

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Maria Angelica Wolochyn Trez

A disciplina Didática nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas

São Paulo/2016

Maria Angelica Wolochyn Trez

A disciplina Didática nos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas

Monografia apresentada como exigência parcial à obtenção do título de especialista no curso de Pós-Graduação em Formação de Professores - Ênfase no Ensino Superior, do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, sob orientação da Prof^a. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques.

Agradecimentos

Agradeço à minha família que sempre me incentivou e acreditou em minhas ações na direção de uma educação de qualidade para todos e esforçou-se em me auxiliar, para que o trabalho fosse concretizado.

Também gostaria de agradecer a minha orientadora, Prof^a. Dra. Amanda Cristina Teagno Lopes Marques, a dedicação com que me orientou e o quanto contribuiu através de sua experiência acadêmica para o meu crescimento intelectual.

Resumo

O presente trabalho apresenta uma reflexão sobre a formação pedagógica proposta em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da cidade de São Paulo, com destaque à formação no campo da Didática Geral. Considerando que esta disciplina tem como objeto de estudo o ensino, entendido como a organização e viabilização de estratégias para que a aprendizagem ocorra, é necessário que ela seja estruturada de maneira cuidadosa nos cursos de licenciatura, dando o necessário suporte à formação docente. Por isso, objetivamos discutir o campo da Didática como pertencente à Pedagogia, buscando elementos históricos para entender sua configuração atual, procuramos também compreender a configuração atual das licenciaturas no Brasil e a formação do professor crítico reflexivo. Estes objetivos se configuram no seguinte problema de pesquisa: Como os cursos de graduação em licenciatura de Ciências Biológicas da cidade de São Paulo estruturam em seus PPCs (e articulam com os demais conhecimentos pedagógicos) o componente curricular Didática? Realizar uma retomada histórica da Didática como campo da Pedagogia, apresentar um panorama dos cursos de licenciatura no Brasil nos últimos anos e analisar a presença de disciplina Didática nos cursos selecionados, através do acesso aos Projetos Pedagógicos das Instituições de formação de professores, viabiliza a discussão sobre a importância da formação pedagógica nos cursos de licenciatura, além de indicar possibilidades para a concretização desta formação inicial com qualidade. Para este trabalho, foi realizado via pesquisa bibliográfica e documental, dentro de uma abordagem qualitativa, utilizamos importantes referências teóricas como: Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco, Bernadete Angelina Gatti, Ilma Passos Veiga, José Carlos Libâneo, entre outros autores que vêm se dedicando às pesquisas neste campo. Como resultados, apontamos que ainda existe um caminho de estruturação destes cursos a ser percorrido por estas Instituições, já que percebemos, de modo geral, ainda a carência de uma formação que contemple uma multidimensionalidade do campo disciplinar da Didática.

Palavras chave: formação docente, cursos de licenciatura, Didática Geral.

Abstract

This current project presents a reflection about the educator's pedagogical formation of graduation courses from São Paulo, with emphasis on General Didactics. Considering that this discipline has as its study object the guideline and is responsible for the organization and feasibility of strategies for the learning to occur, it is necessary that it's structured in a careful way on graduation courses, giving the necessary support for the instructor's formation. That's the reason, we aimed to discuss the field of Didactics as belonging to Education, seeking historical elements to understand its current configuration, we also seek to understand the current configuration of the graduation courses in Brazil and the formation teacher critical reflective. These goals are configured in the following research problem: How graduation courses in Biological Sciences from São Paulo structure in their Political Pedagogical Projects (and articulate with other pedagogical knowledge) curriculum component Didactic? Make an historic resumption of Didactics as the field of Education, to present an overview of the graduation courses in Brazil in recent years and analyze the presence of Didactic discipline in selected courses, through access to Pedagogical Projects of the Institutions, enables discussion about the importance of a rich pedagogical formation on graduation courses, and indicates possibilities for the concretion of this initial formation with quality. For this work has been accomplished through bibliographical and documentary research, within a qualitative approach, we use important theoretical references as: Selma Garrido Pimenta, Maria Amélia Santoro Franco, Bernadette Angelina Gatti, Ilma Passos Veiga, José Carlos Libâneo, among other authors It has been dedicated to research in this field. As a result, we point out that there is still a way of structuring these courses to be followed by these Institutions, as we see, in general, even the lack of training that contemplates one multidimensionality of the disciplinary field of Didactic.

Keywords: instructor's formation, graduation courses, General Didacticism

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Instituições públicas e privadas da cidade de São Paulo, que oferecem licenciatura em Ciências Biológicas.....	36
QUADRO 2 - Dados dos Cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas	39
QUADRO 3 - Disciplinas relacionadas aos saberes pedagógicos presentes nas Matrizes Curriculares das Instituições selecionadas.....	44
QUADRO 4 - A Didática como campo disciplinar nas Matrizes Curriculares dos cursos de Ciências Biológicas	50

SUMÁRIO

Introdução	07
Capítulo I – A Didática como campo da Pedagogia- Historicidade	12
Capítulo II – Panorama das Licenciaturas no Brasil- Histórico e Normativo	22
Capítulo III - A Didática nos cursos de licenciatura na cidade de São Paulo	
Apresentação e Análise de dados	34
Capítulo IV - Considerações Finais	57
Referências Bibliográficas	62

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa pretende propor o início de uma reflexão sobre a importância da formação pedagógica inicial/acadêmica do professor que atua na Educação Básica, mais especificamente do professor a quem chamamos de especialista (que atua nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio), em especial sobre o papel da disciplina Didática nesse processo.

Diante do cenário de não aprendizagem dos alunos das escolas brasileiras, o que vem à mente são os motivos causadores deste fenômeno. Dentre os mais variados problemas que a Educação Básica no Brasil enfrenta atualmente, a formação inicial dos professores em licenciatura ganha destaque quando observamos os resultados de avaliações externas, que apesar de terem uma característica de culpabilização dos professores e alunos, dão uma ideia do cenário de não aprendizagem nos anos finais do Ensino Fundamental, e também quando observamos a rotina das escolas neste nível de ensino.

A formação pedagógica, retratada neste trabalho pela disciplina de Didática Geral, é responsável pela reflexão e ação pedagógica do profissional que tem um conhecimento específico em uma área e deverá transformar este conhecimento em “ensinável” aos alunos. Assim, analisar a proposta de formação do futuro docente em Didática ainda durante a graduação torna-se de suma importância para refletir sobre o desempenho destes professores posteriormente em sala de aula.

Nesse contexto, sintetizamos nosso problema de pesquisa na seguinte questão: *Como os cursos de graduação em licenciatura de Ciências Biológicas da cidade de São Paulo estruturam em seus PPCs (e articulam com os demais conhecimentos pedagógicos) o componente curricular Didática?* Desta questão, desdobram-se outras, a saber: O proposto nesse componente articula-se à formação de um professor como intelectual crítico-reflexivo, capaz de organizar situações de ensino que possibilitem a aprendizagem do educando? Ou, ao contrário, remete a uma concepção tecnicista do fazer docente? O que nos diz a bibliografia atual acerca da importância da Didática Geral nos cursos de licenciatura? Até que ponto as discussões propostas são apropriadas pelos PPCs das licenciaturas?

