aprendizagem, e como um instrumento de organização da vida escolar (SACRISTAN,2013), concluímos que o currículo desse primeiro núcleo de formação nos mostra que neste primeiro momento é mais importante o aluno conhecer os saberes específicos das Ciências Sociais e da pesquisa do que também ter contato com os conhecimentos pedagógicos.

Portanto, concluímos que a organização desse curso é muito parecida com o esquema 3+1 abordado por Saviani (2009). Sendo que, nesse esquema a formação do docente é construída a partir de dois momentos distintos. O primeiro baseado no modelo dos conteúdos culturais-cognitivo, ou seja, no aprendizado dos conteúdos específicos da disciplina que irá lecionar e o segundo fundamentado no modelo pedagógico-didático, isto é, no preparo pedagógico do futuro professor (SAVIANI, 2009). Para deixar mais claro a exemplo, o primeiro núcleo contém as disciplinas de saberes específicos das Ciências Sociais, seis disciplinas de pesquisa e nenhuma voltada à docência. Essa ausência de disciplinas de cunho pedagógico-didático certamente trará prejuízos à formação do estudante, pois é durante esse núcleo que ele reúne conhecimentos para posteriormente decidir se cursará a licenciatura ou o bacharelado. Conforme as próprias palavras de Saviani (2009):

De um lado está o modelo para o qual a formação de professores propriamente dita se esgota na cultura geral e no domínio específico dos conteúdos da área de conhecimento correspondente à disciplina que o professor irá lecionar. Considera-se que a formação pedagógico-didática virá em decorrência do domínio dos conteúdos do conhecimento logicamente organizado, sendo adquirida na própria prática docente ou mediante mecanismos do tipo “treinamento em serviço”. (SAVIANI, 2009, p. 149).

A esse modelo se contrapõe aquele segundo o qual a formação de professores só se completa com o efetivo preparo pedagógico-didático. Em consequência, além da cultura geral e da formação específica na área de conhecimento correspondente, a instituição formadora deverá assegurar, de forma deliberada e sistemática por meio da organização curricular, a preparação pedagógico-didática, sem a qual não estará, em sentido próprio, formando professores. (SAVIANI, 2009, p. 149).

Outro ponto de destaque em relação a formação de professores é o fato de que o corpo docente do departamento de Ciências Sociais conta com 38 professores doutores concursados e efetivos, porém apenas 4 deles são da área Ciências Sociais/Educação, ou seja, somente 10,52% dos professores pesquisam temas relacionados a educação. Desses professores, apenas

um tem como tema de pesquisa a formação de professores e nenhum deles tem como temática a Didática.

Essa informação nos dá indícios de que a instituição pode sofrer com a falta de professores que estudam a Educação e que têm como foco de pesquisa essa área. Essa falta de docentes faz com que os alunos estejam sendo formados por professores que não estudam a Educação. Esses dados podem justificar a maior presença de disciplinas específicas das Ciências Sociais e a menor presença de disciplinas pedagógicas? O pequeno número de professores da área da Educação pode acarretar em uma formação que não dá conta das problematizações específicas do ensino-aprendizagem? A instituição não ter um docente de Didática, pode influenciar na formação dos futuros docentes? Essas problematizações nos instigam a uma reflexão sobre a formação desses alunos e que uma pesquisa de campo poderia nos fornecer mais dados e nos deixar mais próximos à resposta. Porém, no âmbito dessa pesquisa são essas reflexões que podemos empreender dos dados encontrados no PPC.

O segundo núcleo de formação – formação específica da licenciatura – ocorre após o término do primeiro núcleo de dois anos e da decisão do aluno acerca de qual curso irá cursar, bacharelado ou licenciatura em Ciências Sociais.

Como exposto anteriormente, nesse núcleo o aluno deverá cursar as disciplinas, conforme as apresentadas na tabela abaixo:

Tabela 3 - Disciplinas específicas do núcleo de Licenciatura – UNIFESP

(continua)

Disciplina obrigatória	Momento da formação
Unidades curriculares de Domínio Conexo Livres (DC)***	A partir do 4º semestre
Unidade de domínio conexo de formação de professores (UCFP)**	A partir do 4º semestre
Ciências Sociais e Educação	5º semestre
Unidades Curriculares Eletivas****	A partir do 6º semestre
Ensino de Ciências Sociais I	6º semestre
Laboratório de pesquisa em educação I	6º semestre
Estágio Curricular Supervisionado I*	6º semestre
Ensino de Ciências Sociais II	7º semestre
Laboratório de pesquisa em educação II	7º semestre
Estágio Curricular Supervisionado II*	7º semestre

Tabela 4 - Disciplinas específicas do núcleo de Licenciatura – UNIFESP

Disciplina obrigatória	Momento da formação
Ensino de Ciências Sociais III	8º semestre
Estágio Curricular Supervisionado III*	8º semestre
Libras	8º semestre

Fonte: Elaboração própria com base no PPC/UNIFESP, 2018.

*Disciplinas com carga horária apenas prática.

** Duas disciplinas escolhidas e cursadas na EFLCH.

*** Duas disciplinas escolhidas e cursadas em qualquer curso ofertado no campus Guarulhos.

****Disciplinas escolhidas e cursadas no curso de Ciências Sociais ou em qualquer outro curso ofertado no campus Guarulhos.

Podemos afirmar que o curso de licenciatura em Ciências Sociais está esquematizado a partir da separação entre teoria e prática, da cisão entre o domínio dos conteúdos específicos da área estudada e da pesquisa e a contemplação dos saberes pedagógicos da licenciatura. Ou seja, temos indícios de que há uma dicotomia na formação desses licenciandos no que se refere à cisão entre os saberes específicos e os saberes pedagógicos uma vez que na organização do curso esta separação se apresenta de maneira consideravelmente desarticulada. Apontamos essa separação, pois - conforme foi exposto - as disciplinas dos saberes específicos das Ciências Sociais não abordam – de acordo com os programas – conhecimentos didáticos-pedagógicos; o número de disciplinas dos saberes específicos das Ciências Sociais (20 disciplinas) é consideravelmente maior do que das disciplinas obrigatórias de cunho didático-pedagógico para a licenciatura (7 disciplinas) e o número de professores da Ciências Sociais/Educação é pequeno, apenas 10,52%.

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

De acordo com o PPC da instituição, o currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais está organizado a partir de dois núcleos, o núcleo de formação básica comum e o núcleo de formação específica para licenciatura. Sendo que o conjunto básico consiste em 12 disciplinas comuns para todas as modalidades ofertadas pela instituição. As disciplinas obrigatórias do núcleo comum são: Introdução à Economia para as Ciências Sociais, Economia Brasileira, Introdução à Política, Sociologia de Durkheim, Introdução à Antropologia, Política Brasileira, Sociologia de Marx, Antropologia II, Sociologia de Weber, Antropologia III, Metodologia e Técnicas de Pesquisa I e Estatística para Ciências Sociais.

Segundo o PPC, as disciplinas comuns a todas as modalidades devem ser cursadas durante todo o curso. Porém, analisando esse documento, percebemos que 77% (10) das

disciplinas do núcleo comum devem ser cursadas nos três primeiros semestres, enquanto as outras três disciplinas estão no quarto, sexto e sétimo semestre.

Além disso, ao analisarmos os programas das disciplinas do núcleo comum presentes no PPC, percebemos que nenhum deles faz menção a formação de professores e a Didática. Isto é, essas disciplinas têm como objetivo abordar conhecimentos específicos das Ciências Sociais, Economia e Pesquisa, sem relacioná-los à Educação.

Além desse silenciamento das disciplinas didático-pedagógicas no núcleo básico, podemos afirmar que a instituição organiza o curso de forma com que os conhecimentos específicos sejam pré-requisitos para as disciplinas pedagógicas e que ocorra uma hierarquização dos saberes presentes no currículo. Podemos afirmar isso pois, o PPC do curso apresenta a ideia de que após cursar as disciplinas obrigatórias, o aluno estará apto para cursar as disciplinas de cunho pedagógico, conforme a citação abaixo:

Após ter cursado as três disciplinas introdutórias de Antropologia, Ciência Política e Sociologia, o estudante está apto a se concentrar nas disciplinas mais diretamente voltadas ao ambiente escolar e ao ensino de Ciências Sociais e nas Eletivas de sua preferência, sem prejuízos para sua formação básica em Ciências Sociais. (PPC/UNICAMP, 2015, N.P)

A partir do silenciamento da área pedagógica no núcleo básico e da hierarquização dos saberes, podemos concluir que o currículo desse curso prioriza nesse núcleo os saberes específicos das Ciências Sociais, Economia e Pesquisa e negligência os saberes didático-pedagógicos. Como essas disciplinas estão presentes - principalmente - nos três primeiros semestres de formação, podemos afirmar que existe uma cisão entre os saberes. Fazendo com que o aluno tenha acesso aos saberes específicos primeiro para depois cursar as disciplinas de cunho didático-pedagógico. Essa cisão pode dificultar a relação entre a teoria-prática, relação importantíssima para a formação docente. Como foi apresentado anteriormente, a organização do curso ofertado pela UNICAMP também se aproxima do esquema 3+1 de Saviani (2009).

Além das disciplinas comuns a todas as modalidades ofertadas no curso de Ciências Sociais, os licenciandos devem cursar algumas disciplinas específicas da licenciatura, conforme a tabela abaixo.

Tabela 5 Disciplinas específicas do núcleo de Licenciatura (UNICAMP)

(continua)

Disciplina	Momento da formação
4 créditos em disciplinas eletivas*	1º semestre
12 créditos em disciplinas eletivas*	2º semestre
Tecnologias e Processos Educativos	3º semestre

Tabela 6 Disciplinas específicas do núcleo de Licenciatura (UNICAMP)

Disciplina	Momento da formação
8 créditos em disciplinas eletivas*	3º semestre
Libras	4º semestre
Oficinas de Leitura e Escrita em Humanidades	4º semestre
8 créditos em disciplinas eletivas*	4º semestre
Ensino de Antropologia	5º semestre
Estágio Supervisionado I	5º semestre
10 créditos em disciplinas eletivas*	5º semestre
Políticas Públicas Educacionais	6º semestre
Estágio Supervisionado II	6º semestre
10 créditos em disciplinas eletivas*	6º semestre
Educação e Questões Demográficas: indicadores e processos avaliativos	7º semestre
Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I	7º semestre
Psicologia da Educação	7º semestre
12 créditos em disciplinas eletivas*	7º semestre
Educação e Sociedade	8º semestre
Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II	8º semestre
10 créditos em disciplinas eletivas*	8º semestre

Fonte: elaboração própria com base no PPC/UNICAMP, 2015.

*As eletivas devem ser escolhidas na seguinte proporção: 6 créditos dentre as disciplinas ofertadas pelo Departamento de História; 6 créditos dentre as disciplinas ofertadas pelo Departamento de Filosofia; 10 créditos dentre qualquer disciplina oferecida pela Unicamp; 28 créditos dentre as disciplinas das áreas de Ciências Humanas, Profissões da Saúde e Ciências da Terra; 20 créditos dentre as disciplinas ofertadas pela Faculdade de Educação.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” – campus Marília (UNESP)

Em relação a organização, o curso de licenciatura em Ciências Sociais está estruturado a partir de dois eixos: o eixo de formação comum para o bacharelado e licenciatura, e o eixo de formação específica para a licenciatura.

O primeiro eixo consiste em disciplinas comuns para a licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais, sendo que essas disciplinas são: História (Introdução e História do Brasil I), Ciência Política (Introdução), Sociologia (Introdução e Fundamentos), Antropologia (Introdução e Fundamentos), Economia Política (Introdução e Fundamentos) e Geografia (Fundamentos).

Após terminar o primeiro semestre do segundo ano o aluno deverá escolher entre licenciatura ou bacharelado. Caso opte pela licenciatura, o discente seguirá cursando o eixo que

reúne as disciplinas que terão como objetivo a formação específica do futuro docente de Sociologia. Porém, mesmo deixando clara a necessidade dessa escolha, o PPC deixa explícito que o aluno poderá cursar ambos os cursos (licenciatura e bacharelado), pois eles se complementarão. Neste caso, o conselho do curso sugere que o aluno curse primeiro o bacharelado para depois cursar as disciplinas da licenciatura. Segundo o PPC, o aluno deve seguir essa ordem, pois o estudo das análises pedagógicas deve acontecer depois da análise sociológica da educação. Fazendo com que aconteça uma possível hierarquização dos saberes, conforme explicitado na citação abaixo:

As alterações na sequência e na seriação das disciplinas de licenciatura tiveram como princípio **a ideia de que os alunos devem partir de uma análise sociológica da educação brasileira para, posteriormente analisarem as práticas educacionais.** (PPC/UNESP-MARÍLIA, 2018, N.P grifo nosso)

Ao verificarmos as disciplinas do eixo comum para bacharelado e licenciatura em Ciências Sociais apresentadas no PPC, identificamos que as dez disciplinas presentes têm como foco os conhecimentos específicos da Ciências Sociais. Porém, as disciplinas Fundamentos de Geografia e História do Brasil I fazem menção à área da Educação, principalmente no “detalhamento das práticas como componentes curriculares.” Sendo que a primeira disciplina aborda a análise de livros didáticos de Geografia enquanto a segunda refere-se a análise de livros didáticos e a produção desses materiais no que diz respeito à escravidão.

A partir dessa análise, concluímos que os alunos da UNESP começam a ter contato com a área da educação desde o segundo ano do curso. Porém, ainda de forma extremamente tímida. Mesmo com a presença da área da Educação ainda observamos que a organização curricular desse primeiro eixo prioriza os saberes específicos das Ciências Sociais e negligência os conhecimentos pedagógicos.

O negligenciamento da Educação nesse momento do curso é uma importante informação no que diz respeito a formação dos professores de Sociologia, pois como o aluno poderá escolher entre licenciatura e bacharelado sem ter acesso constante à discussões sobre esse campo de atuação no interior da universidade? A universidade tem papel importante na escolha dos estudantes, portanto deixar que o aluno se prepare para essa decisão de maneira individual é ao nosso ver uma lacuna importante na constituição do curso em análise.

Em relação ao eixo de formação específico para a licenciatura, a instituição oferta 9 disciplinas de conhecimentos específicos das Ciências Sociais e 3 disciplinas da área de métodos. Ao analisarmos as ementas das disciplinas da área do conhecimento específico das Ciências Sociais e da área de métodos, apenas a disciplina de História do Brasil II aborda temas

ligados com a Educação, sendo que eles estão relacionados às implicações do Estado Laico para a história da educação brasileira e a questões de método de ensino e pesquisa.

Em relação a área da Educação, a instituição contempla as seguintes disciplinas:

Tabela 7 - Disciplinas específicas do núcleo de licenciatura (UNESP - Marília)

Disciplinas	Momento de formação
Sociologia da Educação*	4º semestre
Política Educacional e Organização escolar*	5º semestre
Estágio Supervisionado I***	6º semestre
História da Educação e do Ensino de Sociologia**	7º semestre
Psicologia da Educação*	7º semestre
Didática*	7º semestre
Metodologia do Ensino em Ciências Sociais I*	7º semestre
Estágio Supervisionado II***	7º semestre
Filosofia da Educação*	8º semestre
Políticas Públicas em Educação Inclusiva*	8º semestre
Educação geográfica e meio ambiente**	8º semestre
Metodologia do Ensino em Ciências Sociais II*	8º semestre
Estágio Supervisionado III***	8º semestre

Fonte: elaboração própria com base no PPPC/UNESP-MARÍLIA, 2018.

*Formação específica e pedagógica para a licenciatura.

**Formação complementar e pedagógica para a licenciatura.

***Formação específica, mas não pedagógica para a licenciatura.

Ao analisarmos o quadro acima e o PPPC do curso, verificamos que os alunos de licenciatura precisam cursar 13 disciplinas relacionadas a área da Educação, 19 disciplinas de conhecimentos específicos das Ciências Sociais²⁶ e 3 disciplinas da área de métodos.

Como foi exposto anteriormente, das 19 disciplinas de conhecimentos específicos das Ciências Sociais apenas três fazem algum tipo de alusão tímida à educação. Além desse silenciamento, ao estudarmos a organização do curso, verificamos que os primeiros três anos de formação contam com apenas 3 disciplinas da área da educação (23%) enquanto o quarto ano oferta 10 disciplinas (77%). Ou seja, as disciplinas específicas/complementares da licenciatura concentram-se no quarto ano do curso. Essa organização curricular nos faz pensar que esse curso também se aproxima do esquema 3+1 abordado por Saviani (2009). Esquema no qual, como já mencionamos, a formação docente é construída através de dois momentos

²⁶ Contando com as disciplinas ofertadas no eixo comum para bacharelado e licenciatura.

distintos, o primeiro fundamentado nos conteúdos específicos da disciplina que o futuro professor irá lecionar e o segundo baseado no modelo pedagógico-didático.

A partir disso, podemos afirmar que o curso é organizado a partir da separação entre teoria e prática, assim como há uma cisão entre os conteúdos específicos da área e os saberes pedagógicos. Essa dicotomia também pode ser identificada a partir da não interpretação das disciplinas de estágio supervisionado I, II e III como disciplinas de cunho pedagógico. Ao apresentar as disciplinas pedagógicas, o PPPC deixa de lado as disciplinas de estágio supervisionado, o que nos faz entender que a instituição não as entende como disciplinas de cunho pedagógico. Não podemos afirmar o porquê dessa separação, pois o PPPC não apresenta informações acerca dessa decisão, mas é possível inferir que essa fragmentação é mais um indício da cisão entre teoria e prática e, entre os saberes pedagógicos e a prática docente.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” – campus Araraquara (UNESP)

De acordo com o PPC da instituição, o currículo do curso de licenciatura em Ciências Sociais está organizado a partir de dois núcleos, o núcleo de formação básica comum e o núcleo de formação específica para licenciatura.

O núcleo comum conta com 31 disciplinas de saberes específicos das Ciências Sociais e 2 disciplinas da área de métodos. Sendo que essas 33 disciplinas estão espalhadas pelos quatro anos de formação. De acordo com o PPC, o aluno cursará 10 disciplinas de saberes específicos no primeiro ano; 9 no segundo ano; 6 no terceiro ano, sendo que as duas disciplinas da área de métodos também são cursadas nesse ano; e 6 no quarto ano.

De acordo com o PPC da instituição, a licenciatura é estruturada pela formação dos conteúdos básicos para licenciatura e bacharelado e posteriormente pela formação específica para a licenciatura. A partir dessa organização, poderíamos concluir que os conhecimentos se complementariam e que a prática e a teoria se articulariam. Porém isso não acontece quando analisamos com mais profundidade os programas das disciplinas que compõem ambos os momentos de aprendizado.

Das 33 disciplinas que compõem o núcleo de formação básico, apenas quatro delas têm em seus programas²⁷ algum tema ou atividade obrigatória relacionada à Educação. Essas disciplinas – “Pensamento Político no Brasil”, “Capitalismo e Democracia no Pensamento

²⁷ Os Programas das disciplinas possuem as seguintes informações para análise: objetivos, conteúdo programático, metodologia do ensino, bibliografia básica, critérios de avaliação da aprendizagem, ementa e atividade de prática como componente curricular.

Político do Século XX”, “Teoria da Igualdade e da Liberdade”, “Antropologia Social e Cultural” – relacionam-se com a educação quando apresentam como atividade prática uma atividade realizada em escolas de ensino médio, conforme podemos identificar nas citações abaixo²⁸:

A atividade de Prática como Componente Curricular (PCC) está ligada a um **trabalho junto a escolas de ensino médio nas quais serão apresentados DVD's produzidos pela CPFL em parceria com a TV Cultura, cuidadosamente selecionados para fornecer material de conteúdo para contribuir com a atividade de formação e de reflexão entre os alunos da rede pública**. A partir da seleção do tema e do material de apoio, a dinâmica desta atividade se divide em dois momentos: (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013, N.P grifo nosso)

1- Constituição de grupos com 4 ou 6 alunos cada um, que deverão **se preparar previamente, assistindo o DVD, formulando questões, comentários, solicitando esclarecimentos aos professores/orientadores, de forma a explorar todas as potencialidades da temática em foco**. (ibidem, N.P grifo nosso)

2. O grupo de alunos apresenta o DVD na escola, atuando como uma espécie de grupo moderador, suscitando questões e ampliando a percepção dos estudantes da rede pública. (ibidem, N.P)

A partir dessas citações, é possível verificar que a única relação com a Educação é um trabalho feito pelos alunos da instituição nas escolas públicas de ensino médio. Sendo que esse trabalho não é construído por meio da análise dos alunos, mas por DVDs – de diversos temas – produzidos anteriormente. Isto é, os alunos assistem aos DVDs, refletem sobre o que viram, formulam questões e, posteriormente apresentam esse mesmo DVD na escola e atuam como moderadores de uma discussão. Essa organização pode fazer com que o DVD escolhido pelo grupo não se relacione com o contexto encontrado na escola. Fazendo com que possamos encontrar uma divergência entre o que está sendo discutido e o que está sendo vivido pelos alunos. Essa possível falta de análise prévia e discrepância entre o vivenciado e o teorizado pode fazer com que essa atividade não se transforme em uma práxis social mais complexa. Essa divisão na preparação do projeto também pode ser vista como um exemplo da divisão entre a teoria e a prática, entre os saberes pedagógicos e a vivência em sala de aula.