Os objetivos apresentados são: 1. discutir o campo da Didática como pertencente à Pedagogia, buscando elementos históricos para entender sua

configuração atual; 2. compreender a configuração atual das licenciaturas no Brasil, por meio também da historicidade; 3. analisar a configuração da disciplina Didática em cursos de licenciatura em Ciências Biológicas da cidade de São Paulo. Isso nos levará à reflexão sobre como acontece a formação do professor como intelectual crítico-reflexivo.

Quando apresentamos a formação deste intelectual crítico-reflexivo, apontamos para um profissional que, segundo Contreras (2002), elabora uma compreensão para cada situação educacional específica dentro de seu próprio processo de atuação. Este processo o conduz ao desenvolvimento de qualidades profissionais com conhecimentos específicos e com habilidade para desenvolver-se nas situações de conflito e incerteza, buscando práticas cada vez mais condizentes com suas finalidades.

Minha inquietação pessoal sobre o tema surgiu dentro da própria escola de Educação Básica. Atuando como Coordenadora Pedagógica e acompanhando alunos e professores dos anos finais do Ensino Fundamental regular e da Educação de Jovens e Adultos, deparo-me diariamente com diversas situações de não aprendizagem dos alunos ou de dificuldade dos professores em adequar práticas pedagógicas às necessidades formativas dos alunos em sala de aula.

Tenho percebido que tal dificuldade, muitas vezes, não se deve à falta de vontade deste professor de mobilizar competências e habilidades dos alunos para a aprendizagem, e sim de uma formação precária no que se refere às disciplinas pedagógicas dos cursos de licenciatura em que estudaram, mais precisamente na disciplina de Didática Geral.

Outra observação empírica é a importância atribuída à disciplina em questão por estes professores quando nos encontramos em situações de estudo coletivo, nas quais a prática da sala de aula é analisada de forma sistemática. Muitos deles parecem não ter clareza da função que a Didática exerce em sua formação profissional e na sua atuação em sala de aula, sendo comum a premissa de que um bom professor se faz apenas na experiência prática do cotidiano, sem a necessidade da reflexão-ação-reflexão ou de uma formação inicial, em que a teoria e a prática estejam articuladas.

Compreendendo a Didática como um dos ramos da Pedagogia, e sendo esta uma disciplina que estuda os objetivos, os conteúdos, os meios e as condições

do processo de ensino, visando a uma finalidade educacional, que por sua vez é uma prática social, dizemos que ela é uma disciplina pedagógica (LIBÂNEO, 1994).

Neste contexto, percebo que a Didática é área de extrema importância para os estudos teóricos, que se articulam à prática dos professores. Lembrando-nos de que tais professores atuarão em salas heterogêneas, com jovens do século XXI que têm acesso a muita informação, mas que ao mesmo tempo, têm dificuldade na construção do conhecimento; jovens provenientes, muitas vezes, de classes econômicas empobrecidas, nas quais o acesso a bens culturais e materiais é escasso.

A formação nos conteúdos específicos da área licenciada, no caso desta pesquisa, a de Ciências Biológicas, é muito importante para atuação do professor. Ele necessita ser um par avançado dos seus alunos. No entanto, sem refletir sobre sua prática, na busca constante de ressignificá-la com o objetivo principal da aprendizagem dos alunos, o vasto conhecimento do conteúdo não tem utilidade.

Acreditamos que a Didática Geral, como disciplina pedagógica dos cursos de licenciatura, contribui de maneira significativa na prática de sala de aula do professor e deve receber a merecida atenção quanto a sua organização e estruturação nos cursos de licenciatura. A discussão sobre seu papel em relação às Didáticas Específicas também deve ser levantada e aprofundada para uma reflexão e análise mais acertada do cenário atual da formação de docentes.

Neste sentido, e a partir destas experiências empíricas no interior da escola de Ensino Fundamental, os questionamentos propostos aqui me motivaram a desenvolver este trabalho.

Através de pesquisa bibliográfica e documental, dentro de uma abordagem qualitativa, iniciaremos através da perspectiva teórica acerca da contribuição epistemológica dos principais autores estudiosos da Didática, com uma retrospectiva histórica e culminando na contribuição desta disciplina pedagógica na atual formação profissional dos professores brasileiros.

Em seguida, abordaremos os cursos de licenciatura. Como a formação dos professores especialistas acontece nestes cursos? Um panorama das licenciaturas no Brasil ajuda a compreendermos a historicidade deles em nosso país. Quais as características das licenciaturas? Como vieram se constituindo ao longo do tempo? Quem são os alunos destes cursos? Como os planos de governo foram alterando as licenciaturas através de legislações específicas?

Por fim, através da análise documental de Projetos Pedagógicos de alguns cursos, objetivamos refletir sobre como os cursos de licenciatura em Ciências Biológicas (utilizando alguns Projetos Pedagógicos de Curso – PPC – de Universidades privadas, e todos os PPCs de instituições de ensino superior públicas do município de São Paulo) propõem a disciplina de Didática. A pesquisa analisa dados das grades curriculares e ementas do componente curricular Didática (quando houve possibilidade de acesso ao Projeto Pedagógico de Curso) e relaciona-os às ideias debatidas anteriormente acerca da Didática Geral e, em alguns casos, Específica, para tentar compreender a realidade da formação pedagógica inicial na licenciatura.

Outras questões importantes também acabaram sendo levantadas no decorrer da pesquisa e, apesar de não terem sido discutidas em profundidade, mereceram algumas considerações relevantes nesta introdução. A dificuldade de acesso a documentos como o Projeto Pedagógico do Curso de Ciências Biológicas das Instituições privadas selecionadas suscitou reflexões sobre a privatização do Ensino Superior e as consequências disto na formação docente em nosso país.

Gatti (2014), em artigo recente sobre as licenciaturas, aborda a questão da mercantilização da Educação Superior. Segundo ela, dados do Censo da Educação Superior 2011, apontam que a maioria das matrículas em licenciatura está no setor privado da educação. Entretanto, estas matrículas cresceram muito menos do que outros cursos de graduação nos últimos anos. Outro dado importante é a migração dos cursos de licenciatura presenciais para cursos oferecidos à distância, sendo que 78% das matrículas estão nesta modalidade e em Instituições privadas.

Estes dados nos dão uma ideia de quanto os graduandos destes cursos dependem da iniciativa privada, reflexo de políticas governamentais que privilegiaram o crescimento acelerado destas Instituições.

O Ensino Superior virou um rentável mercado, que é administrado como grandes empresas que prestam serviços a clientes; por exemplo, verifica-se em seus sites a palavra “cliente” para designar “aluno”. Assim, apenas quem já é “cliente”, ou tem potencial para tal, tem acesso às informações mais detalhadas dos cursos que são vendidos nestas Instituições.

De qualquer forma, a análise feita com o material disponível e a título de amostragem, auxiliou a referendar questões levantadas durante o trabalho, confrontar

outras e a pensar em alternativas para uma formação de maior qualidade dos docentes no país.

CAPÍTULO I – A DIDÁTICA COMO CAMPO DA PEDAGOGIA – HISTORICIDADE

Podemos dizer que a Didática, campo pertencente à Ciência da Pedagogia que estuda a relação entre o conhecimento, aluno e professor, começou a ser sistematizada com o livro “Didática Magna”, escrito por Iohannis Amos Comenius no século 17, dando início ao processo de sistematização da Pedagogia e da própria Didática.

O princípio maior da obra do pensador tcheco era “ensinar tudo a todos”. Segundo Comênio “devem ser enviados às escolas não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais, mas todos por igual, nobres e plebeus, ricos e pobres, rapazes e raparigas, em todas as cidades, aldeias e casais isolados...” (COMÊNIO, 1657, pág. 127). Para este pensador, além da premissa de que todos deveriam ter a oportunidade de aprender, seus sentimentos e ideias deveriam ser respeitados, e o mais surpreendente para a época: que a aprendizagem poderia ser algo prazeroso para o aluno.

Realmente Comênio pode ser considerado o “pai” da Didática moderna, pois suas ideias eram avançadas para o momento histórico em que viveu, no qual as instituições igreja e família tinham funções específicas de manter a sociedade em uma organização bem estratificada em classes de nobres, senhores e escravos.

Entretanto, com as transformações ocorridas no mundo e especialmente nas relações de trabalho, com o fim da escravidão e a passagem do modelo econômico feudal para o capitalismo, a formação de homens capacitados para as mudanças nas relações humanas e o desenvolvimento dos países através da sua força de trabalho era necessária. A transmissão do saber acumulado pela humanidade contribuiria para a formação de um homem com outra visão de mundo e a sistematização destes conhecimentos deu origem à escola como instituição.

A partir do momento em que a instrução de grande parte da população se faz necessária para o desenvolvimento da humanidade e a escola é a instituição responsável por isso, a Pedagogia passa a ser concebida como Ciência. Por isso, antes de falarmos da Didática, como forma de organizar a prática de ensino, é importante nos remetermos à Pedagogia como Ciência da Educação (FRANCO, 2008).

Muitos filósofos e educadores ao longo da história se dedicaram a pensar em um modelo de homem ideal, livre e pleno. Para tanto, a formação do caráter, hábitos

e desenvolvimento intelectual, físico e artístico, além do domínio das paixões, era imprescindível.

Partindo do momento histórico em que estavam inseridos, Rousseau, Pestalozzi, Froebel e tantos outros, contribuíram com suas concepções e teorias acerca da formação do homem para além do único objetivo de desenvolver as suas potencialidades. Mais do que isso, havia o objetivo de tornar o homem capaz de produzir em uma sociedade capitalista e individual.

À Pedagogia, constituída como ciência da educação ao longo do tempo, coube (e cabe ainda) a reflexão dos fins e a busca dos meios para concretizar a Educação (FRANCO, 2008, p. 27).

Esta ciência ainda continua ressignificando sua lógica epistemológica, pois sempre foi considerada uma ciência que trabalhava com os aportes teóricos de outras ciências que eram alheias à educação: antropologia, psicologia, sociologia e outras. Não que essas ciências não contribuam com o campo Pedagógico, ao contrário, elas contribuem e muito para entender a especificidade do ensinar e aprender. Entretanto, a ótica da análise e da inclusão destes outros elementos será feita pela ciência pedagógica (id).

Hoje, também se afirma que a Pedagogia tem como ponto de partida de suas investigações a prática social da educação. E não só como ponto de partida, como também ponto de chegada. Isto estabelece uma especificidade epistemológica desta ciência, pois ela é constituída pelo mesmo fenômeno que estuda (PIMENTA *et al* 2013).

Sendo a Ciência *da e para a* prática, ela deverá ter como referência a prática dos educadores e o conhecimento teórico que é produzido através desta prática. Tarefa difícil ainda é entender esta lógica e formar os educadores nesta perspectiva, sem que as outras ciências substituam a investigação que é específica da Pedagogia e de seu campo.

A Didática, como campo da Pedagogia, tem o ensino como seu objeto de investigação. O ensino está situado historicamente e precisa ser examinado de acordo com o contexto em que está inserido. Isto quer dizer observar as situações dentro de cada escola, nas diversas culturas e sociedades e, no caso deste trabalho, na abordagem das diferentes áreas de conhecimento e nos diversos níveis de ensino. A Didática não pode ser encarada, desta forma, com um caráter prescritivo, mas sim participativa da complexa práxis do ensino (id).

Os sujeitos de concretização do ensino são os professores; eles dão vida e transformam os conhecimentos em “ensináveis” aos alunos. Assim, de que forma a Didática oferece subsídios para a formação dos professores e orienta sua prática na sala de aula?

Entender também a historicidade do percurso educacional no Brasil se faz necessário para trilhar novos caminhos na formação dos educadores do nosso país, com características e as suas próprias especificidades.

Desde a colonização destas terras sul americanas, a educação ficou a cargo dos jesuítas. Durante pelo menos dois séculos, no período colonial, e por ser este um país de característica exploratória, a educação de seus colonos não estava entre os principais objetivos da metrópole.

Segundo Ilma Passos Veiga (1991), os jesuítas instruíam e catequizavam os indígenas e colonos de acordo com o *Ratio Studiorum* (documento ainda anterior à obra de Comênio “Didática Magna), plano de instrução que privilegiava a formação do homem cristão. A metodologia de ensino (a Didática era chamada assim neste Código), era marcada por exercícios de memória, raciocínio matemático, repetições ou exames orais; ou seja, não contribuía com o pensamento crítico ou com a ideia de que o aprendizado deveria ser algo prazeroso.

Como podemos notar na história, a Educação no Brasil nunca foi uma prioridade e até mesmo a reforma pombalina, que aconteceu após a expulsão dos jesuítas do país, representou um retrocesso em nossa Educação. Professores leigos podiam lecionar e muitas vezes nem eram remunerados para tal função, sendo a docência uma segunda ocupação e sempre vista como algo ligado à vocação e não à profissão (isso ainda repercute nos dias atuais com a escolha da profissão por muitas pessoas que a ela não têm afinidade).

Mesmo depois que a educação escolar passa a ter uma característica mais laica e é defendida a sua gratuidade e oferecimento pelo Estado, ainda mantém uma característica positivista, com a centralização na figura do professor e transmissão de uma verdade universal e enciclopédica (VEIGA, 1987).

Neste cenário, a Didática é compreendida como apenas um conjunto de regras para orientar o trabalho docente, que não relaciona teoria e prática e está apartada das questões da escola e da sociedade, visto que a primeira é o microcosmo da segunda.

Segundo ainda Ilma Passos Veiga, a inclusão da Didática nos cursos de formação de professores só foi acontecer praticamente um século depois de a educação começar a ser responsabilidade do Estado, em 1934, ano em que é organizada a primeira universidade brasileira. O primeiro instituto de ensino superior de formação de professores funcionando de acordo com a Reforma de Francisco Campos, foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo. Estes fatos são importantes para sabermos que a partir daí a Didática (antes chamada de Metodologia do Ensino Secundário) dos cursos de licenciatura passou a se constituir como disciplina e curso com duração de um ano, após a legislação de 1941. E, assim, a formação pedagógica passa a ser considerada como um curso independente realizado após o término do bacharelado (conhecido como “esquema três + um”).

Começa então a ser difundida na formação dos professores uma Didática técnica, na qual o ensinar e o aprender se apresentam como problemas exclusivos da escola e só podiam ser resolvidos com métodos desta disciplina. A Didática, deste modo, é totalmente apartada da realidade e do contexto social do país e se constituía bem diferente de umas das ideias de Comênio, pois a educação é, neste momento da história, algo para poucos; somente alguns privilegiados podiam aprender.