Além disso, os programas das disciplinas citadas anteriormente não apresentam em nenhum outro momento a Educação. Isto é, os alunos participam de uma atividade prática na escola, porém - segundo os programas analisados - não tem outro momento de formação pedagógica durante a disciplina. Esse silenciamento pode ser uma evidência de que essa atividade é realizada somente na prática, sem ser relacionada com saberes teóricos. Ou seja,

²⁸ Os textos são idênticos em todos dos programas das disciplinas supracitadas, por isso escolhemos apresentar somente o texto retirado do programa da disciplina Antropologia Social e Cultural.

não há um embasamento teórico do campo pedagógico que sustente a preparação e o desenvolvimento da atividade.

A partir do silenciamento do campo pedagógico no núcleo básico para licenciatura e bacharelado em Ciências Sociais, podemos concluir que o currículo desse curso prioriza no núcleo básico os saberes específicos das Ciências Sociais e negligência os saberes didático-pedagógicos. Além disso, podemos afirmar que existe uma cisão entre esses saberes, fazendo com que o aluno tenha acesso aos saberes específicos primeiro para somente depois cursar as disciplinas de cunho pedagógico. Essa cisão pode dificultar a relação entre a teoria e a prática, relação fundamental para a formação docente.

Essa organização do currículo nos remete novamente ao esquema 3+1 abordado por Saviani (2009). Modelo no qual a formação docente ocorre por meio de dois momentos diferentes. O primeiro baseado no aprendizado dos conteúdos específicos da disciplina e o segundo fundamentado no modelo pedagógico-didático, isto é, no preparo pedagógico do futuro docente.

Em relação a formação específica para a licenciatura, esse núcleo conta com as seguintes disciplinas obrigatórias:

Tabela 8 - Disciplinas específicas do núcleo da Licenciatura (UNESP – Araraquara)

Disciplina	Momento da formação
Psicologia da educação	4º semestre
Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais I *	4º semestre
Organização e desenvolvimento da Educação Básica	5º semestre
Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais II *	5º semestre
Trabalho Docente e Didática	6º semestre
Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais III *	6º semestre
Metodologia de Ensino em Ciências Sociais	7º semestre
Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais IV*	7º semestre
Prática de Ensino de Ciências Sociais	8º semestre
Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais V*	8º semestre

Fonte: elaboração própria com base no PPC/UNESP- ARARAQUARA, S.D

*Disciplinas com carga horária somente prática.

Universidade de São Paulo (USP)

De acordo com o site da instituição, o curso de graduação em Ciências Sociais da USP está organizado em torno de três importantes áreas: Antropologia, Ciência Política e Sociologia. O curso disponibiliza a formação em bacharelado e licenciatura, sendo que a matrícula é única, ou seja, o aluno é matriculado no bacharelado, mas também pode cursar a licenciatura caso queira. Portanto, o bacharelado é pré-requisito para a licenciatura, ou seja, o aluno pode se formar apenas como bacharel, mas não pode se formar apenas como licenciado. Organização curricular que nos mostra que os saberes relacionados com o bacharelado são vistos como pré-requisitos para a licenciatura.

Caso o aluno opte pela licenciatura, o aluno deve cursar todas as disciplinas do bacharelado e as 9 disciplinas obrigatórias relacionadas a formação de professores. Dessas 9 disciplinas, 6 são ofertadas pela FE, o curso de Ciências Sociais é responsável por duas disciplinas e o Departamento de Linguística por uma disciplina.

Em relação a Educação, a instituição contempla as seguintes disciplinas:

Tabela 9 - Disciplinas específicas do núcleo de Licenciatura (USP)

(continua)			
Disciplinas obrigatórias	Momento de formação	Disciplinas optativas eletivas	Momento de formação
Política e Organização da Educação Básica no Brasil	2º semestre	Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque Filosófico	1º semestre
Sociologia da Educação	2º semestre	Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque histórico	1º semestre
Didática	3º semestre	Introdução aos Estudos da Educação: Enfoque sociológico	1º semestre
Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I	3º semestre	Teorias do desenvolvimento, práticas escolares e processos de subjetivação	2º semestre
Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II	4º semestre	Psicologia Histórico-Cultural e Educação	2º semestre
Estágio supervisionado para Ciências Sociais	4º semestre	Psicologia da Educação: constituição do sujeito, desenvolvimento e aprendizagem na escola, cultura e sociedade	2º semestre
Língua Brasileira de Sinais – EAD	4º semestre	Psicologia da Educação	2º semestre
		Psicossocial do Cotidiano Escolar	2º semestre

Tabela 10 - Disciplinas específicas do núcleo de Licenciatura (USP)

		(conclusão)	
Disciplinas obrigatórias	Momento de formação	Disciplinas optativas eletivas	Momento de formação
		Psicologia da Educação: Desenvolvimento e Práticas escolares	2º semestre

Fonte: Elaboração própria com base na grade curricular da instituição.²⁹

Nota: A instituição trabalha com disciplinas obrigatórias, optativas eletivas e optativas livres. Para se formar como docente é necessário que o aluno curse todas as disciplinas obrigatórias e, no mínimo, duas optativas eletivas. Na tabela são apresentadas somente as Disciplinas Obrigatórias e as Optativas Eletivas do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais. As disciplinas não têm semestre determinado para serem cursadas. A instituição fornece apenas o período ideal para o estudo, mas o aluno tem autonomia para escolher a ordem que irá cursá-las.

A instituição inicia a formação do aluno pelo Bacharelado e as disciplinas específicas do núcleo da licenciatura podem ser realizadas na ordem escolhida pelo aluno. Entretanto, a instituição apresenta na estrutura curricular do curso quais seriam os períodos ideais e pré-requisitos para cada disciplina. De acordo com a grade curricular da instituição, a licenciatura é estruturada a partir das disciplinas do bacharelado e complementada por disciplinas pedagógicas. Assim como já apontado nas outras instituições, temos uma estrutura muito parecida com o esquema 3+1 contemplado por Saviani (2009), no qual encontramos a formação docente fundamentada em dois modelos distintos, o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, ou seja, as disciplinas do bacharelado e o modelo pedagógico-didático, isto é, as disciplinas de formação docente.

A partir dessa análise, temos indícios que a formação do futuro docente pode acontecer reproduzindo a cisão entre a teoria e a prática, entre os saberes pedagógicos e os específicos. Essa conclusão é corroborada, pois, ao analisarmos as disciplinas obrigatórias do bacharelado em Ciências Sociais, verificamos que apenas sete disciplinas específicas de Ciências Sociais abordam temas relacionados a formação de professores. Essas disciplinas são: Sociologia II, III e IV, Antropologia II, III e IV e Ciência Política I e III.

Em relação as disciplinas de Sociologia II (PD/USP, 2020a), Sociologia III (PD/USP,2020b) e Sociologia IV (PD/USP,2020c), podemos afirmar que a Educação é abordada na medida que as disciplinas têm como um de seus objetivos refletir sobre o papel da Educação e da escola nas sociedades atuais e preparar o futuro docente para análise de aspectos estruturais e de transformação social nas sociedades contemporâneas e com isso, relacionar esses novos conhecimentos com o ensino de Sociologia.

²⁹ USP. Grade Curricular. São Paulo, 2022. Disponível em <

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8040&codhab=200&tipo=N>> e <

<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/listarGradeCurricular?codcg=8&codcur=8040&codhab=104&tipo=N>>

Acesso em 01 de fev.2022

Nas disciplinas Antropologia II (PD/USP, 2020d) e III (PD/USP, 2020e) o docente responsável tem como um de seus objetivos explorar discussões que relacionem a utilização de materiais como reportagens, filmes, documentários e fotografias como instrumentos pedagógicos. Em antropologia IV (PD/USP, 2020f) um dos objetivos é discutir a forma como temas relacionados a diversidade cultural se relacionam com o ambiente escolar.

Na disciplina Ciência Política I (PD/USP, 2020g) um dos objetivos relaciona o aprendizado dos conceitos clássicos da Ciência Política com a preparação do futuro docente. Em Ciência Política III (PD/USP, 2020h) o objetivo relacionado a formação docente consiste na preparação para debates relacionados a temas específicos das Ciência Política, como por exemplo, instituições políticas brasileiras, organização do Estado, formação de governo, entre outros.

Ao analisarmos o currículo do curso, a Instituição deixa claro a proposta e convicção de que a ênfase nos conhecimentos específicos do bacharelado não é incompatível com a formação de professores para o ensino básico, pois esses conhecimentos se complementarizam e os responsáveis pela formação dos professores fariam um esforço para articular a prática e a teoria. As disciplinas pedagógicas não seriam um conjunto isolado de disciplinas, pois estariam presentes em diversos momentos formativos. Porém, como a instituição somente orienta e não determina quando as disciplinas devem ser cursadas pelos alunos essa afirmação pode cair por terra, pois o aluno pode escolher cursá-las de forma isolada com extrema facilidade³⁰

A partir dessa estrutura, a responsabilidade da formação dos futuros professores é dividida entre três organizações, a FE, o departamento de linguística e o curso de Ciências Sociais. Fato que pode trazer pontos positivos e negativos para a formação do aluno. A experiência a partir da interligação entre várias licenciaturas pode ser um ponto positivo, pois o aluno teria contato com diferentes pontos de vista e áreas do conhecimento. Como ponto negativo podemos citar a possível cisão entre as disciplinas pedagógicas e as disciplinas específicas de Ciências Sociais, o que resvala na separação entre a teoria e a prática e possibilidade da licenciatura continuar sendo apenas um apêndice do bacharelado.

³⁰ A análise de como é feita a articulação entre teoria e prática foi realizada no momento da análise das disciplinas.

3.3 O que nos dizem sobre a Didática?

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

De acordo com Sacristán (2013) o currículo é responsável – entre outras coisas – por delimitar e organizar os conteúdos e as disciplinas presentes na vida escolar, ou seja, por organizar os saberes que os alunos precisam ter acesso durante a vida acadêmica. A criação e desenvolvimento do currículo de uma instituição escolar é resultado de uma luta de poder entre inúmeros conhecimentos relacionados ao curso que está sendo ofertado. Entre inúmeros temas, saberes e conhecimentos importantes para determinado curso e disciplina alguns são escolhidos como importantes para a formação do aluno, enquanto outros são deixados de lado. Nesse sentido, verificou-se que o PPC do curso não contempla nenhuma disciplina com o objetivo de abordar o campo de estudo da Didática, o que nos revela sobre este lugar de pouca importância desta área para a formação de professores, não sendo colocado, sequer, como um saber mínimo para esta formação.

Ainda segundo Sacristán (2013, p. 23), o currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com as orientações que não são as únicas possíveis.” Assim, podemos afirmar que ao elaborar um currículo algumas perguntas devem ser respondidas: O que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? Para essa sociedade em específico, o que é visto como importante e o que é compreendido como supérfluo? Estes conteúdos têm o mesmo valor para todos os envolvidos? Que tipo de aluno se quer formar?

A partir dessa compreensão sobre o currículo, podemos inferir que o fato da instituição não contemplar o campo da Didática por meio de uma disciplina específica nos dá indícios que este campo não é compreendido e valorizado como um conhecimento importante para a formação dos futuros professores de Sociologia a ponto de não ter um lugar próprio na matriz curricular da instituição. Ainda que compreendamos que qualquer tema ou conhecimento pode ser explanado de maneira transversal, ou seja, sem pertencer a nenhuma disciplina especificamente, mas atravessando todas aquelas que lhes forem pertinentes, quando se tem uma disciplina que contempla várias áreas do conhecimento, pode ser que uma ou mais destas áreas sejam negligenciadas.

Defendemos que quando uma instituição elabora uma disciplina específica para um tema ela está sinalizando para seus alunos, professores e sociedade que aquela discussão é primordial para a formação dos alunos. Quando isso não acontece, que tipo de mensagem a

Instituição está passando aos seus alunos? Ao não criar em seu currículo uma disciplina para trabalhar especificamente a Didática, qual é o posicionamento da instituição? A nosso ver, a mensagem transmitida é a de que a Didática não é um estudo fundamental para a formação docente.

Entretanto, mesmo sem a presença de uma disciplina de Didática, algumas disciplinas de cunho didático-pedagógico abarcam assuntos relacionados à esse campo, como por exemplo: as disciplinas Ensino de Ciências Sociais I, II e III e Estágio Curricular Supervisionado I, II e III.

A partir da análise dos programas de ensino³¹ das disciplinas Ensino de Ciências Sociais I e Estágio Curricular Supervisionado I (PPC/UNIFESP, 2018), podemos afirmar que estas têm como um dos focos a Sociologia da Educação e a Educação, principalmente quando analisamos o objetivo geral do programa de ensino. Ambas têm os mesmos focos, pois possuem o mesmo plano de ensino. Ademais, o que diferencia ambas as unidades curriculares é o fato de que na primeira disciplina a carga horária é teórica enquanto na segunda é prática. Como podemos ver no excerto de texto abaixo citado, o qual traz o objetivo geral do plano:

Aproximar os estudantes das relações sociais na escola, com ênfase na disciplina de Sociologia, **o que se dará de modo articulado com a observação de campo** que será realizada durante o Estágio Supervisionado. (PPC/UNIFESP, 2018, p. 126, grifo nosso)

Esse objetivo traz à tona a importância dos alunos terem acesso ao ambiente escolar – por meio do estágio supervisionado – na compreensão das relações sociais dentro do ambiente escolar. Compreendemos que essas relações podem ser estudadas a partir da Sociologia da Educação e da área da Educação, fato que é corroborado pela bibliografia presente no plano de ensino da disciplina e pelo conceito de multirreferencialidade como nos ensinam Pimenta e Franco (2016). A noção de que historicamente outras ciências – como a Sociologia - têm analisado a área da Educação e os problemas educativos a partir de seus referenciais e metodologias próprias³² (FRANCO; PIMENTA,2016; LIBÂNEO,1996).

Os objetivos específicos das disciplinas expõem reflexões que se relacionam mais de perto com a área da Educação, como por exemplo: “Proporcionar a discussão sobre os fundamentos epistemológicos das **teorias pedagógicas clássicas e contemporâneas do ensino e da aprendizagem**” (PPC, UNIFESP, 2018, p. 126, grifo nosso). Portanto, podemos afirmar que o programa da disciplina nos mostra temas da Sociologia da Educação, mas também aborda

³¹ Os planos de ensino das unidades curriculares presentes no PPC da instituição contêm: Objetivo geral, objetivos específicos, ementa, metodologia de ensino, avaliação, bibliografia básica e complementar.

³² Conceito apresentado no capítulo da revisão bibliográfica.

conhecimentos relacionados ao campo pedagógico. Além disso, observamos exposto nela uma temática importante à Didática, o planejamento de aula:

Esta UC trata da história do ensino da sociologia na educação básica no Brasil e as consequências da sua intermitência; das propostas curriculares para o ensino de Sociologia no Ensino Médio e legislação que a regulamenta. Para tanto, a UC deve proporcionar a discussão sobre os fundamentos epistemológicos das teorias pedagógicas clássicas e contemporâneas do ensino e da aprendizagem. Por fim, **o(a) docente também deve orientar os estudantes na elaboração de um Plano anual, explicitando os critérios teórico-metodológicos que fundamentam a escolha dos conteúdos, dos objetivos e dos recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula.** (PPC/UNIFESP, 2018, p. 124, grifo nosso).

O planejamento de aula é um assunto pertinente à Didática. Quando refletimos sobre as Didáticas Tradicional e Tecnicista, nas quais os professores aprendem a criar um planejamento através do preenchimento de um modelo pré-determinado, com o intuito de organizar o passo a passo da aula, temos em relevo os princípios instrumentais e pragmáticos que marcaram as Didáticas supracitadas. Porém, a reflexão sobre o planejamento de aula presente nas Didáticas Críticas, como por exemplo a Didática Multidimensional, supera essa abordagem, realçando questões orientadoras para o docente, no que ao nosso ver contribui para a reflexão sobre como o planejamento pode ser realizado, o que deve ser levado em consideração, qual o papel do professor, do aluno e da gestão escolar na realização dele, entre outros importantes aspectos que problematizam a realidade social da escola, a partir do viés específico da Didática.

Além disso, a ementa traz a luz que “o(a) docente também deve orientar os estudantes na elaboração de um Plano anual, explicitando os critérios teórico-metodológicos que fundamentam a escolha dos conteúdos, dos objetivos e dos recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula” (PPC/UNIFESP, 2018, p. 124). A partir disso, poderíamos chegar à conclusão de que esse tipo de plano está mais próximo da Didática Tradicional ou Tecnicista. Porém, quando verificamos a bibliografia utilizada encontramos o livro de Saviani (1999)³³, autor que segue a linha de pensamento da Didática Crítica. Assim, não podemos ter certeza – a partir das informações existentes no programa de ensino – sobre como a reflexão acerca do planejamento de aula é feita em sala de aula. Fato que poderia servir de reflexão para a comissão responsável pela realização do PPC, para que os programas de ensino tragam mais informações, para que futuros alunos, pesquisadores e a sociedade civil possam ter um entendimento mais aprofundado do que a instituição se propõe a realizar.

³³ SAVIANI, D. Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). Campina: Editora Autores Associados, 1999.

Os programas de ensino das unidades curriculares Ensino de Ciências Sociais II e Estágio Curricular Supervisionado II³⁴(PPC/UNIFESP, 2018), nos mostram que as disciplinas têm como foco a sociologia da educação e o campo pedagógico, principalmente quando analisamos o objetivo geral e específicos dos planos de ensino.

Objetivo geral: Proporcionar formação teórica e experiência reflexiva articuladas ao acompanhamento das atividades de ensino de sociologia na educação básica, realizada durante o Estágio Supervisionado II. (PPC/UNIFESP, 2018, p. 128).

Objetivos específicos: Investigar as dinâmicas sociais, culturais e políticas implicadas na atuação profissional e na formação docente; **refletir sobre a relação entre o conhecimento científico e o conhecimento escolar.**

Orientar os estudantes na **elaboração de uma sequência didática, explicitando os critérios teórico metodológicos que fundamentam a escolha dos conteúdos, dos objetivos e dos recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula.** (ibidem,p. 128, grifo nosso).

A partir da análise dos objetivos específicos, verificamos que os programas de ensino abarcam o campo da Didática quando têm como meta a reflexão acerca da relação entre conhecimento científico e conhecimento escolar. Isso acontece porque quando refletimos sobre essa relação estamos abordando o que chamamos de transposição didática. Entendemos por transposição didática o instrumento no qual converte-se o conhecimento científico em um conhecimento escolar, ou seja, um saber que pode ser ensinado aos alunos. Sendo que essa transformação do conhecimento pode ser feita pelo professor, livro didático, Universidade e rede de ensino (FRANCO; PIMENTA, 2016).

A transformação de conhecimentos é essencial para o aprendizado do aluno e para o trabalho docente. Porém é necessário que ela não seja consequência da fragmentação e simplificação dos saberes científicos para os saberes escolares e da transformação dos professores para meros técnicos da educação. Os docentes precisam fazer parte de todo o processo de forma ativa pois “consideramos que os saberes ensinados são reconstruídos pelos educadores e educandos e, a partir dessa reconstrução, os sujeitos têm possibilidade de se tornarem autônomos, emancipados, questionadores” (FRANCO E PIMENTA, 2016).