A partir de 1945 até meados de 1960, começa uma nova fase no cenário brasileiro, que corresponde ao início do liberalismo e investimentos estrangeiros no Brasil. A educação também passa por transformações, como a extinção do esquema “três mais um” com o Parecer 242/62 sob a Lei de Diretrizes e Bases 4024/61. O curso de Didática também foi desobrigado na forma do Decreto Lei 9053/46 e a Prática de Ensino foi introduzida como estágio supervisionado (VEIGA, 1991, p. 32).

Após 1964 e de acordo com o quadro político que se instalou no país, a educação passa a servir aos objetivos da Ditadura Militar. A tendência tecnicista é assumida e embasada pelo discurso da eficiência, produtividade e neutralidade da educação.

Sendo assim, a Didática também tinha enfoque nestes pressupostos e os conteúdos da disciplina centravam-se na organização racional do processo de ensino, com o planejamento didático formal, elaboração de materiais instrucionais e preocupação com uma tecnologia educacional (VEIGA, 1991, p. 35).

Mais ou menos uma década depois do golpe militar e deste modelo tecnicista de educação ser adotado no país, alguns estudos surgiram para fazer a crítica ao

modelo reprodutivista na educação. Junto com esta denúncia, a Didática também se torna alvo de discussão, com seu caráter didático pedagógico minimizado em prol de um discurso mais sociológico, filosófico e histórico. Caímos em outro extremo.

Já na década de 80, há um movimento pela Pedagogia crítica, propondo que o ponto central da educação seja a formação humana para a sua realização na sociedade. Diante desta nova perspectiva, a Didática ocupa lugar privilegiado, mas com enfoque diferente dos anteriores. A nova proposta para a disciplina é de que ela seja capaz de ampliar as possibilidades didático-pedagógicas dos professores, afim de que estes vejam além das técnicas e métodos e trabalhem para um ensino de qualidade e voltado para as questões políticas e sociais nas quais a escola está inserida.

Candau (1993) nos apresenta esta retrospectiva dividindo e tematizando a história da Didática em três momentos: “A afirmação do técnico e o silenciar do político – o pressuposto da neutralidade; A afirmação do político e a negação do técnico- a contestação da didática e; De uma didática instrumental a uma didática fundamental”. Estes três momentos assim intitulados, resumem o que viemos apresentando anteriormente acerca do percurso da disciplina, sendo que o último continua em curso com debates diversos sobre os rumos que a disciplina vem tomando.

A partir desta contextualização da Didática no cenário brasileiro, podemos analisar a discussão de sua importância para a formação dos educadores atualmente, no qual uma das questões que se coloca é a relevância da formação nesta disciplina, sendo ela para a atuação docente na educação básica ou na superior.

A Didática é investigadora do processo de ensino-aprendizagem. Este é processo multidimensional e impregnado de uma concepção, sendo necessário analisá-lo articulando-se as três dimensões que o permeiam: humana, técnica e político-social (CANDAU, 1994).

Na dimensão humana, “a relação interpessoal é o centro do processo” (CANDAU, 1994); ela centra-se no desenvolvimento de atitudes como empatia e na relação professor-aluno. Sabemos que somente esta dimensão não pode ser considerada para o processo de aprendizagem, mas não há dúvidas de que a afetividade é extremamente importante e está muito presente nesse processo.

Na dimensão técnica, o processo educacional é caracterizado como sistemático e intencional. Esta dimensão, na qual se procura organizar as melhores condições que propiciem a aprendizagem, como por exemplo seleção de conteúdos,

estratégias de ensino, avaliação, entre outros, tem característica objetiva e racional e é importante no processo. No entanto, quando é dissociada das demais dimensões, têm-se o tecnicismo. O domínio dos conteúdos e das técnicas de ensino não podem ser descontextualizados das variáveis processuais e contextuais.

Já a dimensão político-social é inerente ao processo ensino-aprendizagem, porque este acontece em uma cultura específica, com pessoas concretas, inseridas nesta cultura e com posições sociais definidas.

Entendendo essas três dimensões, podemos refletir sobre o papel da Didática atualmente, visto que o silenciamento da última dimensão citada, a político-social, durante a ditadura militar, e o evidenciamento da dimensão técnica, com a desculpa da neutralidade científica, desvinculou o papel da Didática (e da escola) da realidade social em que estas estão inseridas.

Em contrapartida, a negação da técnica (que é diferente do tecnicismo) também não é algo vantajoso, visto que a educação é um ato político e isto exige competência técnica. Sendo assim, entendemos que as três dimensões precisam estar interligadas no que Candau chamou em 1994 de “didática fundamental”, na qual “a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente” (CANDAU, 1994, pág. 23 - 24).

Atualmente, mais estudos foram apresentados por autores como Franco, Pimenta, Fusari, sendo que em um deles, apresentado no ENDIPE 2014, propõem uma Didática Multidimensional. Nesta perspectiva, consideram a totalidade e amplitude do ato educativo, com a contribuição de conceitos como “curiosidade epistemológica” (FREIRE, 2011); “multirreferencialidade” (ARDOÍNO, 1992) e “relação com o saber” (CHARLOT, 2000; 2013). Neste sentido, é necessária uma articulação e diálogo da Didática Geral com as Didáticas Específicas das Disciplinas, porque o ensino das disciplinas não pode ser meramente técnico e alguns princípios formativos e pedagógicos estão presentes em todo o processo de ensino e aprendizagem (PIMENTA et al, 2014).

Entretanto, muito ainda se discute sobre o objeto epistemológico da Didática e, diante do cenário atual da educação brasileira, também sobre o acesso à educação pública de boa qualidade por todos (como pregou Comênio há mais de três séculos).

Sendo o objeto da Didática, o ensino, e mais do que isso, “o estudo dos processos de ensino e aprendizagem referentes aos conteúdos específicos, em situações sociais concretas” (LIBÂNEO, 2014, pág.46), a disciplina tem grande

responsabilidade nos dias atuais com as demandas práticas da sala de aula e da escola (e sociedade) moderna.

Entretanto, há um debate grande em relação à relevância da Didática na formação dos professores atualmente. Muito disso porque a Pedagogia e a própria Didática perderam espaço, ao longo do tempo, para as demais ciências como a sociologia, antropologia, psicologia no que concerne à reflexão sobre os problemas do ensino. As críticas em relação à disciplina mencionam seu caráter tecnicista e a insignificância dos seus conteúdos na formação dos professores (id, p. 46). Estas afirmações resultam de conflitos teóricos e ideológicos decorrentes de diversos fatores sociais, culturais e políticos na educação brasileira.

Libâneo nos fala sobre o distanciamento epistemológico da Didática de seu objeto, sobre a tendência dos professores afirmarem que os problemas da escola não são técnicos, mas políticos; além de como os cursos de formação deixam a disciplina à margem de seus programas em detrimento de outras como “formação de professores” ou “currículo”. Essas questões apontadas estão interligadas por fatores diversos.

A sociologização do pensamento pedagógico, um destes fatores (e a meu ver, o mais presente no cotidiano escolar), refere-se a uma tendência em nosso país de ressaltar as questões sociais em detrimento do técnico. O que isto quer dizer? Quer dizer que é comum nas escolas, sindicatos e demais instâncias públicas relacionadas à educação, a análise das questões educacionais pelo viés único e exclusivo da sociologia, “o que levou a uma hegemonia sociológica no pensamento educacional” (id, p.53).