As temáticas da Didática também estão presentes na disciplina quando a instituição propõe como foco nos objetivos específicos e na ementa a “elaboração de uma sequência didática, explicitando os critérios teórico metodológicos que fundamentam a escolha dos

³⁴ Teremos apenas uma análise para as disciplinas, pois ambas têm o mesmo plano de ensino. O que diferencia ambas as unidades curriculares consiste no fato de que na primeira disciplina a carga horária é teórica enquanto na segunda é prática.

conteúdos, dos objetivos e dos recursos didáticos a serem utilizados em sala de aula. (PPC/UNIFESP, 2018, p. 128).

Compreendemos a sequência didática como uma série lógica de ações nas quais o docente, a partir de um tema e dos objetivos educacionais, organiza sistematicamente uma série de ações para alcançar a aprendizagem dos alunos. Ou seja, como o planejamento de ações que o professor constrói para alcançar os objetivos educacionais com os seus alunos.

Tanto a transposição didática como a sequência didática são apresentadas no programa sem as informações necessárias para definirmos se elas serão trabalhadas de forma crítica, multidimensional e contextualizada, da maneira tradicional ou a tecnicista. Porém, ao analisarmos a bibliografia apresentada identificamos alguns autores que seguem a linha crítica, como por exemplo Paulo Freire e Ira Shor (1987)³⁵ e Maurice Tardiff (2007)³⁶.

Os programas de ensino das unidades curriculares Ensino de Ciências Sociais III e Estágio Curricular Supervisionado III³⁷(PPC/UNIFESP, 2018), nos mostram que as disciplinas têm como foco alinhar a formação prática do Estágio Supervisionado com a formação teórica do aluno e apresentar temas relacionados a Educação, como por exemplo, metodologias nos processos educacionais, o uso dos recursos educacionais, ações educativas na escola e em outros espaços de educação. Podemos verificar a presença desses temas nos objetivos geral, específicos e na ementa, conforme as citações a seguir.

Oferecer **formação teórica e prática** para o desenvolvimento de ações educativas. (PPC, UNIFESP, 2018, p. 130, grifo nosso)

Desenvolver **ações educativas** em escolas e em novos espaços de atuação profissional do cientista social no universo da educação (museus, ONGs, cursinhos populares, movimentos sociais, entre outros). (ibidem, p. 130, grifo nosso)

A disciplina tem como foco o **estudo e a experiência de metodologias na intersecção de processos educacionais formais e informais**; uso de recursos educacionais; análise e prática de linguagens e seus modos específicos de conhecimento. Ao oferecer a possibilidade de experienciar diferentes campos de atuação educativa a disciplina visa sensibilizar o futuro professor no desenvolvimento de ações educativas capazes de articular o mundo escolar e extra-escolar em sua prática como educador. (ibidem, p. 130, grifo nosso)

Em relação a Didática, esse campo aparece na bibliografia básica com o livro “GASPARIN, J. L. Uma didática para a pedagogia histórico-crítica. Campinas: Editora Autores Associados,2002.” Obra na qual o autor discute sobre diferentes maneiras para os alunos

³⁵ FREIRE, P; SHOR, I. Medo e Ousadia, São Paulo: Editora Paz e Terra, 1974.

³⁶ TARDIFF, M. Saberes Docentes e Formação Profissional. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

³⁷ Teremos apenas uma análise para as disciplinas, pois ambas têm o mesmo programa. O que diferencia ambas as unidades curriculares consiste no fato de que na primeira disciplina a carga horária é teórica enquanto na segunda é prática.

aprenderem criticamente novos conhecimentos científicos. Sendo que uma das alternativas discutidas pelo autor é interligação da prática social com o conhecimento científico (teoria). De acordo com o autor, essa metodologia de ensino-aprendizagem se relacionaria com a Pedagogia histórico crítica. Ou seja, uma Pedagogia que serve aos interesses da maioria e que não auxilia na reprodução do status quo encontrado na sociedade, podendo ser utilizada como uma ferramenta para a transformação da própria sociedade.

Além dessas disciplinas a Didática está presente no PPC em outros quatro momentos,³⁸ conforme apresentado abaixo:

Além disso, **a formação específica em Licenciatura promove habilidades e competências que permitem a definição de estratégias didático-pedagógicas voltadas para o ensino das Ciências Sociais na educação básica**, tal como a capacidade de apreender temas candentes da realidade social na qual a escola se insere de modo a transformá-los em objetos e problemas a serem trabalhados em sala de aula. **Tais habilidades, combinadas com o perfil generalista voltado para a pesquisa científica e a análise de problemas sociais, fazem do professor a ser formado no Curso alguém que irá contribuir com as atuais necessidades do mercado profissional da educação.** (PPC/UNIFESP, 2018, p. 13 e 14, grifo nosso)

Nenhum professor consegue criar, planejar, realizar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para a aprendizagem e para o desenvolvimento dos alunos se ele não compreender, com razoável profundidade e com a necessária adequação à situação escolar, os conteúdos das áreas do conhecimento que serão objeto de sua atuação didática, os contextos em que se inscrevem e as temáticas transversais ao currículo escolar. (CNE/CP 9/2001 p. 20 *apud* PPC/UNIFESP, 2018, p.17³⁹)

Competência para definir estratégias didático-pedagógicas específicas voltadas para o ensino de Ciências Sociais e da Sociologia. (PPC/UNIFESP, 2018, p.19, grifo nosso)

O estudo de metodologias de ensino, bem como **exercícios de transposição didática de conteúdos**, são contemplados nas UCs Ensino de Ciências Sociais I, II e III / Estágio Curricular Supervisionado I, II e III. (PPC/UNIFESP, 2018, p.27, grifo nosso)

Podemos afirmar que as citações apresentadas acima - principalmente a primeira - trazem a luz uma discussão sobre a formação voltada ao atendimento de premissas que estão postas no mercado.

Essa afirmação está posta quando as citações apresentam “Competência para definir estratégias didático-pedagógicas”, mas não discute que estratégias são essas e como elas podem auxiliar na emancipação do aluno; quando apresenta a necessidade de conhecer uma situação concreta, como se no ambiente escolar houvesse essa precisão; no momento em que apresenta

³⁸ A Didática aparece no PPC na mesma ordem apresentada nesse trabalho.

³⁹ BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Resolução CNE/CP 9/2001 de 17 de janeiro de 2002. Brasília, Diário Oficial da União, Seção 1, p. 31, de 18 de janeiro de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>

“O estudo de metodologias de ensino, bem como exercícios de transposição didática de conteúdos”, mas não discute sobre o tipo de transposição didática que estão apresentando; e quando afirma que “professor a ser formado no Curso [será] alguém que irá contribuir com as atuais necessidades do mercado profissional da educação.”

A partir desses indícios questionamos: o que o mercado espera de um docente? Ao nosso ver, um sujeito que apresente conhecimentos e habilidades e não um sujeito que apresente criticidade e emancipação. O mercado espera um conhecimento técnico e não um conhecimento filosófico. Esses indícios reforçam a perspectiva tecnicista da Educação e consequentemente da Didática. Uma perspectiva que já sofre uma crítica consolidada no campo da Didática.

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

A partir da análise do PPC, podemos concluir que a instituição não oferta a Didática como uma disciplina obrigatória para seus alunos de licenciatura. Porém, o aluno pode cursá-la como eletiva na Faculdade de Educação. O que o silenciamento da Didática como disciplina obrigatória nos diz?

Conforme já indicamos, compreendendo o currículo como uma consequência de uma luta de poder entre inúmeros conhecimentos relacionados ao curso que está sendo ofertado, podemos inferir que o currículo organiza os saberes básicos para a formação dos alunos. Ainda nas palavras de Sacristán, (2013 p. 17) “De tudo aquilo que sabemos e que, em tese, pode ser ensinado ou aprendido, o currículo a ensinar é uma seleção organizada dos conteúdos a aprender, os quais, por sua vez, regularão a prática didática”. Isto é, dentre inúmeros saberes relacionados à licenciatura em Ciências Sociais a instituição escolhe aqueles considerados imprescindíveis para a formação do aluno. Esses são resguardados pelo currículo como disciplinas obrigatórias enquanto outros são deixados de lado ou apresentados como disciplinas opcionais.

Tomando como parâmetro essas ideias sobre currículo, podemos indagar que a não materialização do campo da Didática como disciplina obrigatória nos faz pensar que esse campo de estudo não é considerado imprescindível para a formação básica dos futuros professores de Sociologia.

Compreendemos que qualquer saber ou tema pode ser abordado transversalmente. Porém, quando uma disciplina é criada com o intuito de contemplar diversas áreas do conhecimento pode acontecer um esvaziamento e negligenciamento de uma ou mais áreas do conhecimento, como já indicamos. No nosso entendimento, a Didática aparecer

transversalmente ou como uma disciplina eletiva não é o suficiente para formação docente, pois se trata de uma disciplina que corporifica o campo de um saber fundamental para a docência.

A presença da Didática - principalmente a Didática Crítica - como uma disciplina obrigatória é fundamental para a formação docente, e conseqüentemente para o exercício da docência, pois por meio dela o professor compreende o processo de ensino-aprendizagem como um fenômeno complexo, multirreferencial e multidimensional. Através do aprendizado da Didática Crítica o professor desenvolve um olhar mais rigoroso e amplo sobre o processo de ensino-aprendizagem, analisando e compreendendo as diferentes dimensões que perpassam a educação e a sala de aula, como por exemplo, a dimensão política, técnica e humana. Segundo as palavras de Franco e Pimenta:

[...] por meio da Didática Multidimensional, temos a intenção de valorizar o trabalho docente na perspectiva de dotar os professores de instrumentos de análise e de crítica, que os ajudem a compreender os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais nos quais ocorre sua complexa atividade docente. (FRANCO; PIMENTA, p. 551).

A partir dessas reflexões, concluímos que o silenciamento da Didática como uma disciplina obrigatória deixa claro que esse campo não é considerado como um saber fundamental para a formação docente e para a docência.

Após essa análise, verificamos que mesmo sem a presença de uma disciplina de Didática, algumas disciplinas de cunho didático-pedagógico abarcam assuntos relacionados a ela, como por exemplo: o ensino de Antropologia, Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II e Estágio Supervisionado I e II.

A disciplina Ensino de Antropologia apresenta grande concentração de temas relacionados a Antropologia e Sociologia e autores dessas áreas, como por exemplo: Pierre Bourdieu, Levi Strauss, Lília Moritz Schwarcz, Heloisa Buarque de Almeida, entre outros. Em relação ao conteúdo programático, temos a seguinte lista de conteúdos: “escola, diferenças e desigualdades”, “desigualdade e pandemia”, “Ciências Sociais no Ensino Médio”, “cultura, diversidade e etnocentrismo”, “raça e racismo”, “gênero e sexualidade”, “natureza e cultura” e “modos de conhecimento indígena”. (P.D/UNICAMP, 2021a, N.P)

Entretanto, também temos a presença de autores relacionados a Educação, principalmente da linha crítica, como por exemplo, Bell hooks e Paulo Freire. Além desses autores, também temos nessa disciplina a presença de temas relacionados ao campo da Didática, conforme podemos identificar na ementa abaixo:

Disciplina voltada para a formação didático-pedagógica em Antropologia, abrangendo conteúdos que serão objeto do ensino do futuro docente. [...] **O objetivo**

é capacitar os alunos no manejo da sala de aula a partir da seleção e avaliação de materiais e métodos para o ensino da Antropologia, estabelecendo a conexão entre teoria e prática, e entre conhecimentos específicos e pedagógicos, com contextualização social da prática educacional e enfatizando as relações entre educação, diferenças, diversidade e desigualdade, com foco em práticas pedagógicas e políticas educacionais que promovam igualdade e inclusão. (P.D/UNICAMP, 2021a, N.P).

A partir da análise do programa, podemos afirmar que um dos objetivos da disciplina se relaciona com o planejamento de aula, pois ela deixa claro a importância de “capacitar os alunos no manejo da sala de aula a partir da seleção e avaliação de materiais e métodos para o ensino da Antropologia” (ídibem, N.P).

Podemos afirmar que o planejamento de aulas é um importante tema relacionado ao campo da Didática, principalmente quando refletimos sobre a Didática Tradicional e Tecnicista. Nas quais o futuro docente aprende a elaborar seu planejamento a partir de um modelo pré-estabelecido pela instituição. Entretanto, esse tema também pode estar presente na Didática Crítica. Sendo que a diferença – entre uma Didática e a outra - está na reflexão sobre o planejamento.

Mesmo com o planejamento aparecendo brevemente no programa, não é possível definirmos que tipo de planejamento os alunos têm contato, pois a bibliografia não apresenta nenhuma referência sobre esse assunto. Portanto, indagamos se há realmente uma discussão acerca desse tema durante as aulas dessa disciplina. Temos esse questionamento, pois a reflexão em sala de aula fundamenta-se não somente na prática, mas também na teoria pedagógica. Se a bibliografia não apresenta autores que pensam sobre o planejamento de aula, como será feita a reflexão acerca dessa temática?

A disciplina Estágio Supervisionado em Ciências Sociais II tem como objetivo desenvolver habilidades no ensino de Ciências Sociais por meio de experiências e atividades práticas e de reflexões coletivas acerca dessas experiências. Essa disciplina aborda outras temáticas relacionadas à Educação e à Didática, como por exemplo: Os estudantes como sujeitos, a relação entre professor-aluno, a prática docente e o processo de ensinar (PD/UNICAMP, 2021).

Em relação a Didática, a bibliografia do programa da disciplina apresenta quatro referências relacionadas a esse campo de estudo, que são: o livro “Didática”, de José Carlos Libâneo; os artigos “Elementos para pensar a didática da Sociologia no Ensino Médio”, de José A. Silva Nobrega; “A fotografia como recurso Didático no ensino de Sociologia”, de Cristiano das Neves Bodart e “O uso de letras de músicas nas aulas de Sociologia”, também de Cristiano das Neves Bodart.

Em relação ao livro *Didática de Libâneo*, o autor deixa claro que

[...] o professor necessita de uma instrumentalização ao mesmo tempo teórica e prática para que realize satisfatoriamente o trabalho docente, em condições de criar sua própria didática, ou seja, sua prática de ensino em situações didáticas específicas conforme o contexto social em que ele atua. (LIBÂNEO, 2006, p. 12)

Partindo dessa ideia geral, verifica-se que o autor deixa explícito dois pontos importantíssimos para a Didática Crítica: a necessidade dos professores terem uma formação teórica e prática e a importância do docente ter autonomia para refletir sobre o contexto social que está inserido e somente partir disso pensar e criar sua própria Didática.

Além dessa ideia geral, alguns objetivos gerais desse livro também caminham lado a lado com importantes discussões da Didática Crítica, como por exemplo:

Percepção e compreensão reflexiva e crítica das situações didáticas, no seu contexto histórico e social. (LIBÂNEO, 2006, p. 11)

Compreensão crítica do processo de ensino na sua função de assegurar, com eficácia, o encontro ativo do aluno com as matérias escolares e, portanto, das condições e modos de articulação entre os processos de transmissão e assimilação de conhecimentos. (ibidem, p. 11)

A partir disso, podemos dizer que - no que diz respeito a esse autor – os alunos teriam contato com a compreensão de que a Educação é um fenômeno social, ou seja, ela acontece em meio as relações sociais e aos contextos sociais, políticos, econômicos e culturais presentes na sociedade. Portanto, sempre deve ser contextualizada socialmente e politicamente (LIBÂNEO, 2006). Sendo assim, podemos dizer que com a leitura desse livro o aluno tem contato com discussões relacionadas à Pedagogia e Didática num viés mais crítico e multidimensional e menos tradicional e tecnicista.

A presença do artigo “Elementos para pensar a didática da Sociologia no Ensino Médio” de José A. Silva Nobrega traz a discussão sobre a Didática específica para a Sociologia, ou seja, sobre “o que seria a didática do ensino de Sociologia” (NOBREGA, 2015, p. 102). Sendo que para definir o que é Didática, esse autor utiliza como referências bibliográficas o livro “Didática”, de Libâneo e o artigo “A construção da didática no GT Didática” de Selma Garrido Pimenta, ou seja, temos nesse artigo referências da Didática Crítica, sendo que a Didática não deve ser compreendida somente como plano a se seguir, mas como parte de contextos que influenciam o ensino.

Os artigos “A fotografia como recurso Didático no ensino de Sociologia (2015)” e “O uso de letras de músicas nas aulas de Sociologia (2012)” de Cristiano das Neves Bodart também se relacionam com o campo da Didática na medida em que discutem a fotografia e a música

como recursos didáticos para as aulas de Sociologia no Ensino Médio. O primeiro artigo discutindo a fotografia como um recurso didático para o desenvolvimento da “imaginação sociológica” e o segundo tendo o objetivo de problematizar a música como um recurso didático utilizado nas aulas de sociologia. Portanto, são artigos que refletem criticamente sobre o uso desses recursos nas aulas de sociologia, não podendo ser vistos como manuais. Portanto, a partir dessas discussões, podemos dizer que o programa dessa disciplina nos fornece indícios de que abordam discussões relacionadas à didática específica.

O aluno de licenciatura também deve cursar as disciplinas Estágio Supervisionado I e II (PPL/UNICAMP, 2017). Ao analisar ambos os programas verificamos que esses são extremamente parecidos, apresentando ementas parecidas, a mesma metodologia, os mesmos objetivos e em torno de 95% das mesmas referências bibliográficas. A partir dessas grandes similaridades, fizemos uma análise única abordando ambas as disciplinas.

Na análise realizada, foi possível inferir que elas abordam áreas como: Didática, trabalho docente, organização escolar, gestão escolar, política educacional, avaliação, cultura escola e currículo. Essas afirmações baseiam-se na ementa, objetivos, metodologia e bibliografia do programa da unidade curricular. (PPL/UNICAMP, 2017)

Em relação ao campo de estudo da Didática, podemos afirmar que ele está presente em ambas as disciplinas, principalmente quando analisamos a metodologia dos programas, conforme evidenciamos abaixo:

[...] o estagiário deverá discutir, **planejar e desenvolver ações educativas** acompanhadas pelos profissionais do campo de estágio e pelos professores responsáveis pela disciplina na universidade, seja na **fase de planejamento, execução ou avaliação**. (PPL/UNICAMP, 2017, p.75)⁴⁰

Descrever e analisar as práticas de ensino e aprendizagem vigentes, para conhecer e compreender suas características e seus problemas e desafios.

Projetar e desenvolver um plano de intervenção na prática escolar da instituição que os acolheu, prevendo o desenvolvimento do mesmo [...] (PPL/UNICAMP, 2017p.75)

Podemos afirmar que o campo de estudo da Didática está presente, pois essas citações mostram a preocupação com o planejamento, execução e avaliação de ações educativas feitas pelos alunos nas instituições escolares que estão realizando o estágio. Podemos relacionar a realização desse projeto com o campo da Didática, pois – como já afirmamos anteriormente –

⁴⁰ O programa da disciplina Estágio Supervisionado I e II foram retirados do Projeto Pedagógico de Licenciatura integrada de Química/ física, pois eles não constavam no PPC de Licenciatura em Ciências Sociais. Foi possível fazer isso, pois todos os estudantes dos cursos de licenciatura cursam as mesmas disciplinas específicas para a licenciatura na FE.

o planejamento é um importante assunto relacionado a Didática, seja ela a Crítica, Tradicional ou Tecnicista.

Além do campo da Didática e de diversas áreas relacionadas à Educação, podemos afirmar que ambas as disciplinas têm o objetivo de articular o trabalho docente com a análise dos contextos nos quais a escola e seus sujeitos estão inseridos, como podemos evidenciar nas ementas e bibliografia apresentadas em ambos os programas. Vejamos:

Imersão no campo de trabalho, que propicie ao professor, em formação inicial, o contato com experiências, práticas e conhecimentos de natureza profissional, tanto na escola quanto em espaços educativos não escolares. **Conhecer as características das instituições educativas no contexto socioeconômico cultural brasileiro, articulando as diferentes formas de ensino-aprendizagem, de gestão e de organização.** (PPL/UNICAMP, 2017, p.74, grifo nosso).

Atuação no campo de trabalho que propicie ao professor em formação o contato com experiências, práticas e conhecimentos de natureza profissional, articulando as diferentes formas de ensino-aprendizagem, de gestão e de organização. Trabalho de campo orientado para a avaliação dos componentes da **prática educativa, procurando compreendê-la a partir dos contextos nos quais se desenvolvem.** Elaboração e implementação de projetos e propostas que ampliem as alternativas de intervenção e atuação. (ibidem, p.77, grifo nosso).

BOURDIEU, P. “**A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura**” Escritos de educação. (Org) M. A. Nogueira e A. Catani, Petrópolis: Editora Vozes, 1998. (ibidem, p.79).

CHARLOT, Bernard. **O professor na sociedade contemporânea: um trabalhador da contradição.** Revista da FAEEBA: educação e contemporaneidade, Salvador, v. 17, n. 30, jul./dez. 2008. (ibidem, p.79).

DAYRELL, Juarez, **A escola como espaço sócio-cultural.** In: DAYRELL, J. (org.). Múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1996. p. 137-161. (ibidem, p.79).

JULIA, Dominique. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação, Campinas, n. 1, p. 9-43, jan./jul. 2001. (ibidem, p.80).

Essa articulação entre a Educação e o contexto histórico, social, cultural e econômico brasileiro pode ser visto como um indício de que as diferentes áreas da Educação, entre elas a Didática, também sejam compreendidas e estudadas levando em consideração esses contextos.

Em relação à presença do campo da Didática no PPC como um todo, podemos afirmar que expressões relacionadas a ela não aparecem no documento. Fato que, novamente, evidencia o silenciamento desse campo de estudo na discussão e criação do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da instituição.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” – campus Marília (UNESP)

Ao estudarmos o currículo do curso, observamos que a instituição oferta a disciplina Didática como uma disciplina pedagógica obrigatória para a formação do futuro docente de Sociologia. Como já explanamos anteriormente, a contemplação desse campo de conhecimento por meio de uma disciplina obrigatória é muito importante, pois sinaliza que a instituição entende que a Didática é primordial para a formação dos seus estudantes.

Segundo o PPPC do curso, a disciplina Didática é ofertada pelo departamento de educação no 7º semestre. Esta disciplina – como todas outras evidenciadas no documento – apresenta apenas a ementa, a carga horária e o detalhamento das práticas como componentes curriculares. O PPPC não apresenta informações como: objetivo geral e específicos, conteúdos programáticos, avaliação e a bibliografia.⁴¹ Essa falta de informações faz com que seja mais difícil analisarmos a forma como os campos de conhecimentos são construídos pela instituição, entre eles a Didática. Porém, faremos o estudo das informações que estão expostas no documento analisado.

No caso da disciplina Didática, o detalhamento das práticas consiste em: “Análise, simulações de discussão e elaboração do projeto pedagógico da escola, planejamento, preparação e produção de planos de aula” (PPPC/UNESP-MARÍLIA, 2018, N.P) e a ementa apresenta:

Enfoque histórico das questões fundamentais da Didática, enfatizando tendências pedagógicas e a **gestão do ensino e da aprendizagem**, suas manifestações, analisando os limites e as possibilidades da construção do projeto político pedagógico na escola no contexto atual. (PPPC/UNESP-MARÍLIA, 2018, N.P, grifo nosso).

Ao analisarmos essas informações percebemos que a instituição deixa em evidência algumas discussões, como por exemplo: a elaboração do projeto pedagógico da escola; o planejamento, preparação e produção de planos de aula, as tendências pedagógicas e a gestão do ensino e da aprendizagem.

Como foi contemplado anteriormente, o planejamento de aula é um importante assunto relacionado à Didática e pode seguir um viés mais tecnicista, instrumental ou crítico, dependendo de como é realizado e o que é levado em consideração em relação ao estudo do processo de ensino - aprendizagem. O PPPC não disponibiliza informações que auxiliam na análise do viés seguido pela instituição. Porém a utilização das expressões como “produção dos

⁴¹ Segundo a instituição, os PPPCs anteriores apresentavam as bibliografias de todas as disciplinas ofertadas pelo curso, porém nesse PPPC ela decidiu retirar essa informação.

planos de aula” e “gestão do ensino e da aprendizagem”⁴² nos faz pensar que a Didática apresentada pela instituição pode ter uma abordagem mais instrumental.

Seguimos essa linha de pensamento, pois o conceito gestão está fortemente relacionado ao campo empresarial. A utilização da noção de gestão na educação é consequência do domínio do mercado e da administração empresarial em toda a sociedade, inclusive na escola, e neste caso, no processo de ensino - aprendizagem. Quando trazemos a noção de gestão para o ensino, incorporamos nesse processo reflexões, avaliações e mecanismos empresariais. Com isso, a boa gestão do processo de ensino-aprendizagem pode ser influenciada pelo que é compreendido como positivo na área empresarial. Essa interferência empresarial no processo ensino-aprendizagem pode fazer com que a Didática siga um viés mais tecnicista do que crítico. Isto é, uma Didática que tem preocupações apenas com a eficácia e a eficiência do processo educacional, com a elaboração de materiais didáticos descartáveis e com a organização racional do processo de ensino. Ou seja, uma Didática na qual o processo é o centro de tudo e define as ações dos professores e alunos.

A utilização da expressão “gestão do ensino e da aprendizagem” também nos faz pensar na separação entre ensinar e aprender. Podemos afirmar que a Didática Tecnicista costuma separar os processos de ensino e aprendizagem, preocupando-se apenas com a eficácia e a eficiência do processo de ensinar. Diferente disso, para a Didática Crítica o processo de ensino-aprendizagem não é estático, fixo e separado, mas sim um processo indissociável. (VEIGA, 1998)

Como o PPPC não apresenta mais informações acerca da disciplina de Didática, não é possível concluir com propriedade se a Didática abordada nela é de fato a Tecnicista. Fato que pode servir de reflexão para a comissão responsável pela realização do PPPC, para que os programas tragam mais informações e assim, os futuros alunos e pesquisadores possam ter uma compreensão mais fundamentada do que a instituição se propõe a realizar.

Ao analisarmos o PPPC como um todo, verificamos que a Didática aparece somente seis vezes. Sendo que na maioria das vezes não há muitas informações sobre o tipo de Didática construída com os alunos no decorrer do curso de licenciatura de Ciências Sociais. Nesses casos o PPPC apresenta apenas informações pontuais, como por exemplo: a existência de duas disciplinas no Departamento de Didática e o estágio supervisionado ser responsabilidade de um professor do departamento de Didática. Além desses momentos, o PPPC apresenta uma breve discussão acerca da produção de materiais didáticos, conforme a citação abaixo.

⁴² O PPPC também utiliza essa expressão na ementa da disciplina Metodologia de Ensino em Ciências Sociais.

Depois é possível analisar e produzir material didático-pedagógico na área das Ciências Sociais de forma crítica e qualitativamente superior à mera reprodução alienada, buscando aprofundar a pesquisa em metodologia de ensino-aprendizagem em Ciências Sociais. (PPPC/UNESP-MARÍLIA, 2018, N.P).

Essa citação deixa claro a preocupação sobre a produção de materiais didáticos com o viés mais crítico e que se distancie da reprodução alienada. Isto é, na formação de um professor, e não de um simples técnico da educação. Essa citação pode ser um indício de uma Didática mais crítica. Porém, conforme explanamos anteriormente, o PPPC não apresenta informações suficientes para concluirmos o tipo de Didática que é contemplada no curso de licenciatura em Ciências Sociais da instituição.

Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita” – campus Araraquara

A instituição oferta no 6º semestre as disciplinas “Trabalho Docente e Didática” e “Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais III”. A primeira disciplina tem a carga horária de 60 horas teóricas, enquanto a segunda a carga horária é somente prática. Além disso, a instituição estipula que ambas as disciplinas devem ser cursadas ao mesmo tempo.

A disciplina do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais III é dividida em três unidades: a profissão docente na contemporaneidade, trabalho docente e cotidiano escolar e o ensino na sala de aula. Em relação ao campo de estudo da Didática, podemos afirmar que ele está presente principalmente na terceira unidade e nos objetivos apresentados no programa, conforme citações abaixo:

Conteúdos escolares para ensinar: Sociologia, História e Geografia no Ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Materiais didáticos, procedimentos didáticos, tecnologias para a educação e avaliação da aprendizagem para o ensino de Sociologia, História e Geografia na escola básica. (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013b, N.P)

Ao finalizar às 30 horas do Estágio Supervisionado III - **integradas à disciplina Trabalho Docente e Didática** -, os alunos deverão ter adquirido, por meio de experiência direta, informações didático/pedagógicas às quais lançam mão professores do Ciclo II do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para ensinar os conteúdos curriculares das disciplinas Sociologia, História e Geografia. Essas informações deverão **compor criticamente o conjunto dos saberes teórico-metodológicos** desenvolvidos na disciplina Trabalho Docente e Didática. (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013b, N.P).

A partir dessas citações e do fato da disciplina prática apresentar a mesma bibliografia da disciplina teórica, podemos inferir que esse Estágio Supervisionado tem o intuito de conversar com a disciplina de Trabalho Docente e Didática. Como não temos mais informações sobre como é feita essa integração entre ambas as disciplinas, não podemos concluir se ela realmente acontece ou se existe uma cisão entre a teoria e prática no que diz respeito a discussão sobre o Trabalho Docente e principalmente a Didática.

Em relação à disciplina Trabalho Docente e Didática, é importante ressaltar que ao materializar o campo de estudo da Didática em uma disciplina, a instituição sinaliza para seus alunos a sua importância para a formação docente, já que se trata de um saber fundamental para esta formação e para o exercício da docência, ainda mais quando essa Didática é a Crítica

Segundo o programa, a disciplina tem como objetivos:

Os alunos deverão conhecer e ter condições acadêmicas de formular críticas sobre as políticas públicas para formação e atuação docente que historicamente são destinadas ao ensino escolarizado no Brasil, com foco para a licenciatura em Ciências Sociais à luz da certificação dessa formação. (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013c, N.P)

Os alunos deverão conhecer epistemologicamente problemas que a escola brasileira enfrenta como: violência, fracasso escolar, complexidade do trabalho docente contemporâneo. (ibidem, N.P).

Os alunos deverão ter adquirido saberes teóricos e práticos genuinamente do ensino escolarizado para: selecionarem conteúdos curriculares, materiais didáticos, procedimentos didáticos e conhecer formas de avaliar o aluno, tendo em vista o sucesso da aprendizagem. (ibidem, N.P, grifo nosso).

Os alunos deverão adquirir domínios sobre metodologias para se ensinar Sociologia, História e Geografia no Ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013c, N.P)

Os alunos deverão ser capazes de organizarem aulas, ministrá-las e avaliá-las no âmbito das duas faces indissociáveis do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista uma boa formação acadêmica e uma boa formação humana de seus alunos. (ibidem, S.P nosso grifo).

Como podemos compreender a partir das citações acima, o programa da disciplina apresenta cinco objetivos. Sendo que o primeiro é relacionado as políticas públicas referentes à formação docente; o segundo apresenta importantes temas para a Sociologia da Educação e para a dimensão social da educação; o terceiro e o quinto abarcam importantes discussões para o campo da Didática; o quarto relaciona-se com a aprendizagem acerca das metodologias de ensino. Portanto, podemos afirmar que a disciplina tem apenas dois objetivos relacionados a Didática.

Segundo esse programa (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013c), a disciplina é dividida em três unidades: a profissão docente na contemporaneidade, o trabalho docente e o cotidiano escolar, e o ensino na sala de aula, conforme podemos verificar abaixo.

A PROFISSÃO DOCENTE NA CONTEMPORANEIDADE: As políticas públicas destinadas à formação e à atuação docente para a escola básica brasileira, com foco para a Licenciatura em Ciências Sociais. Relações entre trabalho docente, relação professor – aluno, avaliação da aprendizagem, fracasso e sucesso escolar e violência em meio escolar. (ibidem, N.P).

TRABALHO DOCENTE E COTIDIANO ESCOLAR: Projeto pedagógico, comunidade escolar e atitudes profissionais. Conteúdos escolares, conhecimento científico e práticas curriculares. (ibidem, N.P).

O ENSINO NA SALA DE AULA: Conteúdos escolares para ensinar: Sociologia, História e Geografia no Ciclo II do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Materiais didáticos, procedimentos didáticos, tecnologias para a educação e avaliação da aprendizagem para o ensino de Sociologia, História e Geografia na escola básica. (ibidem, N.P).

A partir das citações acima, podemos inferir que há conteúdos do campo da Didática nas três unidades presentes na disciplina.

Através da análise dos objetivos e conteúdo programático relacionados a Didática, podemos dizer que essa aproxima-se da Didática Tradicional. Uma Didática que privilegia as práticas do professor (ensino), o compreendendo como o único sujeito responsável por efetuar ações na sala de aula. Sendo que o objetivo dessa Didática é produzir materiais, ferramentas e técnicas que os docentes possam utilizar no processo de ensino-aprendizagem. Nessa concepção os professores não participam da reflexão e elaboração destes materiais, eles são apenas os técnicos que os colocam em prática dentro da sala de aula. (CANDAU, 1991, VEIGA, 1998).

Podemos fazer essa relação, pois nos objetivos e no conteúdo programático são apresentados apenas saberes relacionados com a seleção de conteúdo, materiais didáticos, organização da sala de aula, procedimentos didáticos e formas de avaliar. Em nenhum momento se discute sobre o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, a educação como práxis social, os contextos que influenciam o processo de ensino-aprendizagem e a multidimensionalidade da Didática. Importantes discussões para a criação de uma Didática Crítica de acordo com as inferências de Candau (2001), Luckesi (2001), Pimenta et al (2013) e Rays (2001),

Além dos indícios presentes nos objetivos e conteúdo programático, observamos que parte da bibliografia corrobora com a nossa reflexão ao apresentar livros que podem ser compreendidos como manuais para o professor, como por exemplo:

CONSANI, M. Como usar o rádio na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2007. (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013c. N.P)

FARIA, M. A. Como usar o jornal na sala de aula. 10.ed. São Paulo: Contexto, 2006. (ibidem, N.P).

NAPOLITANO, C. Como usar o cinema na sala de aula. 5.ed. São Paulo: Contexto, 2011. (ibidem, N.P).

NAPOLITANO, C. Como usar a televisão em sala de aula. 7.ed. São Paulo: Contexto, 2007. (ibidem, N.P).

PEREIRA, K. H. Como usar as artes visuais na sala de aula. São Paulo: Contexto, 2007. (ibidem, N.P).

RAMA, A.; VERGUEIRO, W. (Org.). Como usar as histórias em quadrinhos na sala de aula. 4.ed. São Paulo: Contexto, 2010. (ibidem, N.P).

Além dessa bibliografia, verificamos uma forte presença de obras relacionadas a livros didáticos e planejamento de aulas, fato este que se relaciona com o que programa apresenta como um dos objetivos da disciplina:

Os alunos deverão ter adquirido saberes teóricos e práticos [...] para: selecionarem conteúdos curriculares, materiais didáticos, procedimentos didáticos e conhecer formas de avaliar o aluno, tendo em vista o sucesso da aprendizagem. (ibidem, N.P).

Além dessa reflexão, a bibliografia apresentada no programa também nos oferece importantes informações para realizarmos duas inferências: o esvaziamento da Didática e a presença de autores que refletem sobre a Didática Crítica, mas utilizando textos que não abordam a Didática Crítica.

A bibliografia utilizada no programa da disciplina não apresenta textos clássicos do campo da Didática Crítica, como por exemplo: os livros “Didática em questão”, “Rumo a uma nova Didática” e “Repensando a Didática”. Obras importantes para compreendermos esse campo de conhecimento no contexto brasileiro. Porém, temos a presença de autores que seguem a linha da Didática Crítica, como por exemplo, Vera Maria Candau, Ilma Passos Alencastro Veiga e Selma Garrido Pimenta. A presença dessas autoras na bibliografia traz para a disciplina uma reflexão mais crítica sobre a educação e seu papel na sociedade a partir de textos como:

CANDAU, V.M (coord). Somos tod@s iguais? Escola, discriminação e educação em direitos humanos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013c, N.P).

PIMENTA, S. G. (Org.). Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013c, N.P).

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas: Papyrus, 1998. (ibidem, N.P).

VEIGA, I. P. A.; CUNHA, M. I. (Org.). *Desmistificando a profissionalização do magistério*. Campinas: Papyrus, 1999. (ibidem, N.P).

A partir disso nos perguntamos, por que não utilizar os textos dessas autoras relacionados ao campo da Didática? Acreditamos que a produção científica dessas autoras auxiliaria na discussão acerca da Didática, principalmente da perspectiva Crítica.

Seguindo com essa reflexão, a bibliografia utilizada no programa da disciplina também apresenta outros autores que seguem uma linha crítica acerca da educação, e que conseqüentemente, podem auxiliar em uma formação docente com mais autonomia e criticidade, como por exemplo, Paulo Freire (1987)⁴³, Cipriano Carlos Luckesi (1997)⁴⁴ e Dermeval Saviani (1996)⁴⁵.

A partir disso, podemos concluir que há uma incongruência na disciplina: as obras relacionadas diretamente a Didática podem ser considerados manuais, enquanto várias outras obras – relacionadas a outros temas – seguem um viés mais crítico da Educação.

Além disso, podemos afirmar que existe um esvaziamento e pulverização da Didática nessa disciplina, pois das 90 obras apresentadas como bibliografia básica, apenas 10 são do campo da Didática. Além desses, temos bibliografias relacionadas ao trabalho docente, Sociologia da Educação, currículo, Geografia, História, ensino noturno, legislação educacional, pesquisa na área da Educação, ensino para jovens e adultos, leitura e letramento, profissão docente, entre outros. Portanto, podemos dizer que existe um número alto de temas relacionados com a Educação, o que faz com que o professor tenha pouco tempo para trabalhar todos eles de maneira efetiva e profunda. Principalmente quando pensamos no complexo campo da Didática.

Podemos afirmar que esse esvaziamento da Didática está relacionado à substituição dos conteúdos específicos desse campo de estudo por outros saberes relacionados com a Educação, como por exemplo, a Filosofia, as Ciências Sociais e a Psicologia. Essa substituição pode acontecer por diversos motivos, como por exemplo, a indefinição, fragilidade e questionamento do papel da Didática na formação docente. Essa reflexão pode ser corroborada com o que Candau (2001) reflete acerca da presença da Didática na formação docente e com o estudo

⁴³ FREIRE, P. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Editora Autores Associados, 1987.

⁴⁴ LUCKESI, C. C. *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Editora Cortez, 1997.

⁴⁵ SAVIANI, D. *A nova lei de educação: trajetórias, limites e perspectivas*. Campinas: Editora Associados, 1996.

explanatório das disciplinas de Didática realizado por Franco e Guarniere (2008) Nas palavras das autoras:

Analisando os programas da disciplina de Didática elaborados por diferentes professores de diferentes cursos de licenciatura, ficamos com a impressão de que esta disciplina tem servido de pretexto para inclusão de qualquer temática que se relacione com a escola, com a sala de aula ou mesmo com a formação de professores, pautada em estudos históricos, sociológicos, psicológicos dentre outros. A sensação que tivemos é de que os professores não estão sabendo definir o que cabe como rubrica da Didática Fundamental [...] (FRANCO; GUARNIERE, 2008. p. 36).

O papel da Didática, na formação dos educadores, não está, para muitos adequadamente definido, o que gera indefinição do seu próprio conteúdo. Alguns têm a sensação de que, ao tentar superar uma visão meramente instrumental da Didática, esta se limita a suplementar conhecimentos de Filosofia, Sociologia, Psicologia etc., passando a ser “invadida” por diferentes campos do conhecimento e perdendo especificidade própria (CANDAUI, 2001, p.106).

Além das disciplinas apresentadas acima, o aluno também tem contato com a Didática nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais e Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais IV. A primeira disciplina tem carga horária de 60 horas teóricas, enquanto a segunda tem somente carga horária prática. Além disso, a instituição estipula que ambas as disciplinas devem ser cursadas ao mesmo tempo.

A disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Sociais tem como um de seus objetivos:

Analisar o Projeto Político-Pedagógico, os Planos de Cursos e os Planos de Aulas de História e Geografia para o Ensino Fundamental e Sociologia para o Ensino Médio, levando em consideração os Parâmetros Curriculares Nacionais e as Diretrizes Curriculares do Estado de São Paulo. (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013d, N.P).