Atrevo-me a aprofundar a análise do fator acima citado, o qual considero como um dos mais visíveis e dos maiores causadores de entrave no avanço das pesquisas em educação. Como vivemos em um país de grandes desigualdades sociais e problemas diversos de ordem econômica, de segurança entre outros, a sociologização da educação exime da responsabilidade educativa os diferentes atores envolvidos no processo: professores, coordenadores, diretores e formuladores das políticas educacionais. Isso porque faltam competência técnica e subsídios teóricos para compreender os elementos constitutivos do ato de ensinar e de aprender, das condições de apropriação dos saberes em diversos contextos, da organização escolar e o principal: dos métodos de intervenção docente adequados para cada situação de aprendizagem, ou melhor, de não aprendizagem.

Outro fator elencado por Libâneo, que considero de extrema relevância e também ligado à disputa de “campos”, é a desvalorização acadêmica da pesquisa voltada para a sala de aula. Há uma evidente desqualificação da sala de aula como campo de pesquisa pelo meio acadêmico, apesar da retórica contrária em relação ao assunto. O que acontece na prática é que a pesquisa que tem a sala de aula como objeto é menosprezada na academia.

Se a Pedagogia e a Didática são ciências que têm como ponto de partida a prática educativa e a partir dela produzem conhecimentos que vão interferir na própria prática de sala de aula, em um processo contínuo e cíclico, como fazer isso sem os instrumentos teóricos e técnicos necessários? Por exemplo, a teoria oferece aos professores perspectivas de análises diversas para compreender os contextos históricos e sociais em que sua atuação docente se insere, para que este professor possa neles intervir (PIMENTA, 2014, p. 20 e 21).

Sim, sabemos que outros fatores também dificultam os registros, a reflexão da prática e a ação posterior na sala de aula (ação-reflexão-ação), dentro das escolas públicas brasileiras. Falta de tempo e espaço físico, falta de um corpo docente menos rotativo dentro de cada escola (para construir a identidade da mesma), falta de valorização profissional por parte do governo. Mas especialmente atualmente, falta uma formação inicial dos professores de maior qualidade. No caso da rede municipal de São Paulo, apesar de nenhum docente poder entrar em sala de aula sem possuir formação superior pedagógica (Pedagogia ou licenciaturas plenas), sabemos que os cursos que formaram e ainda formam estes docentes são de qualidade duvidosa. No caso de muitos outros Estados e municípios do país, nem mesmo a formação pedagógica inicial está garantida, o que abre brechas para profissionais de outras áreas estarem atuando em sala de aula. Portanto, dentre os fatores, que estão interligados e contribuiriam para traçar um percurso de maior qualidade no ensino do país, a formação dos professores é um dos mais urgentes a serem abordados.

Pimenta (1997, *apud* FRANCO, 2014, p. 87), chama a atenção para a necessidade de três elementos fundamentais para formar professores que terão capacidade para ensinar: a experiência, o conhecimento específico e os saberes pedagógicos.

Sendo assim, o saber-fazer pedagógico não pode caminhar em uma trilha do senso comum; este saber-fazer precisa estar fundamentado em uma ciência epistemológica. Nesta perspectiva, a Didática deve confluir com os saberes

pedagógicos e oferecer subsídios para o trabalho fundado em uma racionalidade reflexiva, pois o trabalho docente é intelectual e requer uma autonomia crítica, ao invés de prescrição de teorias (LISITA, 2006 *apud* FRANCO, 2014, p. 90).

Diante disto, é imprescindível refletirmos e revermos os cursos de formação de professores, em especial os das licenciaturas, que englobam as diversas áreas do conhecimento. Também não podemos perder de vista que, logo ao serem formados, estes profissionais chegam rapidamente às escolas privadas e públicas com uma bagagem teórica e prática muitas vezes insuficiente para as demandas colocadas nestas salas de aula.

Vale lembrar também que, atualmente, os que optam pela carreira docente são, em geral, advindos de uma classe desfavorecida social e economicamente, com poucas oportunidades de ampliação da experiência escolar e apropriação do conhecimento (GATTI et al, 2009). Muitas vezes também, os egressos nestes cursos de formação de professores pertencem a uma família com pouca escolaridade, em que houve a necessidade de entrarem no mercado de trabalho precocemente, prejudicando sua dedicação aos estudos. Diante disto, mas sem generalizações, podemos dizer que parte dos docentes escolheu tais cursos superiores baseado na facilidade de acesso, valor das mensalidades e possibilidade imediata de trabalho.

O pouco repertório cultural e acadêmico, somados a uma formação precária, com as demandas sociais problemáticas que deságuam na escola e políticas públicas para a educação pouco efetivas, são os ingredientes perfeitos para uma educação de má qualidade.

Outro ponto preocupante é o valor que os saberes pedagógicos ocupam dentro da escola pública e no dia a dia destes professores. Talvez pelas demandas sociais urgentes, talvez pela formação precária dos que lá se encontram, ou também pela dificuldade em pensar sobre a prática pedagógica, o que vemos é que o pedagógico ocupa um lugar mínimo nas escolas. Uma contradição, pois deveria ser o seu lugar de destaque.

Em relação aos professores que atuam no atual Ensino Fundamental II, que abrange do sexto ao nono ano, em geral a falta de saberes pedagógicos é mais gritante. Na minha experiência presencio falas que indicam uma crença de que a Didática é uma disciplina necessária somente aos pedagogos. Muitos professores licenciados em disciplinas específicas acreditam que apenas o conhecimento dos

conteúdos inerentes à sua área de atuação (línguas, história, biologia etc.) são necessários para habilitá-los a ensinar.

Esses conteúdos, segundo a crença, devem ser transmitidos aos alunos, que os compreenderão e assimilarão de forma automática. Mas por que há esta desvalorização da Didática por esta parcela de professores? O que os faz acreditar que somente os conhecimentos específicos da disciplina são essenciais para sua formação como educador? Mais do que isto, que somente eles subsidiarão a atuação em salas de aulas tão heterogêneas e problemáticas nas escolas públicas?

Penso que a formação inicial do professor licenciado contribui para esta crença, assim como também o imaginário de uma sociedade leiga a respeito da prática em sala de aula. Uma ideia de que apenas a reprodução de estereótipos ou o senso comum são subsídios para a prática na sala de aula.

O saber-fazer embasado na cientificidade pedagógica é necessário para a formação do professor e a Didática é a disciplina responsável por orientar esta prática. Quando ela é apresentada nos cursos de formação de professores em licenciatura articulando as três dimensões que Candau nos apresenta - técnica, humana e político-social -, é capaz de uma formação integral. Mas será que os responsáveis pelos cursos de licenciatura, em sua maioria, elaboram os planos da disciplina de Didática refletindo sobre estes aspectos?

Antes de analisar a situação da disciplina dentro dos cursos de licenciatura na cidade de São Paulo, traçaremos um panorama histórico e crítico do percurso das licenciaturas no Brasil, afim de que fique claro como estes cursos se delinearão ao longo do tempo e em quais fundamentos se apoiam as ementas da disciplina de Didática geral.

CAPÍTULO II- PANORAMA DAS LICENCIATURAS NO BRASIL – HISTÓRICO E NORMATIVO

Entender a configuração da profissão docente, refletindo sobre como esta profissão se estrutura em nossa sociedade atual, pode auxiliar a pensarmos sobre os saberes específicos dela e a importância de uma formação que assegure uma docência de boa qualidade.