Também encontramos no conteúdo programático da disciplina a “Análise dos Planos de Ensino e de Aula”. Além disso, esse programa apresenta na sua bibliografia um livro didático de Sociologia para o ensino médio.⁴⁶ Além disso, encontramos neste programa uma importante discussão para o campo da Didática: o plano de aula (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013d, N.P).

O planejamento de aula é um tema recorrente no campo da Didática, seja ela a Tradicional, Tecnicista ou Crítica. No caso da Didática Tradicional e Tecnicista, temos a elaboração de planos de aula por meio do preenchimento de um modelo pré-determinado, com o intuito de apenas organizar o passo a passo da aula. Enquanto a Didática Crítica compreende

⁴⁶ TOMAZI, N.D. Sociologia para o ensino médio. São Paulo: Atual, 2007.

o ensino como uma prática social e o processo de ensino-aprendizagem como um “fenômeno complexo que requer uma abordagem dialética e multirreferencial. O ensino como prática social vai tomando formas, transformando seus contextos e sendo transformado por eles [...]” (PIMENTA et al, 2013. p.144). Com essa compreensão acerca do processo de ensino-aprendizagem, podemos afirmar que o plano de aula não é visto apenas como algo burocrático, mas o resultado de um processo de reflexão que abarca as diversas dimensões presentes no processo de ensino-aprendizagem - a dimensão humana, técnica e a político social.

Ao analisarmos a bibliografia apresentada no programa dessa disciplina, encontramos o livro “Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico” de Celso dos S. Vasconcellos. Neste livro, mais especificamente no capítulo I (Re-significando a prática do planejamento) da segunda parte (O Planejamento como Métodos da Práxis Pedagógica) o autor nos apresenta uma compreensão mais crítica do planejamento. Esse não podendo ser apenas uma exigência burocrática e um modelo pré-determinado que o professor segue, mas um momento de reflexão sobre sua prática e o que pode ser feito para trilhar um caminho de transformação (VASCONCELLOS, 2002).

Ainda segundo Vasconcellos, a realização do planejamento por meio do preenchimento de um modelo pré-determinado, com o intuito de somente burocratizar, formalizar, organizar os conteúdos e o passo a passo da aula faz com que tenhamos a uma “possível situação de prostituição do magistério: planejamos porque os outros nos pedem/obrigam, mas não acreditamos naquilo...Nos vendemos barato; preferimos cumprir rituais formais a enfrentar conflitos” (VASCONCELLOS, 2002, p. 38 e 39).

Podemos afirmar que Vasconcellos nos apresenta uma compreensão crítica do planejamento, pois segundo ele essa ação tem o objetivo de ser uma ferramenta de emancipação do professor e de auxílio para a transformação. Uma transformação para a “emancipação humana, pessoal e coletiva, institucional e social.” (VASCONCELLOS, 2002, p. 39). Além disso, o autor coloca em evidência o caráter político do planejamento, enfatizando que antes de ser técnico, o planejamento é político. Isso acontece pois ele envolve “posicionamentos, opções, jogos de poder, compromisso com a reprodução ou com a transformação” (VASCONCELLOS, 2002, p. 41).

A partir do exposto, podemos concluir que a única bibliografia apresentada na disciplina - referente a Didática e ao planejamento - segue uma linha crítica desse tema. O que nos dá um indício de que a discussão feita no decorrer da disciplina também seja crítica.

A disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais IV (PD/UNESP-ARARAQUARA, 2013e) também aborda o plano de aula, neste caso, nos

critérios de avaliação da aprendizagem. Ele aparece quando o aluno – que cumpriu as horas necessárias do estágio, mas não obteve aproveitamento satisfatório nas avaliações – deve apresentar a segunda versão do relatório de estágio e um plano de aula contendo os procedimentos pedagógicos, as atividades, os materiais, os recursos didáticos e as referências utilizadas. Portanto, a realização do plano de aula acontece somente enquanto um exame para apurar se o aluno está apto para continuar seus estudos e cursar o Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais V.

Em relação à forma como a Didática é abordada nas disciplinas específicas de licenciatura, podemos afirmar que há uma contradição, pois na disciplina “Didática” as obras diretamente relacionadas ao planejamento de aula e as ferramentas didáticas podem ser consideradas manuais, enquanto a disciplina “Metodologia do Ensino de Ciências Sociais” aborda o planejamento de aula por um viés mais crítico. A partir disso, nos perguntamos: por que essa contradição está presente no PPC? Quais as possíveis consequências dessa contradição na formação dos alunos?

Em relação a presença do campo da Didática no PPC como um todo, podemos afirmar que expressões relacionadas à Didática não aparecem no documento. Fato que continua a evidenciar o já indicado, o silenciamento desse campo de estudo na discussão e criação do Projeto Pedagógico do curso de Licenciatura em Ciências Sociais da Universidade.

Universidade de São Paulo (USP)

Como outras universidades já analisadas nessa pesquisa, a USP também tem em seu currículo a disciplina Didática. O programa dessa disciplina apresenta importantes informações, como: os objetivos, o resumo do programa, os docentes responsáveis, a avaliação: método, critério e norma de recuperação, e a bibliografia selecionada.

Os objetivos e o programa da disciplina apresentados na disciplina são:

Objetivos: A disciplina Didática pretende contribuir para a formação do professor, como agente de ensino na educação institucional, mediante: **Análise das teorizações sobre o ensino e sua relação com a prática pedagógica; Estudo de diferentes perspectivas de análise dos processos de ensino e aprendizagem e das relações do professor- aluno; Discussão de questões contemporâneas da prática pedagógica no cotidiano escolar.** (P.D/USP, 2022a, N.P grifo nosso).

Programa reduzido: [...] propõe o estudo de teorizações sobre o ensino, de práticas da sala de aula e de possibilidades de desenvolvimento do trabalho pedagógico frente às conjunturas sociais. Trata-se, portanto, de analisar as situações de sala de aula, buscando compreender a relação professor-aluno-conhecimento, de maneira a propiciar ao futuro professor condições para criar alternativas de atuação. Os estágios, com carga horária de 30 horas, poderão contemplar diferentes aspectos do processo

de ensino e aprendizagem e envolver atividades de observação de aulas, entrevistas com os agentes da escola, desenvolvimento de projetos de pesquisa, regência e/ou análise de documentos da escola, dos professores ou dos alunos. [...] à análise de situações do cotidiano escolar, seja por meio de estudo de casos, seja por meio de discussão de relatos/entrevistas de professores e alunos, análise e elaboração de materiais didáticos, assim como discussões acerca de situações do cotidiano que envolvam possibilidades de intervenção. (P.D/USP, 2022a, N.P grifo nosso).

As citações acima deixam claro a preocupação de se criar momentos de estudo sobre teorias de ensino e práticas pedagógicas, sobre diferentes perspectivas acerca do processo de ensino-aprendizagem e das relações entre professor e alunos. Além disso, a relação teoria-prática na formação do docente e prática docente na contemporaneidade está muito presente no programa resumido da disciplina. Observamos o mesmo na bibliografia, com a escolha de autores e obras que articulam o estudo do ser humano e da sociedade com a prática pedagógica e a Didática, como por exemplo:

AZANHA, José Mario Pires Uma reflexão sobre a Didática. 3º Seminário A Didática em questão. (ibidem, N.P).

CASTRO, Amélia Domingues de & CARVALHO, Anna Maria Pessoa de (orgs.) Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média. São Paulo: Pioneira/Thomson Learning, 2001. (ibidem, N.P).

GUIMARÃES, Carlos Eduardo A disciplina no processo ensino-aprendizagem. Didática, São Paulo, 1982, 18: 33-39. (ibidem, N.P).

MEIRIEU, Philippe Aprender sim, mas como? Porto Alegre: Artmed, 1998. (ibidem, N.P).

MORAIS, Regis (org.). Sala de aula. Que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1994. (ibidem, N.P).

SACRISTÁN, J. Gimeno. Consciência e Ação sobre a Prática como Libertação Profissional dos Professores. IN: NÓVOA, A.(org). Profissão Professor. Porto/Pt: Porto Editora. 2ªed. 1995:63- 92. (ibidem, S.P).

WOODS, Peter. Investigar a Arte de Ensinar. Porto/Pt: Porto Editora, 1999, p 27-44. (ibidem, N.P).

Ao analisar o programa percebemos uma tentativa de reflexão sobre a Didática aproximando-se mais da Didática Multidimensional, do que da Didática Tradicional Isso acontece, pois, a ementa expõe em seus objetivos a preocupação em contextualizar a prática docente pela reflexão crítica. Também percebemos que a disciplina não é ministrada pelo departamento de Ciências Sociais, mas pela FE. Essa associação com a Faculdade de Educação pode ser positiva, pois os alunos teriam contato com estudantes e professores de outras áreas e esse convívio pode trazer diferentes discussões e pontos de vista sobre o campo da Didática. Porém, também pode acarretar desarticulações entre a disciplina Didática e as outras disciplinas das áreas específicas da Ciências Sociais. Além disso, a disciplina também está vinculada ao

estágio supervisionado, fato que pode trazer pontos positivos e negativos à formação do aluno. Como ponto positivo podemos citar a articulação da Didática com as atividades de observação em salas de aula e entrevistas com os agentes da escola. No entanto, como possível ponto negativo podemos mencionar uma possível burocratização da disciplina, ou seja, a disciplina pode ser desvirtuada por questões burocráticas e administrativas referentes apenas ao estágio supervisionado, podendo se afastar de aspectos teóricos e práticos importantes para o campo de estudo da Didática.

A disciplina Estágio Supervisionado para as Ciências Sociais tem como foco a realização do estágio obrigatório e com isso a observação do trabalho docente no ambiente escolar. Nas aulas ministradas na universidade o aluno desenvolverá projetos relacionados a educação. A disciplina aborda questões relacionadas à Didática quando apresenta como opção para os alunos a “produção de conteúdos e estratégias didáticas voltadas à disciplina de Sociologia no ensino médio (P.D/USP, 2020i, N.P.).

A partir dessa perspectiva de projeto, a disciplina abre a possibilidade de articulação das discussões da Didática com a observação realizada na escola durante o estágio. Essa articulação é de extrema importância, pois a formação docente necessita que aconteça constantemente a reflexão da prática docente a partir das teorias pedagógicas. Seguindo essa relação, a disciplina apresenta como um de seus objetivos a realização de “atividades que abrangem o manejo crítico de material didático” (P.D/USP, 2020i, N.P.).

Entretanto, mesmo apresentando esse objetivo e possibilidade de projeto, o programa da disciplina não apresenta bibliografias relacionadas a Didática. O documento apresenta poucas obras, exibindo apenas 5 bibliografias, sendo que quatro delas tem como foco a licenciatura em Ciências Sociais e uma dissertação sobre Sociologia e tecnologias de informação e comunicação.

Compreendemos que o professor responsável pode utilizar bibliografias que não estão presentes no programa,⁴⁷ porém seria interessante a instituição apresentar algumas opções bibliográficas que podem ser utilizadas pelos alunos após eles escolherem os projetos a serem desenvolvidos, pois assim, poderíamos ter mais indícios sobre como a Didática se relacionaria com a disciplina de estágio.

A disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I aborda o campo da Didática quando coloca como objetivos:

⁴⁷ O próprio programa deixa claro essa possibilidade, afirmando que bibliografia complementar será “indicada conforme o tema escolhido pelo discente.”

[...] discriminar e discutir as atividades de ensino; analisar propostas curriculares e apresentar alternativas; avaliar recursos didáticos (cinema, vídeo, livro didático, iconografia, etc.); elaborar relatórios de estágio; apresentar e discutir temáticas relacionadas ao trabalho docente e à educação, como juventudes brasileiras, relação pedagógica (disciplina), interdisciplinaridade, concepções de educação, técnicas e estratégias de ensino, etc. (P.D/USP, 2019a, N.P).

A partir desses objetivos, podemos inferir que as discussões relacionadas à Didática são: atividades de ensino, avaliar recursos didáticos, técnicas e estratégias de ensino. Em relação a esses temas, as obras apresentadas na bibliografia são:

AZANHA, J. M. P. "Uma reflexão sobre a Didática", In Educação: alguns escritos, São Paulo, Nacional, 1987. (ibidem, N.P).

CASTRO, A. D. "A articulação da prática de ensino com as matérias pedagógicas", in BERNARDO, M. V. C. (org.) Formação do Professor: atualizando o debate, São Paulo, Educ, 1989 (Dadernos PUCSP). (ibidem, N.P).

TAKAGI, C. T. Livros didáticos, In: Ensinar Sociologia: análises de recursos na escola média. Dissertação de mestrado apresentada a FEUSP.2007. (ibidem, N.P).

A disciplina Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II contempla o campo da Didática na medida em que tem como objetivos a elaboração de uma aula ou de unidade didática e a reflexão sobre “recursos didáticos e conteúdos programáticos das Ciências Sociais [...]” (P.D/USP, 2019b, N.P)

De acordo com o programa, a disciplina tem como objetivos:

Levar os alunos a reflexões sobre projetos educacionais, temas básicos de educação e de ensino e pesquisa educacional. **Orientações para processos de elaboração de planos de aulas, currículos e projetos de cursos para a disciplina Sociologia.** Refletir sobre o trabalho de campo como metodologia para Ciências Sociais no ensino médio. (ibidem, N.P).

Além disso, o programa apresenta diversos tópicos relacionados à diferentes temas da educação, entre eles temos:

Apresentação de roteiro para elaboração de plano de aula ou unidade didática para o ensino de Sociologia no nível médio; [...] Análise de recursos didáticos: cinema, vídeo, iconografia, literatura, música popular brasileira, teatro, textos clássicos das Ciências Sociais [...] (P.D/USP, 2019b, N.P)

Conforme exposto anteriormente nessa pesquisa, as discussões referentes ao planejamento e a recursos didáticos são debates provenientes do campo da Didática e podem seguir diferentes concepções Didáticas. Em relação a essa disciplina, não é possível definirmos o tipo de Didática contemplada, pois a bibliografia não apresenta obras relacionadas ao

planejamento. A falta de obras relacionadas ao planejamento pode ser um problema, pois não deixa claro a fundamentação teórica da discussão feita em sala de aula.

Em relação a discussão sobre recursos didáticos, observamos que a bibliografia apresenta apenas uma obra referente a essa discussão: “VERGUEIRO, Waldomiro. Uso das HQs no ensino. IN: Como usar as Histórias em Quadrinhos na sala de aula. São Paulo. Editora Cortez. 2009.” Um livro que tem como um de seus objetivos abordar as formas que os quadrinhos podem ser trabalhados nas disciplinas de português, história, geografia e artes. Ou seja, discussões relacionadas com as didáticas específicas.

Em relação ao modo como a Didática é apresentada durante o PPC como um todo, não foi possível fazer essa análise, pois a instituição não apresenta esse documento em seu site.

3.4 O que nos dizem sobre as disciplinas específicas para a licenciatura, além da Didática?

Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP)

Além das disciplinas já analisadas anteriormente no tópico sobre Didática, o PPC do curso apresenta mais três disciplinas obrigatórias para a licenciatura: Ciências Sociais e Educação e Laboratório de Pesquisa e Educação I e II.

A partir da análise do programa de ensino⁴⁸ da disciplina Ciências Sociais e Educação (PPC/UNIFESP, 2018) podemos afirmar que a unidade curricular aborda os princípios das teorias educacionais, porém fundamenta-se principalmente na área de estudo da Sociologia da Educação, ou seja, no estudo da realidade educacional a partir de teorias sociológicas. Além disso, não temos nessa disciplina a presença da Didática e seu campo de estudo. Essas afirmações baseiam-se no objetivo geral, específico e na ementa do plano de ensino da unidade curricular.

Objetivo geral: Aproximar os estudantes às **principais teorias educacionais presentes no debate clássico e contemporâneo** sobre o sistema de ensino e a escola moderna. (PPC/UNIFESP, 2018, p. 124, grifo nosso).

Objetivos específicos: **Problematização da realidade educacional**, especialmente a brasileira das últimas décadas, **a partir da discussão de temáticas específicas**. (ibidem p. 124, grifo nosso).

⁴⁸ Os programas de ensino das unidades curriculares presentes no PPC da instituição contêm: objetivo geral, objetivos específicos, ementa, metodologia de ensino, avaliação, bibliografia básica e complementar.

Ementa: Teoria social e educação; Ciências Sociais e educação no Brasil; Poder e política nos processos educacionais; Educação e desigualdades sociais; Juventude, educação e trabalho; Educação, meios de comunicação e novas tecnologias; Cidadania e políticas públicas para a educação; Cultura, educação e socialização; Ciências Sociais, linguagens e modos de conhecimento. (ibidem, p. 124).

A forte presença de temáticas da Sociologia da Educação, em detrimento de discussões vindas de outras subáreas da Educação, também se baseia na bibliografia utilizada no plano de ensino. Isso acontece, pois temos a grande presença de autores, livros e artigos provenientes da área da Sociologia da Educação e pouquíssimos autores do campo da educação.

Observamos aqui, o que Libâneo (1996) e Franco e Pimenta (2016) afirmam sobre a multirreferencialidade, ou seja, ao fato de que há historicamente outras ciências que têm analisado a Educação e os problemas educativos a partir de seus referenciais e metodologias próprias. Porém, os autores deixam claro a necessidade de compreendermos que a Pedagogia é a Ciência da Educação, ou seja, outras ciências podem contribuir para a compreensão da especificidade do ensinar e aprender, mas a ótica de análise deve ser realizada pela ciência pedagógica. Porém, esse aspecto não fica claro no programa de ensino da unidade curricular, pois como foi dito anteriormente, temos uma forte presença de temáticas da sociologia da educação, em detrimento de discussões vindas de outras subáreas da educação.

Além disso, identificamos uma incongruência em relação ao objetivo geral da disciplina e a bibliografia utilizada por ela. Como foi exposto anteriormente, a instituição propõe como objetivo geral da disciplina “Aproximar os estudantes às **principais teorias educacionais presentes no debate clássico e contemporâneo** sobre o sistema de ensino e a escola moderna.” (PPC, UNIFESP, 2018, p. 124, grifo nosso). No entanto, temos apenas duas bibliografias relacionadas a esse objetivo, o livro “Pedagogia do oprimido”, de Paulo Freire (2005)⁴⁹ como bibliografia básica e “Escola e democracia” de Dermeval Saviani (1999),⁵⁰ como bibliografia complementar.

Portanto, concluímos que a disciplina Ciências Sociais e Educação traz à luz importantes discussões para a sociologia da educação e para a educação, porém não contempla em nenhum momento reflexões específicas acerca da Didática.

Talvez a disciplina não tenha a responsabilidade de discutir a Didática. Porém, ainda que a disciplina não se proponha a fazer uma discussão sobre a Didática, é possível perceber um silenciamento em como haverá a articulação entre as Ciências Sociais e

⁴⁹ FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Editora Paz & Terra, 2005.

⁵⁰ SAVIANI, D. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). Campinas: Editora Autores Associados, 1999

a Educação. Não há informações sobre como o ambiente escolar e os sistemas de ensino aparecem nessa discussão. Além disso, a partir da análise da bibliografia, é possível depreender que há um investimento maior no eixo das Ciências Sociais.

Portanto, temos uma disciplina que aborda as Ciências Sociais e a Educação, mas parece que não há uma articulação entre ambos e não temos informações de como essa articulação poderia acontecer, se é no ambiente escolar ou se é no sistema de ensino. E parece, de acordo com os dados expostos acima, que há um investimento maior no núcleo das Ciências Sociais, o que nos traz novamente a dicotomia entre os saberes específicos e os saberes didático-pedagógicos.

A partir da análise dos programas de ensino das disciplinas Laboratório de Pesquisa em Educação I e II⁵¹ (PPC/UNIFESP, 2018), verificamos que as unidades curriculares não têm como objetivo abranger discussões sobre a Didática. Estas disciplinas têm como foco abordar os conteúdos transversais presentes na educação básica por meio da oferta de exercícios de pesquisa e com o exercício de métodos de pesquisa, como a estatística e a etnografia. Assim:

O objetivo da disciplina é ofertar prática como componente curricular para a formação em licenciatura. As atividades consistirão em exercícios de pesquisa por meio de diferentes fontes, métodos de investigação e linguagens (textuais, visuais, sonoras) sobre temas relacionados à educação e, em especial, aos conteúdos transversais do currículo da educação básica (juventude, violência, drogas, gênero, relações étnico-raciais, história e cultura afro-brasileira e africana, questão ambiental, direitos humanos). (PPC/UNIFESP, 2018, p.138).

O programa da disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) também não apresenta discussões relacionadas ao campo de estudo da Didática. Isso não nos surpreende, pois essa disciplina tem como foco a aprendizagem de uma nova língua. Porém, podemos afirmar que essa disciplina poderia ser um importante momento para discussão sobre a Didática, já que muitos professores ministram aulas para alunos surdos (PPC/UNIFESP, 2018).

Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP)

O programa da disciplina Oficina de Leitura e Escrita em Humanidades apresenta como objetivo a problematização do processo de leitura e escrita de produções acadêmicas, além de abordar a argumentação intelectual e a relação entre produção acadêmica e a experiência social. A partir disso, o programa apresenta discussões como: trabalho intelectual, resenha crítica, ensaio, Ciências Sociais e a Literatura, entre outros. Assim, a partir da análise desse programa

⁵¹ Realizamos apenas uma análise para as disciplinas, pois ambas têm o mesmo programa.

verificamos que essa disciplina não tem como objetivo abranger discussões sobre o campo da Didática (PD/UNICAMP, 2020a).

O programa da disciplina de Libras (Língua Brasileira de Sinais) também não apresenta discussões ou temas do campo de estudo da Didática. Segundo o programa, essa disciplina tem como foco analisar a história da educação de surdos, as políticas públicas educacionais voltadas para os surdos, discutir sobre a utilização da Libras na prática docente, construir conhecimentos introdutórios de Libras e proporcionar aos alunos contextos reais de comunicação em Libras. (PPL/UNICAMP, 2017)

O programa da disciplina Educação e Questões Demográficas também não apresenta em nenhum momento discussões ou saberes relacionados ao campo de estudo da Didática. Essa disciplina tem como objetivo “fornecer aos alunos um conjunto de conteúdos específicos e de ferramentas pedagógicas sobre a relação entre a educação, em seus diversos níveis, e as questões demográficas.” (PPC/UNICAMP, 2015, N.P). Para alcançar esse objetivo o programa propõe discussões sobre: demografia da educação, a educação como um direito, políticas educacionais para populações específicas, criação de indicadores educacionais e temas demográficos como objeto da educação. (PPC/UNICAMP, 2015, N.P).

O programa da disciplina Políticas Públicas Educacionais tem como objetivo principal a realização de um debate teórico sobre educação e desigualdade no âmbito das políticas públicas e educacionais. O conteúdo programático apresenta conteúdos como: sistemas de ensino, ensino público e privado, políticas específicas em cada nível de ensino e políticas educacionais na atualidade. Portanto, não temos indícios de que essa disciplina aborda em algum momento o campo da Didática. (PD/UNICAMP, 2021c)

O programa da disciplina Tecnologias e Processos Educativos também não nos mostra indícios de temas do campo da Didática, pois tem como objetivo principal refletir sobre o uso das novas tecnologias no processo educativo. Essa disciplina propõe a discussão sobre a utilização das mídias e das tecnologias de comunicação e informação como ferramentas dos processos educativos. Para alcançar esse objetivo principal o programa apresenta conteúdos programáticos como: tecnologia, educação e cultura na contemporaneidade, tecnologias digitais interativas, o uso de recursos educacionais abertos e pesquisas de educação em bancos de dados digitais e acervos públicos. (PPL/UNICAMP, 2017)

Segundo o programa da disciplina Educação e Sociedade (P.D/UNICAMP, 2021d) essa disciplina tem como objetivo principal compreender as relações entre a educação e a sociedade através de autores clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais, como por exemplo: Émile Durkheim, Florestan Fernandes e Pierre Bourdieu. Portanto, podemos concluir que essa

disciplina tem como foco a área de estudo da Sociologia da Educação, ou seja, a análise da Educação a partir de teorias sociológicas. Além disso, não temos nessa disciplina a presença do campo de estudo da Didática. Essas afirmações baseiam-se na ementa, objetivo geral e no programa da disciplina, conforme podemos verificar abaixo.

A educação como objeto de análise e investigação da Sociologia a partir da contribuição de autores clássicos e contemporâneos no que se refere às relações entre educação e sociedade e uma sociologia da educação. (P.D/UNICAMP, 2021d, N.P).

Estudo das interpretações relativas à escola, aos sistemas de ensino e aos diferentes processos educacionais existentes na sociedade. A pesquisa sociológica sobre educação no Brasil e em outros contextos escolares. (ibidem, N.P).

O objetivo geral da disciplina é o de apresentar às/aos estudantes um conjunto de autores clássicos e contemporâneos das Ciências Sociais que contribuíram para a compreensão das relações entre educação e sociedade. (ibidem, N.P).

A partir da análise do programa da disciplina, podemos inferir que existe uma forte presença de temas da Sociologia da Educação em detrimento de temas relacionados com a área da educação. Podemos concluir isso devido a bibliografia e o conteúdo programático apresentado no programa, como por exemplo: a educação como objeto da sociologia; problemas sociais e problemas sociológicos; Sociologia no ensino médio; educação, modernização, autoritarismo no Brasil; educação e (re)democratização, direitos, neoliberalismo, entre outros.

Essa disciplina é um exemplo claro do que Libaneo (1996) e Franco e Pimenta (2016) discutem sobre a multirreferencialidade, ou seja, outras ciências – como a Sociologia – analisarem a área da educação a partir dos seus referências teóricos e metodológicos. Sendo que essa multirreferencialidade é importante na medida que traz para o debate diferentes pontos de vistas e estudos. Porém, não perdendo de vista que a Pedagogia é a Ciência da Educação, ou seja, outras ciências contribuem para o estudo da educação e o processo de ensino-aprendizagem, mas a ótica de análise deve ser realizada pela ciência pedagógica.

Ademais, temos que deixar claro que talvez a disciplina não tivesse a responsabilidade de discutir a Didática. Entretanto ainda que a disciplina não se proponha a fazer uma discussão sobre o campo da Didática, é possível perceber um silenciamento em como haverá a articulação entre as Ciências Sociais e a Educação. A partir da análise do programa refletimos sobre como aconteceria essa articulação de modo que não tenha uma dicotomia entre teoria e prática e entre os saberes específicos da sociologia e de cunho didático-pedagógico.

O programa da disciplina Psicologia e Educação apresenta, entre outros objetivos,

Identificar e analisar as contribuições de diferentes perspectivas teóricas em relação ao processo de ensino, aprendizagem e desenvolvimento” e “Identificar e analisar as

condições de mediação envolvidas no espaço escolar e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem”. (PPL/UNICAMP, 2017, p.68).

Além disso, apresenta como um de seus conteúdos programáticos: “Decisões do professor para o planejamento e o desenvolvimento do ensino”. (PPL/UNICAMP,2017, p.68) *Entendendo a Didática Crítica* como o campo de estudo responsável por analisar todas as dimensões que influenciam o processo de ensino-aprendizagem em toda sua complexidade, multirreferencialidade e multidimensionalidade (FRANCO; PIMENTA, 2016), podemos dizer que os objetivos e conteúdo programático citamos acima relacionam-se com o campo da Didática na medida que também abordam o planejamento do ensino, o processo de ensino-aprendizagem e o espaço escolar.

Porém, como era esperado, o conteúdo programático e bibliografia apresentam apenas referências ligadas à Psicologia da Educação. Portanto, podemos concluir que a disciplina abarca diversos objetos de estudo, entre eles o da Didática, mas a partir de outro referencial.

Além dessas disciplinas, o aluno deve cursar as disciplinas Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I. Sendo que ambas têm como objetivo o desenvolvimento de habilidades no ensino de Ciências Sociais por meio de experiências e atividades práticas e de reflexões coletivas acerca dessas experiências, conforme a ementa abaixo:

A disciplina tem por objetivo desenvolver habilidades no ensino de Ciências Sociais, através da prática de atividades de ensino, tanto no sistema oficial de ensino como em espaços não formais, quando autorizados pela Comissão de Graduação em Ciências Sociais, e da reflexão sobre essas experiências, sob orientação de docente responsável pela disciplina. (P.D/ UNICAMP, 2020b, N.P)

Como a disciplina Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I tem como um de seus objetivos fazer reflexões sobre as experiências do estágio prático, seria possível - nesses momentos – abordar os saberes provenientes do campo de estudo da Didática. Porém, temos indícios de que isso não ocorre, pois em nenhum momento o programa de ensino cita o campo da Didática e a bibliografia da disciplina não contém nenhum livro ou artigo que têm como objeto de análise esse campo de estudo (P.D/ UNICAMP, 2020b, N.P).

A partir da análise da bibliografia do programa desta disciplina, podemos afirmar que a disciplina tem uma maior preocupação com temas relacionados à sociologia no ambiente escolar e ao ensino médio, como por exemplo: o currículo paulista (área de ciências humanas e aplicadas), o novo ensino médio, educação como direito humano e o ensino de sociologia. Além desses temas, a disciplina propõe utilizar quatro aulas (aulas 5,9,14,15) para a realização de debates sobre as experiências do estágio. Sendo que nessas aulas o programa não estipula a leitura de nenhuma bibliografia (P.D/ UNICAMP, 2020b, N.P).

Compreendemos a necessidade de refletir sobre os momentos propícios para o compartilhamento das experiências vividas no estágio. Porém, nos indagamos se essa organização prévia - aulas específicas para estudar a teoria e outras aulas para debater a experiência prática- não faz surgir uma cisão entre a teoria e a prática no decorrer da disciplina. Portanto, a partir dessa indagação, é importante refletirmos sobre como aconteceria a articulação entre as atividades práticas do estágio e os saberes abordados pela disciplina para que não aconteça uma dicotomia entre teoria e prática.

Universidade Estadual Paulista – campus Marília (UNESP)

As disciplinas da licenciatura – que não foram apresentadas no tópico de Didática e de formação de professores – são: Sociologia da Educação, Educação Geográfica e Meio Ambiente, Política educacional e Organização Escolar, Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, História da Educação e do Ensino de Sociologia, e Políticas Públicas em Educação inclusiva. Sendo que nenhuma das disciplinas apresentadas acima citam a Didática.

O PPPC da instituição não apresenta o programa de ensino das disciplinas completo, fazendo a opção por divulgar apenas a ementa, carga horária e detalhamento das práticas como componentes curriculares. Fato que dificulta a análise das disciplinas, pois deixa de fora importantes informações, como por exemplo, os objetivos e a bibliografia utilizada. Devido a isso, a análise das disciplinas será mais concisa que as outras apresentadas no decorrer da pesquisa.

A disciplina Sociologia da Educação tem como foco a análise do contexto escolar e do processo educativo por meio de autores clássicos e contemporâneos. De acordo com a ementa, o aluno terá contato com a “análise sociológica e sociopolítica da escola através das relações de gênero, das questões raciais e dos problemas de desigualdade social”. (PPPC/UNESP-MARÍLIA, 2018, N.P).

A disciplina Educação Geográfica e o Meio Ambiente foca na educação ambiental, na sustentabilidade ambiental e como elas são apresentadas no currículo das Ciências Humanas na educação básica. (PPPC/UNESP-MARÍLIA, 2018)

A disciplina Política Educacional e Organização Escolar também não apresenta nenhuma discussão acerca da Didática, focando apenas na análise crítica do sistema educacional brasileiro, a legislação do Estado, as políticas públicas e o funcionamento do ensino. (PPPC/UNESP-MARÍLIA, 2018)

A disciplina Filosofia da Educação traz à luz as teorias contemporâneas da Filosofia da Educação, as relações de poder na instituição escolar, a perspectiva reflexiva da atividade docente e as dimensões artísticas, científicas e filosóficas da docência. Além disso, o detalhamento das práticas também aborda a ideia de articular as dimensões culturais, a ética, a inclusão, as relações de poder e a alteridade com o contexto escolar. (PPPC/UNESP-MARÍLIA, 2018)

A disciplina Psicologia da Educação (PPPC/UNESP-MARÍLIA, 2018) aborda temas que também podem ser da alçada da Didática, como por exemplo: prática pedagógica, métodos de aprendizagem, teorias de aprendizagem e de desenvolvimento. Porém, utilizando teorias e correntes psicológicas.

A disciplina História da Educação e do Ensino de Sociologia tem como objetivos:

[...] a introdução e a retirada do ensino de sociologia nas diversas reformas educacionais. A luta pela introdução do ensino de sociologia na escola pública e consolidação do seu status científico, a contribuição da disciplina de sociologia como fator de inovação frente diversas práticas educativas e momento atual do ensino de sociologia. (PPPC/UNESP-MARÍLIA, 2018, N.P).

Para atingir esses objetivos, a disciplina também se propõe a analisar as condições de trabalho do docente de sociologia por meio de relatos desses professores e através da articulação das do ambiente escolar com as reflexões sociológicas.

A disciplina Políticas Públicas em Educação Inclusiva tem como foco abordar a educação inclusiva, como por exemplo, o ensino de Libras, a construção de sistemas de ensino inclusivos, legislação, estratégias pedagógicas inclusiva para a área de sociologia, entre outros. (PPPC/UNESP-MARÍLIA, 2018)

Universidade Estadual Paulista – campus Araraquara (UNESP)

Além das disciplinas apresentadas no tópico de Didática, os alunos também cursam as seguintes disciplinas: Psicologia da educação, Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais I, Organização e Desenvolvimento da Educação Básica, Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais II, Prática de Ensino de Ciências Sociais e Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais V.

No 4º semestre o aluno de licenciatura cursa as disciplinas de Psicologia da Educação e de Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais I. Com carga horária de 60 horas teóricas e com pré-requisito de também estar cursando o Estágio Supervisionado I, a

disciplina Psicologia da Educação tem, entre outros objetivos “problematizar questões psicológicas e educacionais de modo a favorecer a **reflexão sobre o processo de ensino-aprendizagem em seu contexto social**”. (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013f, grifo nosso). Compreendendo a Didática Crítica como um campo que estuda todo o processo de ensino-aprendizagem e todas as dimensões que o influenciam (FRANCO; PIMENTA, 2016), podemos afirmar que o objetivo exposto acima relaciona-se com o campo da Didática, correlacionando o papel da Psicologia da Educação com a Didática. Podemos fazer essa relação pois a Didática Multidimensional compreende o processo de ensino-aprendizagem como um processo complexo e multirreferencial. Porém, a disciplina aborda esses temas através do seu próprio referencial teórico, fato que podemos denominar como multirreferencialidade.

Como explicamos anteriormente, essa multirreferencialidade refere-se ao fato de que a historicamente outras ciências, como por exemplo, a psicologia tem analisado a área da educação, o processo de ensino-aprendizagem e os problemas educativos a partir de seus referenciais e metodologias próprias. Ela nos auxilia na análise do campo da educação, pois evidencia temas e problemas a partir de diferentes pontos de vista, referências e metodologias. (FRANCO; PIMENTA, 2016; LIBÂNEO, 1996).

Assim, como era de se esperar, a bibliografia apresentada no programa da disciplina contém apenas livros e artigos relacionados a Psicologia da Educação. Assim, podemos concluir que a disciplina analisa o mesmo objeto que a Didática – o processo de ensino-aprendizagem-, mas a partir de uma outra ótica e referencial.

A disciplina do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais I acontece paralelamente a disciplina de Psicologia da educação e têm como objetivos:

Contribuir para análise de ações docentes no ensino de conteúdos das Ciências Sociais com o objetivo de **identificar princípios psicológicos norteadores do fazer docente à luz de uma perspectiva teórica**. (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013g, N.P grifo nosso).

Favorecer a compreensão das relações entre professores e alunos e entre estes últimos e suas implicações para os processos ensino-aprendizagem, tendo os **referenciais da Psicologia como suporte teórico**. (ibidem, N.P grifo nosso).

Os objetivos aqui expostos nos mostram que as disciplinas apresentadas têm propósito de relacionar as teorias psicológicas com a observação feita nas escolas no decorrer do estágio supervisionado. A Psicologia da Educação abordando as relações da Psicologia com a Educação e o estágio supervisionado I compreendendo o processo de ensino-aprendizado a partir dos referenciais da Psicologia. Entendemos que o estágio supervisionado I deixa claro a importância de compreendermos os princípios psicológicos através da observação da sala de aula.

Assim, a partir da leitura do programa do Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais I, não identificamos nenhuma menção a Didática e seu campo de estudo.

No 5º semestre os alunos de licenciatura cursam as disciplinas Organização e Desenvolvimento da Educação Básica e Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais II. Sendo que a primeira tem como carga horária total 60 horas teóricas, enquanto a segunda tem apenas carga horária prática. Além disso, a instituição estipula que ambas as disciplinas devem ser cursadas ao mesmo tempo. (PD, UNESP – ARARAQUARA, 2013h; 2013i)

Ao analisarmos os programas das disciplinas não identificamos nenhuma menção a Didática. Enquanto a disciplina Organização e Desenvolvimento da Educação Básica têm como objetivo analisar e compreender a estrutura e organização dos sistemas de ensino e da escola, tendo como foco o estudo da história da educação brasileira e as legislações educacionais. A disciplina Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais II tem como objetivo compreender a legislação que regula a unidade escolar por meio da análise do projeto político pedagógico da escola, do regimento escolar, além de observar a dinâmica e a gestão escolar. (PD, UNESP – ARARAQUARA, 2013h; 2013i)

No 8º semestre os alunos de licenciatura cursam as disciplinas Prática de Ensino de Ciências Sociais e Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais V. A primeira disciplina tem como carga horária de 60 horas teóricas, enquanto a segunda tem somente carga horária prática. Além disso, a instituição estipula que ambas as disciplinas devem ser cursadas ao mesmo tempo.

A disciplina Prática de Ensino de Ciências Sociais tem como objetivos:

Elaborar planejamento, projetos e programas de ensino de Sociologia para o Ensino Médio e de História e Geografia para o Ensino Fundamental mediante às principais correntes teóricas dessa disciplina, aos Parâmetros Curriculares Nacionais e às Diretrizes Curriculares do Estado de São Paulo. (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013j, N.P).

Verificar por meio das atividades de estágio, a relação entre teoria e prática, desenvolvendo uma análise reflexiva sobre as práticas pedagógicas. (ibidem, N.P)

A partir dos objetivos apresentados acima é possível identificar que os alunos aprendem a elaborar planejamentos, projetos e programas de ensino não somente de Sociologia, mas também de História e Geografia. Isso acontece, pois, a instituição apresenta em seu PPC que o docente com diploma de licenciatura em Ciências Sociais tem a possibilidade de ministrar aulas de História e Geografia no ensino médio e ensino fundamental caso comprovem carga horária de no mínimo 160 horas nessas disciplinas em seu histórico escolar. Sendo que no Estado de

São Paulo essa possibilidade é fundamentada na indicação CEE nº53/2005 do Conselho Estadual de Educação.

A instituição organiza o currículo da licenciatura em Ciências Sociais de um modo que inclui a Geografia e História nas disciplinas de Metodologia do Ensino de Ciências Sociais, Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais V, Trabalho Docente e Didática e Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais III. Além disso, o futuro professor de Sociologia deve cursar disciplinas de conhecimentos específicos nas áreas da História e Geografia.

No caso da disciplina de Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais V, essa possível descaracterização da formação do docente de Sociologia chega ao ponto de que no conteúdo programático e nos critérios de avaliação da aprendizagem a instituição estipula que os alunos podem realizar a observação e regência de aulas de História ou Geografia e realizar pesquisas e projetos de ensino que não sejam na área da Sociologia, conforme a citações abaixo:

Observação de aulas de Sociologia (EM) ou História e Geografia (EF): aplicação de entrevista com o professor observado e questionário com os alunos das classes observadas e levantamento de dados sobre o contexto escolar observado. (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013k, grifo nosso, N.P).

Relatórios dissertativos de observação e regência de aulas de Sociologia (EM) ou História e Geografia (EF) que apresentem um contraponto das atividades teóricas com as práticas. (ibidem, S.P grifo nosso, N.P).

Projetos de Ensino de Sociologia (EM) ou História e Geografia (EF): desenvolvidos pelos estagiários nas escolas públicas e na comunidade: Cursos de extensão e assessorias. (ibidem, S.P grifo nosso, N.P).