O professor passa por um processo formal de construção de conhecimentos para seu ofício, mas antes de tudo, ele é um ser humano. Ser humano este que pode ser sujeito ou objeto. Como objeto, sofre a ação do tempo e dos fatos sociais sem interferir neles, e como sujeito pode ser autor ou ator de um projeto histórico de um povo. Entretanto, para ser sujeito, ele precisa agir conscientemente juntamente com outros sujeitos (outros educadores) para traçar um plano de transformação histórica, que se traduzirá em um projeto pedagógico bem delineado (LUCKESI, 1994). Isso requer um corpo de saberes específicos da profissão, além da formação individual global e de categoria.

Lüdke, em 1988, no artigo “O educador: um profissional”, já propunha uma discussão, elencando critérios para que, como outras profissões, o professor também se constituísse em uma categoria bem estabelecida.

Estes critérios (utilizados para estabelecer outras profissões mais tradicionais), no entanto, parecem não se enquadrar para o exercício do magistério. A autora aponta que esta é uma ocupação que ainda não dispõe de autonomia, apresenta falhas em suas competências e carece de controle e reconhecimento.

O artigo de Lüdke (1988) indica que há uma dificuldade em estabelecer, principalmente, o corpo de saberes específicos da profissão, e propõe que isso seja analisado a partir da ótica da formação profissional (o que particularmente nos interessa) e do exercício da profissão.

No que se refere à formação profissional, ainda nos dias de hoje, e apesar da reconfiguração da educação básica, sob a regulamentação de novas legislações, como a Lei de Diretrizes e Bases 9394/96, a formação docente se subdivide internamente. Professores de Ensino Fundamental II (categoria que engloba atualmente, professores que atuam do sexto ao nono ano) e Médio (antigo Colegial), e do ensino Fundamental I (primeiro ao quinto ano) se distanciam numa tentativa de

se elevarem profissionalmente uns sobre os outros, ocasionando uma falta de coesão na categoria.

Ainda segundo Lüdke (1988), a nova estrutura do Ensino Fundamental, com sua obrigatoriedade e justaposição dos dois níveis de professores acima citados, promoveu muito mais esta falta de unidade na profissão.

Visíveis são os problemas enfrentados na formação específica do professor de ensino fundamental II e médio nos cursos de licenciatura. Após anos de estabelecidos os cursos, o que ainda vemos nos dias atuais são tentativas de formular propostas pela melhoria da qualidade nestas formações.

Além destas duas divisões, apontamos uma terceira subdivisão na categoria, que consiste na intervenção de profissionais de outras áreas e que atuam como docentes no Ensino Superior, pesquisando sobre Educação.

Estas três categorias, que poderiam ser chamadas como antigamente: primária, secundária e superior (sendo a primeira, hoje, responsável por englobar também a Educação Infantil, que passou a fazer parte da Educação Básica), são bastante distintas entre si e envolvem variáveis como: salário, reconhecimento social e formação. Essas diferenças internas contribuem para a falta de consolidação da profissão docente e de coesão da categoria.

Ainda em relação à formação docente, os momentos de prática pedagógica para quem está em formação, ou para quem acabou de se formar, são muitas vezes ineficientes ao desenvolvimento profissional. Em geral, não há suporte ao recém-formado por parte dos professores mais experientes, nem também por parte de instâncias superiores, como a supervisão de ensino. A docência, muitas vezes, segue solitária.

Alguns programas vêm tentando mudar esta lógica, com avanços ainda tímidos, mas relevantes, como por exemplo o PIBID (Programa Institucional de Bolsa para Iniciação à Docência), que propõe uma aproximação do estudante da licenciatura com a escola, durante o período da graduação.

Voltando ao aspecto histórico, a profissão docente passou por diversos momentos, desde ter uma característica essencialmente religiosa e ser uma ocupação secundária, a ser uma ocupação principal, regida por normas do Estado. A profissão ganhou notoriedade a partir do momento em que a sociedade percebeu a possibilidade de ascensão social a partir da escolarização, sendo os professores os agentes destas transformações (NÓVOA, 1995). Apesar de, inicialmente, a docência

ser uma atividade masculina (geralmente exercida por padres ou outros religiosos), ela tornou-se aos poucos feminina com a ascensão da burguesia depois da Revolução Francesa e com um falso discurso de igualdade de gênero. O magistério tornou-se feminino, porque à mulher eram atribuídos adjetivos ligados à emoção e à maternidade, o que estava relacionado à tarefa de educar um indivíduo. Com esta profissão, o homem continuava controlando a mulher em suas experiências e deixando-a longe dos perigos da sexualidade, por exemplo. Com a industrialização e a necessidade da ampliação da escolarização para a população, o recrutamento de mulheres para o magistério ficou ainda mais necessário, pois elas ganhavam menos que os homens e seriam menos custosas aos cofres do governo (RABELO et al, 2010). A ênfase em uma instrução moral, em detrimento da formação intelectual das mulheres professoras, também colaborou com o desprestígio da profissão e com uma formação precarizada.

Mesmo já tendo comentado no capítulo anterior, brevemente, sobre a primeira Universidade de formação de professores, vale retomar aqui este percurso histórico para podermos analisar entraves e avanços na formação dos dias atuais.

Com a observação de que a formação nas Escolas Normais (para falar um pouco da formação dos professores polivalentes), era insuficiente para o domínio de habilidades básicas para o magistério, além de atender a enorme demanda de escolas e alunos no início do século XX, começa uma nova fase: a de abertura dos Institutos de Educação. Os Institutos objetivavam um cultivo à educação e à pesquisa (SAVIANI, 2009). Os pioneiros foram o Estado de São Paulo e o Distrito Federal, a partir da reforma instituída pelo decreto 3810 de 1932. Com ele,

Anísio Teixeira se propôs a erradicar aquilo que ele considerava o “vício de constituição” das Escolas Normais, que, “pretendendo ser, ao mesmo tempo, escola de cultura geral e de cultura profissional, falhavam lamentavelmente nos dois objetivos” (Vidal, 2001, p. 79-80. In: Saviani, 2009, p. 145). Para esse fim, transformou a Escola Normal em Escola de Professores, cujo currículo incluía, já no primeiro ano, as seguintes disciplinas: 1) biologia educacional; 2) sociologia educacional; 3) psicologia educacional; 4) história da educação; 5) introdução ao ensino, contemplando três aspectos: a) princípios e técnicas; b) matérias de ensino abrangendo cálculo, leitura e linguagem, literatura infantil, estudos sociais e ciências naturais; c) prática de ensino, realizada mediante observação, experimentação e participação. Como suporte ao caráter prático do processo formativo, a escola de professores contava com uma estrutura de apoio que envolvia: a) jardim de infância, escola primária e escola secundária, que funcionavam como campo de experimentação, demonstração e prática de ensino; b) instituto de pesquisas educacionais; c) biblioteca

central de educação; d) bibliotecas escolares; e) filмотeca; f) museus escolares; g) radiodifusão (SAVIANI, 2009, pág. 145 e 146).

Este modelo de Instituição visava a atender às novas exigências da Pedagogia e também consolidá-la como ciência da educação. Assim, tanto o Instituto de São Paulo como o do Distrito Federal foram logo elevados à categoria universitária e em seguida foram incorporados às Universidades (o de São Paulo, em 1934 incorporado à USP, e o do Distrito Federal à Universidade do Distrito Federal em 1935).