Trabalhos de pesquisa em de Sociologia (EM) ou História e Geografia (EF): cuja elaboração tenha exigido a frequência do pesquisador no ambiente escolar e a convivência com professores e alunos. (P.D/UNESP-ARARAQUARA, 2013k, grifo nosso, N.P).

Compreendemos que no Estado de São Paulo há a possibilidade de professores de Sociologia também ministrarem aulas de História, Geografia e Filosofia e devido a isso é possível que os alunos de licenciatura em Ciências Sociais optem por cursar disciplinas nessas diferentes áreas das humanidades com o objetivo de se preparem para o mercado de trabalho. Porém, a universidade organizar o curso de Ciências Sociais a partir desse pressuposto pode trazer sérias consequências para a formação dos futuros docentes e para os alunos aos quais esses professores ministrarão aulas de Sociologia. Entendemos a importância da interdisciplinaridade entre as áreas e que ela pode enriquecer diversas discussões e aprendizados. Porém, também acreditamos na necessidade de uma formação profunda e

específica para cada área do conhecimento. Até que ponto é positivo a instituição organizar o seu curso de Licenciatura em Ciências Sociais para que o aluno possa cursar 160 horas nas disciplinas de História, Geografia e com isso também ministrar aulas nessas disciplinas no ensino regular? Até que ponto essa organização não descaracteriza a formação desses docentes?

Universidade de São Paulo (USP)

Além das disciplinas apresentadas nos tópicos sobre Didática e formação docente, os alunos de licenciatura em Ciências Sociais cursam outras disciplinas específicas para a licenciatura, como: Libras, Sociologia da educação, Política e organização da educação básica no Brasil.

A disciplina de Libras, como era de se esperar, não aborda nenhum aspecto relacionado à Didática. Com o objetivo de apresentar aos alunos pontos importantes da Língua de Sinais e as relações educacionais e sociais que acontecem com o aprendizado e vivência dessa língua, a disciplina aborda em seu programa diversos temas, como por exemplo: “Histórico da surdez através dos tempos”; “Modelos de Abordagem das Deficiências”; “Aquisição de Linguagem de Crianças Surdas”; “Estudos descritivos da Língua de Sinais Brasileira”; “Vocabulário da Língua de Sinais Brasileira”; “Aquisição da Segunda Língua”; “Aquisição de Leitura e Escrita da língua oral”; “Língua de Sinais Brasileira e Educação de surdos”; entre outros. (P.D/USP, 2018, N.P).

A análise do programa da disciplina Sociologia da Educação (PD/USP, 2020j) nos faz concluir que a unidade curricular aborda importantes questões educacionais fundamentando-se principalmente na área de estudo da Sociologia da Educação, ou seja, ela analisa a Educação apenas a partir de teorias sociológicas. Além disso, não temos nessa disciplina a presença da Didática. Essas afirmações baseiam-se nos objetivos e no programa da disciplina, conforme apresentamos abaixo:

Objetivos: Apresentar aos/às alunos/as possibilidades analíticas da educação do ponto de vista sociológico. Cada unidade do curso aborda aspectos da relação sociologia-educação por meio de estudos consagrados da área. O ponto focal visado é analisar a educação a partir de teorias sociais específicas centradas na relação cultura, produção do conhecimento e modos de dominação nas sociedades contemporâneas. (P.D/USP, 2020b, N.P).

Programa: 1. Sociologia da educação: sociologia do conhecimento e sociologia do poder 2. Cultura e educação 3. Classificações sociais e diferenças cognitivas 4. Sistemas de ensino e desigualdade social 5. Teorias da reprodução 6. Educação e modos de dominação 7. Conhecimento e poder 8. Construção de problemáticas brasileiras. (ibidem, N.P).

Podemos inferir – como fizemos em vários momentos dessa análise - que essa disciplina é um bom exemplo do que Libâneo (1996 e 2001) e Pimenta e Franco (2016), afirmam sobre a multirreferencialidade, ou seja, a educação ser objeto de pesquisa de várias ciências, entre elas a sociologia. Essa noção de multirreferencialidade, é corroborada pela bibliografia apresentada no programa da disciplina, na qual são apresentadas obras que discutem a Educação por meio de discussões sociológicas, como por exemplo:

FORACCHI, Marialice (orgs.). Educação e sociedade: leituras de sociologia da educação. 13 ed. São Paulo: Editora Nacional, 1987, p. 138-149. (ibidem, N.P).

BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação (Orgs. Maria Alice Nogueira, Afrânio Mendes Catani). Petrópolis, RJ: Vozes, 1998. (15ª ed. 2014). (ibidem, N.P).

BOURDIEU, Pierre. Sistemas de ensino e sistemas de pensamento. In: _____. A economia das trocas simbólicas (Org. Sergio Miceli). São Paulo: Perspectiva, 1974, p. 203-229. (ibidem, N.P).

DURKHEIM, Émile. Educação e sociologia. 8. ed. São Paulo: Melhoramentos, 1972. (P.D/USP, 2020b, N.P).

DURKHEIM, Émile; MAUSS, Marcel. Algumas formas primitivas de classificação. In: DURKHEIM, Émile. Sociologia. RODRIGUES, J.A. (org.), FERNANDES, F. (coord.). São Paulo, Ática, 1978, p. 183-203. (ibidem, N.P).

HEY, Ana Paula. Esboço de uma sociologia do campo acadêmico: a educação superior no Brasil. São Carlos, SP: EdUFSCar/Fapesp, 2008. (ibidem, N.P).

Assim, podemos inferir que essa disciplina aborda importantes discussões para a Educação, porém na perspectiva da sociologia e em nenhum momento contempla reflexões acerca da Didática.

Compreendemos que a disciplina não tem responsabilidade de discutir a Didática. Entretanto, a articulação entre as Ciências Sociais e a Educação poderia acontecer a favor de uma formação docente mais articulada aos saberes didático-pedagógicos. Assim, a disciplina aborda a Sociologia e a Educação, mas não fica claro como a articulação entre ambos acontece, o que nos traz novamente a dicotomia entre os saberes específicos e os saberes didático-pedagógicos.

A disciplina Política e Organização da Educação Básica no Brasil (P.D/USP, 2020k) tem como foco o estudo da organização e das políticas educacionais brasileiras da educação básica de maneira crítica e reflexiva. Para atingir esse objetivo principal, o aluno tem contato com diferentes tópicos, como por exemplo:

a) Função social da educação e natureza da instituição escolar: inserção do sistema escolar na produção e reprodução social; b) Direito à Educação, cidadania, diversidade e direito à diferença; c) Organização e Legislação da educação básica no Brasil: aspectos históricos, políticos e sociais; d) Planejamento e situação atual da educação; e) Financiamento da educação; f) Gestão dos sistemas de ensino; g) Unidade escolar: gestão e projeto pedagógico. (P.D/USP, 2020k, N.P)

Para realizar o estudo desses tópicos os docentes responsáveis pelo programa da disciplina estipulam algumas atividades práticas a serem feitas durante todo o semestre. De acordo com o programa:

A parte prática da disciplina consiste em leituras orientadas, pesquisas bibliográficas, preparação e aplicação de questionários e entrevistas, análises de bases educacionais e também em **viagens didáticas e visitas técnicas às escolas para propiciar aos alunos, na perspectiva da administração escolar, da coordenação pedagógica e da orientação educacional, conhecimentos e habilidades básicas a respeito das condições objetivas em que se realiza o trabalho na escola, visando à identificação de suas necessidades e a busca de formas de intervir na realidade.** (P.D/USP, 2020k, N.P, grifo nosso)

Podemos observar – a partir da citação acima – que existe o objetivo de relacionar teoria e prática quando os alunos têm acesso aos conhecimentos relacionados à Educação a partir da observação do ambiente escolar, questionários e entrevistas.

A partir da análise do programa, concluímos que essa disciplina em nenhum momento contempla reflexões acerca da Didática e compreendemos que a disciplina não tem responsabilidade de discutir a Didática.

3.5 Aproximações conclusivas acerca da “dicotomia entre os saberes específicos e os saberes didáticos-pedagógicos” e “silenciamento da Didática”

A partir das análises realizadas em relação a organização dos PPCs das universidades, podemos inferir que os documentos foram relativamente fáceis de encontrar, pois as instituições disponibilizam seus PPCs em seus sites. A única exceção a essa afirmação consiste no caso da USP, pois a instituição não apresenta esse documento em seu site.

Em relação aos PPCs, a única instituição que apresenta esse projeto especificamente para a licenciatura em Ciências Sociais é a UNIFESP. A UNICAMP e UNESP (campi Araraquara e Marília) apresentam apenas um projeto para todas as modalidades relacionadas ao curso de Ciências Sociais. Como expressamos anteriormente, a criação de apenas um PPC para diversas modalidades é preocupante, pois a formação docente deve ser vista como uma formação específica, com seus objetivos, missão e identidade e a não criação de um PPC próprio

para a licenciatura pode acarretar uma superficialidade no que diz respeito a apresentação das discussões relacionadas aos saberes didáticos-pedagógicos e o percurso da formação docente.

Em relação a formação docente, podemos inferir que existe indícios de que há uma separação entre a formação dos saberes específicos e a formação dos saberes pedagógicos, ou seja, uma dicotomia em relação aos dois saberes necessários para a formação de professores. Podemos fazer essa afirmação, pois todas as universidades analisadas organizam seus currículos a partir de dois eixos diferentes. O primeiro referente aos saberes comuns para a licenciatura e ao bacharelado e o segundo aos saberes específicos para a licenciatura. Isto é, os currículos separam as disciplinas dos saberes específicos daquelas que contemplam os saberes didáticos-pedagógicos. A partir dos estudos feitos para essa pesquisa, podemos inferir que os cursos analisados nessa pesquisa se aproximam – em algum grau – com o esquema 3+1 discutido por Saviani (2009) e explorado inúmeras vezes nesse trabalho.

Além disso, conforme apresentamos no tópico “O que os PPCs/ PPPCs dizem sobre a formação de professores?”, podemos observar com bastante clareza que o primeiro eixo prioriza os saberes específicos das Ciências Sociais e poucas vezes apresenta reflexões sobre os saberes didáticos-pedagógicos.

Ainda nessa discussão, temos instituições que apresentam o bacharelado como pré-requisito da licenciatura, ou seja, o aluno só pode se formar como professor se também concluir o bacharelado – caso da USP. Também temos a apresentação do bacharelado como preparação para o futuro docente, caso queira cursar as duas modalidades – caso da UNESP Marília.

Portanto, a partir da exploração dos PPCs/PPPCs podemos inferir que, em relação a formação docente, podemos depreender a categoria **dicotomia entre os saberes específicos e os saberes didáticos-pedagógicos**. Essa dicotomia pode fazer com que também aconteça a separação entre a teoria e a prática. Isso pode ocorrer, pois, os alunos teriam momentos em que se dedicariam somente ao estudo dos saberes das Ciências Sociais (teorias específicas) e teriam contanto com as teorias didáticos-pedagógicas e com a vivência em sala de aula apenas em um segundo momento.

Essa dicotomia ou separação é uma discussão muito presente na análise da formação dos professores. Nas palavras de Candau e Lelis:

[...] podemos observar que a separação, e mesmo oposição, entre teoria e prática é frequentemente denunciada pelos educadores ao mesmo tempo que explicitado o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre essas duas dimensões da realidade. Trata-se para muitos de uma das questões básicas da formação do educador e, para alguns o ponto central de reflexão na busca de alternativas para a formação desses profissionais. (CANDAU; LELIS, 1991 p. 50).

A palavra teoria vem do grego e está relacionada ao ato de supor sobre algo, questionar ou ter ideias sobre um tema ou assunto específico. Enquanto a palavra prática também vem do grego (práxis) e significa agir. A partir dessas definições podemos compreender a relação entre ambas de duas formas: a partir da unidade ou da dicotomia (CANDAUI; LELIS, 1991).

Na visão dicotômica a teoria e a prática são separadas e compreendidas como autônomas e isoladas. Essa dicotomia entre saberes específicos e os saberes didáticos-pedagógicos e entre a teoria e a prática, pode nos dar a falsa ilusão de que um saber tem total autonomia em relação ao outro no que diz respeito a formação e prática docente (CANDAUI; LELIS, 1991).

Essa compreensão pode seguir dois caminhos: a visão dissociativa e a associativa. Enquanto a primeira consiste na separação total e até na oposição entre teoria e prática; a segunda acredita que a teoria e a prática estão justapostas, ou seja, elas estão separadas, mas não são opostos. Neste caso, a prática é vista como o cumprimento da teoria. A partir disso, na visão associativa, mesmo estando separadas, a teoria e a prática ainda se relacionam de alguma forma (CANDAUI; LELIS, 1991).

Neste sentido, podemos concluir que a dicotomia entre os saberes específicos e os saberes didáticos-pedagógicos presente nos PPCs/ PPPCs analisados aproxima-se da visão associativa, ou seja, os polos são separados e abordados separadamente, mas há momentos em que ambos se relacionam de alguma forma.

Essa visão dicotômica tem relação direta com a hierarquização dos saberes e pode trazer sérias consequências para a formação docente e para a Didática, como por exemplo: a instrumentalização da educação e da Didática, o professor ser visto como um técnico, a prática ser esvaziada da teoria, entre outros (CANDAUI; LELIS, 1991).

Seguindo nossa concepção de Educação e de Didática, a relação entre os saberes específicos e os saberes didáticos-pedagógicos deve seguir o que Candau e Lelis (1991) denominam como visão da unidade.

A visão de unidade consiste na relação simultânea, na reciprocidade, na autonomia e ao mesmo tempo na dependência, ou seja, na união entre teoria e prática. Nesta visão, ambas partes do processo são importantes e indissociáveis. Essa concepção faz com que a teoria e a prática sejam compreendidas a partir de um novo olhar (CANDAUI; LELIS, 1991).

[...] a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma. A prática, por seu lado, não significa mais a aplicação da teoria, ou uma atividade dada e imutável. (CANDAUI & LELIS, 1991, p.55).

Neste sentido, ambas são partes de um todo e são indissociáveis na formação e práxis docente. Nesta visão a formação docente e, mais especificamente a Didática não deve seguir os dogmas do “ideal de educador”, mas formar o educador para que ele desenvolva uma consciência crítica da Educação e do papel dela na sociedade e no processo de transformação. (CANDAUI; LELIS, 1991)

A partir da análise feita nos PPCs/PPPCs, podemos concluir que apenas as universidades USP e UNESP (campus Araraquara e Marília) ofertam - nos cursos de licenciatura em Sociologia - o campo da Didática como uma disciplina própria e obrigatória para a formação docente. Os cursos de licenciatura em Ciências Sociais das instituições UNIFESP e UNICAMP, abordam esse campo apenas transversalmente e como eletiva.

Como já foi explanado – de forma exaustiva – a presença da disciplina Didática no currículo é de extrema importância, pois é esse campo do conhecimento que tem como objetivo primordial a análise do processo de ensino- aprendizagem. Processo extremamente importante para a educação, aprendizagem e desenvolvimento dos alunos e professores. Portanto, nos questionamos do porquê da UNIFESP e UNICAMP não terem a Didática como disciplina obrigatória, sendo contemplada apenas como disciplina eletiva.

As instituições que não ofertarem a Didática como disciplina obrigatória é preocupante, pois a partir da revisão bibliográfica realizada para a pesquisa, concluímos que a Didática é um conhecimento fundamental para a formação docente e advogamos que o campo da Didática deve ser materializado em uma disciplina específica e obrigatória. Esse campo de conhecimento não é algo supérfluo ou secundário quando se trata de uma licenciatura. A Didática aparecer de maneira transversal não é suficiente porque esse não é um saber qualquer e sim um saber fundamental. A Didática é um saber fundante da formação docente e deve ser compreendida como tal.

A partir disso, podemos inferir que Didática sendo apresentada de maneira superficial e somente transversal nos faz depreender a categoria “**o silenciamento da Didática**”, ou seja, a Didática sendo compreendida como um saber secundário que não tem seu espaço respeitado no currículo da instituição.

Esse silenciamento também está presente quando os PPCs/ PPPCs das instituições (USP, UNICAMP e UNESP – Araraquara) que somente citam a Didática nos programas das disciplinas e não a citam na apresentação do PPC/ PPPC, como por exemplo, nos objetivos, missão e organização do curso. Colocamos essa informação como fundamento para esse silenciamento, pois nesses momentos a instituição apresenta diversas competências, habilidades

e assuntos relacionados à pesquisa e ao bacharelado, e apresenta pouquíssimos relacionados a Educação e nenhum ligado à Didática.

Também podemos falar em silenciamento da Didática, pois como foi mostrando durante a pesquisa, as disciplinas que abordam o campo da Didática de maneira transversal também apontam diversos outros campos relacionados a Educação e a Sociologia. Ou seja, são disciplinas que abordam um número grande de temáticas diferentes. Uma conjuntura que facilita o esvaziamento e silenciamento da que a reflexão sobre a Didática⁵².

Em relação às universidades que apresentam a Didática como disciplina obrigatória, USP e UNESP (campus Araraquara e Marília), podemos concluir que a USP – conforme exposto anteriormente – apresenta uma Didática mais próxima da Multidimensional do que Tradicional ou Tecnista. Em relação a UNESP - Marília e Araraquara, inferimos que a disciplina obrigatória sobre Didática se aproxima mais da Didática Tecnista. Portanto, no caso dessas instituições, não temos o silenciamento da Didática como um todo, mas quando analisamos os programas das disciplinas de Didática encontramos um silenciamento da Didática Crítica

A partir da análise feita para essa pesquisa, reforçamos a importância de professores, alunos e gestores em geral debaterem sobre qual formação didática deve ser construída. Uma formação desconectada da realidade e da prática social? Uma formação que somente reflete sobre planos de aula, ferramentas pedagógicas e com a finalidade de preparar o aluno para o mercado de trabalho?

Argumentamos que é necessário que a Didática construída pela formação docente seja a Didática Crítica. Porém, levando em consideração todas as transformações que aconteceram na sociedade brasileira desde a década de 1980 e trazendo consigo novas lutas.

⁵² Esse silenciamento pode acontecer mesmo quando a instituição apresenta reflexões e bibliográfica relacionadas a Didática Crítica, como é o caso da Unicamp.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização dessa pesquisa foi de extrema importância para a minha formação docente e como pesquisadora. Por meio desta pesquisa foi possível fazer novas reflexões sobre a educação e pesquisa, destacando-se: as diferentes perspectivas da Didática e suas relações com a prática docente; a experiência de realizar uma pesquisa colocando em prática – pela primeira vez – a análise de conteúdo; a importância da Didática para a luta por uma Educação mais humana, inclusiva e transformadora.

O objetivo geral dessa pesquisa foi o de analisar como campo da Didática é contemplado nos PPCs do curso de licenciatura em Ciências Sociais das Instituições de Ensino Superior públicas do Estado de São Paulo. Para conseguirmos alcançá-lo foi necessário realizar diversas ações relacionadas com os objetivos específicos, como por exemplo: compreender o campo da Didática, suas possíveis concepções, funções e objetivos; analisar a concepção de Didática presente nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais; analisar como o campo da Didática, apresentada nos documentos institucionais, pode contribuir na formação do professor de sociologia; analisar as ementas das disciplinas de cunho pedagógico presentes nos currículos dos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, principalmente a disciplina Didática.

Para alcançar o objetivo de compreender o campo da Didática, suas possíveis concepções, funções e objetivos foi realizada uma revisão bibliográfica sobre a Didática. Podemos afirmar - a partir da revisão bibliográfica - que o estudo sobre a Didática trouxe à luz diferentes perspectivas, como, por exemplo, a Didática Tradicional, Escolanovista, Tecnicista e Crítica. Sendo que esse campo de estudo se transformou consideravelmente com a elaboração e criação de livros como “Rumo a uma nova Didática”, “Didática em questão” e “Repensando a Didática”, obras que apresentaram a Didática a partir da perspectiva crítica. Após as transformações presentes nas décadas de 1980 e 1990, os anos 2000 trouxeram à tona a necessidade de repensar novamente a Didática e com isso novos debates acerca dos objetivos da Didática ressurgiram. Durante toda a revisão bibliográfica, ficou claro que a Didática ainda está lutando para conquistar seu lugar na formação docente. Um lugar que consideramos essencial, já que é o campo que analisa o processo de ensino-aprendizagem, um processo central para a educação.

Ao realizarmos esta monografia, nos deparamos com diversos questionamentos e indagações sobre os possíveis modelos de formação de professores, mais especificamente dos docentes de Sociologia. Por meio dessa pesquisa, temos indícios que o modelo predominante encontrado nas universidades pesquisadas é aquele que prioriza o bacharelado e fragmenta a

aprendizagem dos saberes de cunho didático-pedagógico. Isto é, um modelo que prioriza, muitas vezes, a formação de um cientista social da Educação.

A partir da análise na organização do currículo das instituições estudadas, podemos concluir que a formação docente se aproxima muito do esquema 3+1, criando-se uma dicotomia entre os saberes específicos e os saberes didáticos-pedagógicos. Isto é, uma separação na qual em alguns momentos os alunos refletem e criam saberes específicos das Ciências Sociais e em outros momentos discutem sobre as temáticas pedagógicas. Essa dicotomia pode fazer com que a formação docente seja fragmentada de tal forma que o aluno e futuro professor não consiga analisar o processo de ensino-aprendizagem na sua totalidade e complexidade e não consiga se posicionar de forma crítica perante seu papel na Educação e na sociedade.

A análise sobre a concepção de Didática presente nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais nos trouxe indícios de que a Didática ainda está lutando para conquistar seu lugar nos currículos dos cursos de formação de licenciatura em Ciências Sociais das universidades públicas de São Paulo e que muitas vezes ela sofre um silenciamento, principalmente quando a Didática tem um viés mais crítico. Esse silenciamento da Didática - principalmente a crítica - pode fazer com que a formação docente careça de reflexões sobre o processo de ensino-aprendizagem de maneira crítica e multidimensional.

A pesquisa realizada nesta monografia não tem o intuito de esgotar as discussões sobre o campo da Didática. Na verdade, as análises realizadas no decorrer dela, fomentaram diversas provocações e reflexões acerca do problema pesquisado e de como novas pesquisas poderiam traz à luz outras reflexões acerca de como o campo da Didática é contemplado nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais, como por exemplo: o estudo mais aprofundado das bibliografias utilizadas nas discussões sobre Didática nos cursos de licenciatura em Ciências Sociais; analisar a forma como a Didática é contemplada não somente por meio dos documentos institucionais, mas também a partir da observação das aulas das disciplinas de Didática; analisar diferentes PPCs do curso de licenciatura em Ciências Sociais de uma mesma instituição para contemplar as possíveis mudanças relacionadas a esse campo durante um período de tempo maior.

A partir da análise feita para essa pesquisa, reforçamos a importância de alunos e professores discutirem sobre qual formação didática deve ser construída através do curso superior. Uma formação desconectada da realidade, das práticas sociais e das lutas por uma educação transformadora? Uma formação que abarca apenas planos de aula e manuais? Ao nosso ver, é necessário que a Didática construída pela formação docente seja a Didática Crítica.

Uma Didática que analise o processo de ensino-aprendizagem em toda sua complexidade e multidimensionalidade.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, M.I. Por uma didática para tempos de resistência no contexto da educação superior mercantilizada e competitiva. A didática e os desafios políticos da atualidade: **XIX ENDIPE FACED/UFBA, 2018** / Selma Garrido Pimenta ... [et al.] (organizadoras). Salvador: EDUFBA, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30771/1/A%20did%C3%A1tica%20e%20os%20desafios%20da%20atualidade.pdf>> Acesso em 15 de Dez. 2021
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 1ed. São Paulo: Almedina, 2011.
- BODART, C.N. Fotografia como recurso didático no ensino de sociologia. **Em tese**. Florianópolis. v. 12, n. 2, ago./dez., p. 81-102, 2015. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p81/30823>> Acesso em: 20 de set. 2021
- BODART, C.N. O uso de letras de músicas nas aulas de Sociologia. **Café com Sociologia, Revista do professor e estudante de sociologia**, Vol.1, ano 1, ed.1. Nov. p. 13-26, 2012. Disponível em < <http://docplayer.com.br/55172117-Cafe-com-sociologia-revista-do-professor-e-estudante-de-sociologia-vol-1-ano-1-ed-1-nov.html> > Acesso em 20 de set. 2021
- CANDAU, V.M; LELIS, I.A. A relação teoria-prática na formação do educador, p. 49-63. In: _____(org) **Rumo a uma nova didática**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CANDAU, V.M. A revisão da didática. p 13-18 In: _____ (org) **Rumo a uma nova didática**. 4ed. Petrópolis: Vozes, 1991.
- CANDAU, V. M. Mesa 20 anos de Endipe. A didática hoje: uma agenda de trabalho.p.149-160 In:_____ **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CANDAU, V.M. A Didática e a formação de educadores- da exaltação à negação: a busca da relevância. p. 13-24. In: _____(org) **A Didática em Questão**. 20ed, Petrópolis: Vozes, 2001.
- CANDAU, V.M.F, OLIVEIRA, L. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, v.26, n.01, p.15-40, abr. 2010
- CANDIDO, A. A sociologia no Brasil. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, São Paulo. v. 18, n. 1. p. 271-301, jun.2006. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12503/14280> > Acesso em 21 abril 2022
- CASTRO, C. O'DONNELL, J. **Introdução às ciências sociais**. Rio de Janeiro: FGV, 2015.
- COSTA, L, S. Formação de professores de ciências sociais/sociologia: subsídios para o debate. **Em tese**. Florianópolis v. 12, n. 2, p. 187-2013. ago./dez., 2015. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/1806-5023.2015v12n2p187/30826> > Acesso em: 21 abril 2022.
- FARIA, L.R.A. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. (2011)

Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011. Disponível em < <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-30082011-134451/pt-br.php> > Acesso em: 5.mar.2020

FRANCO, M.A.S; GUARNIERI, M.R. Um estudo exploratório a partir dos planos de ensino. **Revista Eletrônica Pesquiseduca** - v.3, n.5, jan./jun. 2011 p. 27-55. Disponível em: <<https://repositorio.unesp.br/handle/11449/124736> > Acesso em 7 jan. 2020.

FRANCO, M.A.S; PIMENTA, S.G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educ. Soc.** Campinas, v. 37, no. 135, p.539-553, abr/jun., 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/9KvRMpt5MSQJpB5pqYKfnyp/?format=pdf&lang=pt> > Acesso em 05 jan. 2020

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 66ed. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

FREITAS, L.C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. (1994). Tese (livre docência) – Faculdade de Educação, Universidade estadual de Campinas. Campinas, 1994.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2002.

GIL, A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIBANEO, J.C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 2006.

LIMONGI, F. A Escola Livre de Sociologia e Política em São Paulo. In: S. Miceli. (Org.). **História das Ciências Sociais no Brasil**. São Paulo: Vértice, 1989, v., p. 217-233.

LUCKESI, C.C. O papel da didática na formação do educador. p 25-34. In: CANDAU, V.M. (org) **A Didática em Questão**. 20ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, A.C. Licenciatura em Ciências Sociais e ensino de sociologia: entre o balanço e o relato. **Tempo Social**. São Paulo, v15, n 1, p.5-20. abril 2003. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ts/article/view/12391>> Acesso em: 21 abril.2022

NOBREGA, J.A.S. Elementos para pensar a didática da Sociologia no Ensino Médio. **Revista Em Debate (UFSC)**. Florianópolis, v 14 p. 101-121, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emdebate/article/view/1980-3532.2015n14p101/32242>> Acesso em 21 abril 2022.

OLIVEIRA, A. A formação de professores de Ciências Sociais frente às políticas educacionais. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**. Uberlândia v.3, n.2, p. 132-152 Dez.2013. Disponível em: <<https://seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/23425/14530> > Acesso em 21 abril 2022.

PIMENTA, S.G; FUSARI, J.C; ALMEIDA, M.I; FRANCO, M.A.R.S; A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52 jan/mar. Rio de Janeiro, p.143-162, 2013.

<<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/RFYZ7MKBRypV7WhmcFP34NP/?format=pdf&lang=pt>>
Acesso em: 10.jan.2020.

QUEIROZ, N.D, LAHUERTA, M. Histórico do desenvolvimento das Ciências Sociais no Brasil. S.D Disponível em:

<https://www.academia.edu/3033450/HIST%C3%93RICO_DO_DESENVOLVIMENTO_DAS_CI%C3%84NCIAS_SOCIAIS_NO_BRASIL_A_HISTORIC_OF_SOCIAL_SCIENCES_DEVELOPMENT_IN_BRAZIL> Acesso em 21 abril.2022

RANGEL, M.; PINTO, L.A.M. Planejamento da ação docente no ensino superior: participação e compromisso. **Revista da FAEBA** v 30 n, p. 137-144. 2008

RAYS, O.A. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. p. 43-52. In: CANDAU, V.M. (org) **A Didática em Questão**. 20ed, Petrópolis: Vozes, 2001

RODRIGUES, R.S. **Teoria crítica da didática na tradição institucional da universidade brasileira: contradições epistemológicas, possibilidades políticas e tendências atuais**. 2006. Tese (doutorado em educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2006.

SACRISTÁN, J.G. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

DAL ROSSO, S; BANDEIRA, L; COSTA, A. Pluralidade e diversidade das Ciências Sociais: uma contribuição para a epistemologia da ciência. **Revista Sociedade e Estado**. Brasília, v. 17, n. 2, p. 231-246, jul./dez. 2002 Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/se/a/6GjkMvNpPg4kSfD5rcjCZ6K/?lang=pt>> Acesso em 21 abril.2022

SAVIANI, D. Formação de Professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, v 14, n 40, p. 143-155. 2009. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/45rkkPghMMjMv3DBX3mTBHm/?lang=pt>> Acesso em 07 jan.2020

SAVIANI, D. Formação de professores no Brasil: dilemas e perspectivas. **Póiesis Pedagógica**. Goiás, v 9, n 1, p. 7-19. 2011. Disponível em
<<https://revistas.ufg.br/index.php/poiesis/article/view/15667>> Acesso em 10 jan. 2020.

SEGATTO, J; BARIANI, E. As Ciências Sociais no Brasil: trajetória, história e institucionalização. **Revista da faculdade de Serviço Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. Rio de Janeiro. v.7.n25. p 201-213. Jul.2010. Disponível em:
<<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/2922/2086>> Acesso em 21 abril 2022

SILVA, T.E.M. Trajetórias da Sociologia Brasileira: considerações históricas. **Cronos**. Natal, v. 8, n. 2, p. 429-449, jul./dez. 2007 Disponível em:
<<https://periodicos.ufrn.br/cronos/article/view/1849>> Acesso em 21 abril.2022

SILVA, C.L; SILVA, R.S. A institucionalização das Ciências Sociais no Brasil: percalços e conquistas. **Impulso**. Piracicaba. v 22, n 54, p. 97-106, maio/ago. 2012 Disponível em:

<<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/impulso/article/view/579/1015>>
>Acesso em 21 abril 2022

SOUSA, J.V. Método materialista histórico-dialético e pesquisa em políticas educacionais: uma relação em permanente construção p. 1-14. In CUNHA, C [et al] (organizadores) **O método dialético na pesquisa em educação**. 1ed. Campinas:Autores associados, 2014.

UNESP, **Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Sociais**. Araraquara, S.D. Disponível em < <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/PPP%20Ciencias%20Sociais.pdf> >Acesso em 11/02/2020

UNESP, **Programa da disciplina: Antropologia Social e Cultural**. Araraquara, 2013a. Disponível em: <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/apf9861---antropologia-social-e-cultural.pdf> Acesso em: 13 de jul. 2022.

UNESP. **Programa da disciplina: Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais III**. Araraquara, 2013b. Disponível em < <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/dda9061---estagio-supervisionado-de-pratica-de-ensino-de-c.pdf>> Acesso em 14 de jul. 2022

UNESP. **Programa da disciplina: Trabalho Docente e Didática**. Araraquara, 2013c. Disponível em < <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/dda9096---trabalho-docente-e-didatica.pdf> > Acesso em 14 de jul. 2022.

UNESP. **Programa da disciplina: metodologia do ensino em Ciências Sociais**. Araraquara, 2013d. Disponível em < <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/dda9070---metodologia-do-ensino-de-ciencias-sociais.pdf> > Acesso em 14 de jul.2022

UNESP. **Programa da disciplina: Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais IV**. Araraquara, 2013e Disponível em < <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/dda9290---estagio-supervisionado-de-pratica-de-ensino-de-c.pdf> > Acesso em 16 de jul. 2022.

UNESP. **Programa da disciplina: Psicologia da educação**. Araraquara, 2013f. Disponível em < <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/pde7610---psicologia-da-educacao.pdf> > Acesso em 14 de jul.2022.

UNESP. **Programa da disciplina: Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais I**. Araraquara, 2013g. Disponível em <<https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/pde7644---estagio-supervisionado-de-pratica-de-ensino-de-c.pdf> > Acesso em 14 de jul.2022.

UNESP. **Programa da disciplina: Organização e desenvolvimento da educação básica**. Araraquara, 2013h. Disponível em < <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/dda9045---organizacao-e-desenvolvimento-da-educacao-basica.pdf> > Acesso em 16 de jul. 2022

UNESP. **Programa da disciplina: Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais II**. Araraquara, 2013i Disponível em < <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/dda9053---estagio-supervisionado-de-pratica-de-ensino-de-c.pdf> > Acesso em 16 de jul. 2022

UNESP. **Programa da disciplina: Prática de Ensino de Ciências Sociais.** Araraquara, 2013j. Disponível em < <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/dda9312---pratica-de-ensino-de-ciencias-sociais.pdf> > Acesso em 14 de jul.2022.

UNESP. **Programa da disciplina: Estágio Supervisionado de Prática de Ensino de Ciências Sociais V.** Araraquara, 2013k. Disponível em < <https://www.fclar.unesp.br/Home/Graduacao/dda9304---estagio-supervisionado-de-pratica-de-ensino-de-c.pdf> > Acesso em 14 de jul.2022.

UNESP. **Projeto Político Pedagógico do Curso de Ciências Sociais: modalidades Bacharelado e Licenciatura.** Marília, 2018. Disponível em < https://www.marilia.unesp.br/Home/Graduacao/CienciasSociais/projeto_politico_pedagogico-2018.pdf > Acesso em 11/02/2020

UNESP. **Anuário Estatístico 2021: Ano base 2020.** São Paulo. 2021. Disponível em < <https://www2.unesp.br/portal#!/anuario> > Acesso em 05/07/2022.

UNICAMP. **Projeto Pedagógico dos Curso Graduação de Ciências Sociais.** Campinas, 2015. Disponível em < https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pf-ifch/public-files/graduacao/projeto-pedagogico-c_sociais.pdf > Acesso em 11/02/2020

UNICAMP. **Projeto Pedagógico Licenciatura Integrada Química/Física.** Campinas, 2017. < https://www.fe.unicamp.br/sites/www.fe.unicamp.br/files/documents/2021/01/projeto_pedagogico_alterado_2017.pdf > Acesso em 11/02/2022.

UNICAMP. **Programa da disciplina: Oficina de leitura e escrita em humanidades.** Campinas, 2020a. Disponível em < <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pf-ifch/public-files/graduacao/ementas/59853/hz379.pdf> > Acesso em 16 de jul. 2022.

UNICAMP. **Programa da disciplina: Estágio Supervisionado em Ciências Sociais I.** Campinas, 2020b. < <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pf-ifch/public-files/graduacao/ementas/58491/hz103a.pdf> > Acesso em 14 de jul. 2022.

UNICAMP. **Programa da disciplina: Ensino de Antropologia: Temas e Conceitos Fundamentais.** Campinas, 2021a. Disponível em < <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pf-ifch/public-files/graduacao/ementas/60694/hz369.pdf> > Acesso em 14 de jul. 2022.

UNICAMP. **Programa da disciplina: Estágio supervisionado em Ciências Sociais II.** Campinas, 2021b. Disponível em < https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pf-ifch/public-files/graduacao/ementas/60683/hz_104.pdf > Acesso em 16 de jul. 2022.

UNICAMP. **Programa da disciplina: Políticas públicas educacionais.** Campinas, 2021c. Disponível em < <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pf-ifch/public-files/graduacao/ementas/61551/hz349ab.pdf> > Acesso em 14 de jul. 2022

UNICAMP. **Programa da disciplina: Educação e Sociedade.** Campinas, 2021d. Disponível em < <https://www.ifch.unicamp.br/ifch/pf-ifch/public-files/graduacao/ementas/61552/hz359ab.pdf> > Acesso em 14 de jul. 2022.

UNIFESP. **Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Ciências Sociais**. Guarulhos, 2018. Disponível em: < <https://www.unifesp.br/campus/gua/projetos-pedagogicos/ciencias-sociais> > Acessado em: 11 de fev.2020.

USP. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. São Paulo, 2012 -2017. Disponível em < <https://www6.usp.br/wp-content/uploads/PDI-VIIEncontro.pdf> > Acesso em 11 de fev.2020

USP. **Programa da disciplina: Língua brasileira de Sinais – EAD**. São Paulo, 2018. Disponível em < <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLL1024&codcur=8040&codhab=200> > Acesso em 14 de jul.2022.

USP. **Programa da disciplina: Metodologia do Ensino de Ciências Sociais I**. São Paulo, 2019a. Disponível em < <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0419&codcur=8040&codhab=200> > Acesso em 14 de jul.2022.

USP. **Programa da disciplina: Metodologia do Ensino de Ciências Sociais II**. São Paulo, 2019b. Disponível em < <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0420&codcur=8040&codhab=200> > Acesso em 14 de jul.2022.

USP. **Programa da disciplina: Sociologia II**. São Paulo, 2020a. Disponível em < <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FSL0102&codcur=8040&codhab=104> > Acesso em 16 de jul. 2022

USP. **Programa da disciplina: Sociologia III (sociologia moderna)**. São Paulo, 2020b. Disponível em < <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FSL0201&codcur=8040&codhab=104> > Acesso em 16 de jul. 2022

USP. **Programa da disciplina: Sociologia IV (sociologia contemporânea)**. São Paulo, 2020c. Disponível em < <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FSL0202&codcur=8040&codhab=104> > Acesso em 16 de jul. 2022

USP. **Programa da disciplina: Antropologia II (questões de antropologia clássica)**. São Paulo, 2020d. Disponível em < <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLA0102&codcur=8040&codhab=104> > Acesso em 16 de jul. 2022

USP. **Programa da disciplina: Antropologia III (estruturalismo)**. São Paulo, 2020e. Disponível em < <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLA0205&codcur=8040&codhab=104> > Acesso em 16 de jul. 2022

USP. **Programa da disciplina: Antropologia IV (questões de antropologia contemporânea)**. São Paulo, 2020f. Disponível em < <https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLA0206&codcur=8040&codhab=104> > Acesso em 16 de jul. 2022

USP. **Programa da disciplina: Ciência Política I (pensamento político moderno)**. São Paulo, 2020g. Disponível em <
<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLP0101&codcur=8040&codhab=104>> Acesso em 16 de jul. 2022

USP. **Programa da disciplina: Ciência Política III (instituições políticas brasileiras em perspectiva comparada)**. São Paulo, 2020h. Disponível em <
<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FLP0203&codcur=8040&codhab=104>> Acesso em 16 de jul. 2022.

USP. **Programa da disciplina: Estágio Supervisionado para as Ciências Sociais**. São Paulo, 2020i. Disponível em <
<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FSL0526&codcur=8040&codhab=200>> Acesso em 14 de jul.2022.

USP. **Programa da disciplina: Sociologia da Educação**. São Paulo, 2020j. Disponível em <
<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=FSL0602&codcur=8040&codhab=200>> Acesso em 14 de jul.2022.

USP. **Programa da disciplina: Política e Organização da Educação Básica no Brasil**. São Paulo, 2020k. Disponível em <
<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDA0463&codcur=8040&codhab=200>> Acesso em 14 de jul.2022.

USP. **Programa da disciplina: Didática**. São Paulo, 2022. Disponível em <
<https://uspdigital.usp.br/jupiterweb/obterDisciplina?sgldis=EDM0402&codcur=8040&codhab=200>> Acesso em 14 de jul.2022.

VASCONCELLOS, C.S. **Planejamento: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico**. São Paulo: Libertad, 2002.

VEIGA, I.P.A. Didática: uma retrospectiva histórica. p. 25-40. In: _____. (coord) **Repensando a Didática**. 13ed, Campinas: Papirus, 1998.