Deste mesmo modo, deu-se o início dos cursos para formação de professores para nível secundário (como era nomeado na época), a partir do decreto-lei 1190 de 4 de abril de 1939, que organizava definitivamente a Faculdade de Filosofia da Universidade do Brasil e a considerava como modelo de Instituição de formação de professores para todo o restante do país.

Este modelo de formação, chamado “esquema 3+1”, formava tanto para as licenciaturas, como para a Pedagogia. Sendo esta última, na época, a responsável pela formação de professores que iriam atuar nos cursos Normais. O “esquema 3+1” consistia em três anos iniciais de estudo das disciplinas específicas ou conteúdos cognitivos e um ano final para a formação didática (SAVIANI, 2009).

Sem a exigência de frequentar as escolas-laboratório, que existiam na proposta inicial dos Institutos de Educação, os cursos de licenciatura centraram-se no cumprimento das disciplinas específicas, dando um menor valor às de caráter didático-pedagógico, que “serviam” apenas à obtenção do título de professor.

Dando um salto para a década de 80, a Lei n. 7044/82, que foi aprovada alterando o artigo 30 da Lei 5692/71, criou as Licenciaturas de curta duração em nível superior, que tinham menos horas-aula do que as licenciaturas plenas e formavam professores por integração de áreas, como exemplo em Estudos Sociais, que englobavam as disciplinas de História, Geografia, Sociologia.

Essas licenciaturas curtas foram muito criticadas na época, pois além de terem menor duração do que as licenciaturas plenas, formavam o docente para atuar em mais de uma disciplina e, por isto, a qualidade da formação era questionável.

Após muitas críticas, o governo resolve voltar atrás em relação às licenciaturas curtas com a Indicação n. 8/86, que extinguiu esses cursos nas grandes capitais, pois elas, segundo o texto, tinham mais condições de oferecer as licenciaturas plenas. Apenas em 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, as licenciaturas curtas foram extintas completamente (id).

Apesar de terem sido logo extintas, estas licenciaturas curtas formaram muitos dos professores que lecionam atualmente nas escolas públicas brasileiras. Evidentemente, elas ainda repercutem indireta e negativamente na qualidade do ensino em sala de aula. Com relação às políticas de valorização docente dos governos, podemos notar que existe (na maioria deles) um plano de incentivo à formação docente continuada. Isso é bom, se pensarmos na importância de o professor atualizar-se continuamente. Entretanto, isso ainda não é garantia de formação continuada de boa qualidade. Alguns cursos são formulados apenas com o propósito de pontuar o professor para evolução na carreira e outros são ministrados, muitas vezes, por pessoas sem competência técnica. Outro ponto importante é que os professores não são cobrados por readequar a sua prática a partir dos novos conhecimentos trabalhados nesses cursos. Além disto, na maioria das vezes também, inexistem condições de trabalho para que as propostas sejam colocadas em prática, caindo no vazio teórico. Percebemos que a formação depende também da vontade e da consciência crítica do professor, de aprender, refletir e agir sobre sua prática. Sem isso, nada adianta incentivar a formação, pois ela pode se tornar apenas acumulação de pontos para evolução na carreira.

Paralelamente à readequação das licenciaturas, o curso de Pedagogia também foi sendo reformulado e através de recursos imputados sobre a lei, os especialistas em Educação formados em curso superior também puderam lecionar nos primeiros anos do chamado primário, apesar do curso normal ainda valer como formação para estas séries.

Com diversas reformulações na legislação ao longo dos anos, em 1996 a nova LDB estabelece o debate sobre estas e outras questões como as necessidades formativas dos profissionais e a reestruturação das instituições de ensino. Entretanto, as verdadeiras mudanças só ocorreram um bom tempo depois da nova LDB, com as Diretrizes Nacionais para a Formação de Professores promulgadas em 2002, pouco tempo após promulgada as Diretrizes Curriculares para o curso de Ciências Biológicas.

De modo mais específico, as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Ciências Biológicas, instituída através do Parecer CNE/CES 1.301/2001 de 06/11/2001, elege habilidades e competências que o formando deverá possuir ao fim do curso, assim como seu perfil de bacharel e licenciado. O documento também aponta como deverá ser a estrutura dos cursos, com conteúdos básicos e específicos

para o bacharel, fazendo uma pequena menção aos conhecimentos pedagógicos do licenciado em Ciências Biológicas.

Hoje, já temos novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciaturas, promulgadas em 2015, durante a realização deste trabalho. Entretanto, em destaque aqui, ainda estarão as Diretrizes de 2002 que direcionam os Projetos Pedagógicos de Curso pesquisados.

A LDB de 1996 (Lei 9394/96) determina a formação de docentes da educação básica em nível superior, que poderia ser realizado em Universidades ou Institutos Superiores de Educação. Ela prevê o estabelecimento do curso Normal Superior para a formação de docentes da Educação Infantil e primeiras séries do ensino fundamental, o oferecimento de programas de formação docente para profissionais de outras áreas (em nível superior) que desejarem se dedicar à profissão e também programas de formação continuada para docentes de todos os níveis de ensino.

As adequações às quais deveriam passar os sistemas de ensino tinham um prazo de dez anos para serem implementadas. Este foi um tempo importante, já que muitas mudanças deveriam acontecer e também milhares de professores primários deveriam formar-se agora em nível superior.

A LDB de 96 também trouxe contribuições importantes e uma padronização na constituição dos Institutos Superiores e Universidades, prevendo a qualificação do corpo docente, uma proposta de articulação entre as disciplinas específicas e a estrutura de coordenação e direção destes lugares de formação de professores.

Com as novas propostas para a formação de professores, o número de Escolas Normais Superiores cresceu, mas o mesmo não aconteceu com os Institutos Superiores de Educação, que pouco a pouco perderam a sua organicidade. Isso também ganhou contornos mais evidentes após a promulgação das Diretrizes Curriculares Nacionais para cada curso de especialista e com a política de redução de custos das instituições privadas (GATTI; BARRETO, 2009).

Em 2002 instituíram-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores para a Educação Básica, com um enfoque de desenvolvimento de competências pessoais, sociais e profissionais dos docentes. As Diretrizes também propõem uma formação baseada em situações-problema e orientadas pelo princípio da ação-reflexão-ação (id).

Além disso, elas exigem na formação do docente de toda a educação básica conhecimentos sobre crianças, jovens e adultos; conhecimentos culturais, sociais,

políticos e econômicos da educação; conhecimentos dos conteúdos das áreas que serão objeto do ensino; conhecimento pedagógico e conhecimentos advindos da experiência. Relacionado a este último, as Diretrizes orientam que a prática deve estar presente desde o início do curso de formação.

Apesar de servir como norteadora básica dos cursos nas Instituições de formação docente e de propor uma formação articulada em diversas dimensões, na prática, o que prevalecia nos cursos (e prevalece) é um alto peso nas disciplinas específicas da área em relação a carga horária e importância em detrimento das disciplinas pedagógicas, com acentuada desarticulação entre todas elas (GATTI; BARRETO, 2009 *apud* GATTI; NUNES, 2008, v. 2)

A necessidade de regular e fiscalizar com a promulgação de diversas Diretrizes e Pareceres, deve-se também ao fato de que, neste período, há uma explosão de matrículas no Ensino Superior, alargando o acesso da população a este nível de ensino. Em razão de o Estado não proporcionar a quantidade de vagas neste nível de ensino condizentes com a demanda, abre-se a possibilidade de mercado para a rede privada. Ela abarca o contingente de alunos que a rede pública de ensino superior não acolheu e pouco a pouco o Ensino Superior torna-se um rentável negócio.

Do mesmo modo, os cursos de formação de professores tanto em Pedagogia, como nas diversas licenciaturas, tiveram seu oferecimento ampliado frente à necessidade de professores para atuar na educação básica que, por sua vez, também cresceu vertiginosamente (apesar de tardiamente em nosso país). O número de Universidades privadas em nosso país aumentou na mesma velocidade em que cresceu a demanda por professores que atendam às necessidades formativas das crianças e jovens do mundo moderno.

Além disso, tornar a carreira do magistério atrativa e, no caso das licenciaturas, formar docentes e não especialistas disciplinares, é o desafio atual, pois é preciso superar conceitos arraigados e os interesses de grandes corporações de Educação. Estas superações dependem de políticas públicas de ensino que se baseiem em pesquisas atuais e uma visão ampla de políticos e legisladores, que ultrapassem os interesses individuais e de mercado (GATTI, 2014).

A análise de dados quanto às matrículas nas licenciaturas demonstra uma diminuição destas em relação a outros cursos de graduação e também um aumento enorme nas matrículas das licenciaturas à distância nas Instituições privadas. O que se nota também é que o monitoramento destes cursos na modalidade EAD não

acompanhou este crescimento. Mesmo na oferta desta modalidade em universidades públicas (como a Universidade Aberta do Brasil), não há instrumentos normativos claros e bem definidos, assim como o acompanhamento necessário para verificar a qualidade (id).

A situação precária dos cursos de licenciatura não se apresenta apenas na modalidade EAD; nos cursos presenciais também há deficiências. Entretanto, na modalidade à distância isto se evidencia, pois requer estruturas operacionais básicas, um projeto pedagógico bem alinhado, além dos materiais específicos de suporte para EAD.

Gatti (2014) também aponta que a evasão que acontece nestes cursos (devido à exigência de uma proficiência em leitura e interpretação de textos, além dos hábitos de estudo que demandam enormes esforços dos alunos) é muito alta.

Ainda segundo Gatti (2014), a formulação de um curso à distância bem formatado, que supere as dificuldades do ensino à distância (pela não convivência com o mundo acadêmico, colegas de classe e participação ativa em debates estudantis), demanda um alto custo das Instituições.

Diante da quantidade de professores formados em cursos nesta modalidade vale refletir que eles

Trabalharão com crianças em tenra idade e com a alfabetização, o que exige uma formação delicada, um aprendizado de relações pessoais, pedagógicas, didáticas, de formas de linguagens específicas. A modalidade à distância não favorece de forma cabal esse tipo de formação, que implica aspectos psicossociais relacionais (GATTI, 2014, pág. 38).

Observando as demandas problemáticas como a alfabetização de crianças no país, pode-se afirmar que as políticas de formação de professores não têm coerência com as necessidades apresentadas na atualidade.

A baixa demanda para alguns cursos, especialmente os de biologia, física e química, pela dificuldade na atribuição de aulas ou baixos salários, faz diminuir ainda mais o percentual de formados nestas licenciaturas.

Mais uma vez apontamos para a observação da inexistência de um centro, ou instituto específico para formação de educadores (como os Institutos de Educação idealizados por Anísio Teixeira), em diversas áreas, com oportunidade de pesquisas relacionadas ao seu campo, como por exemplo, à atividade didática, como acontece com outras graduações.

Através de suas pesquisas, Gatti (2014) aponta também que os cursos de licenciatura dedicam parte mínima de seus currículos às disciplinas pedagógicas, ficando limitados aos conhecimentos específicos, levando a uma precária formação docente para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio. As ementas das disciplinas pedagógicas propõem genericamente os fundamentos educacionais, impossibilitando uma formação sólida. Além disso, não há integração entre teoria e prática, inviabilizando a posterior reflexão-ação-reflexão tão necessárias ao trabalho docente da contemporaneidade. Para atender às exigências dos clientes/alunos, observamos hoje também uma redução da carga horária dos cursos de licenciatura presenciais e uma fragmentação do currículo, impedindo a construção de saberes necessários ao futuro docente.

Na escola, observa-se que o estágio obrigatório geralmente não é efetivo no seu objetivo de construir a real reflexão sobre práticas pedagógicas, pois os alunos provenientes destes cursos necessitam de trabalho remunerado enquanto cursam a graduação, sendo o estágio obrigatório mais um horário dedicado à formação pessoal não remunerado. Isto, a meu ver, abre espaço para meios de burlar a obrigatoriedade deste momento tão importante na formação profissional.

Os Programas Governamentais voltados para a prática docente são iniciativas que apontam uma preocupação com a formação inicial dos docentes especialistas diante deste cenário, e têm objetivos de inserir os futuros professores na sala de aula, além de possibilitar uma melhor articulação entre teoria e prática. Exemplo disto é o PIBID (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência), que tem por objetivo a melhoria da qualidade da formação inicial docente, por meio da inserção do aluno no cotidiano da escola pública brasileira. O Programa oportuniza a participação nas práticas docentes inovadoras e a criação de metodologias que viabilizem a realização de um ensino interdisciplinar de qualidade.

As condições concretas para um novo tipo de formação inicial implicam uma melhor estruturação, qualificação e avaliação do trabalho desenvolvido nas licenciaturas, segundo Gatti (2014). Demanda políticas nacionais de formação de professores que tenham a ousadia de ser firmes com Instituições de Ensino privadas e públicas regulando, acompanhando e avaliando os cursos oferecidos. Além de reorganização curricular que dê conta das demandas atuais de formação para educadores que necessitam, além das técnicas, uma visão ampla do contexto social e histórico em que as escolas e os alunos estão inseridos.

Assim, vale apresentar aqui o que nos aponta a Resolução nº 2 de 1 de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (incluindo cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada de docentes. Ela é a última legislação promulgada, que regula e norteia estes cursos e pode nos mostrar, de maneira indireta, os rumos que tomam a Educação em nosso país.

No artigo 2º, parágrafo 1º, compreende-se a docência como processo metódico e intencional que necessita de conhecimentos específicos, interdisciplinares e **pedagógicos** (grifo meu).

O documento fala na contribuição da formação de professores para uma educação de qualidade no território brasileiro, assim como também na redução das desigualdades sociais por meio dela.

Entre os princípios da formação de professores listados no artigo 5º, chamamos a atenção ao inciso *“V- A articulação entre a teoria e prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, contemplando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.”*

Dentro da carga horária estabelecida para os cursos de formação inicial, o artigo 13, no parágrafo 5º, determina que nas licenciaturas, o tempo dedicado às dimensões pedagógicas no currículo, não pode ser inferior à quinta parte da carga horária total do curso. Isto indica uma preocupação acerca do peso das disciplinas específicas em detrimento das pedagógicas, o que acontece normalmente.

Ao mesmo tempo em que demonstra preocupação com uma formação de qualidade para os futuros docentes, com atribuições e responsabilidades das mais diversas descritas no próprio documento, o artigo 14, que trata da formação docente para graduados, apresenta a seguinte redação

Os cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados, de caráter emergencial e provisório, ofertados a portadores de diplomas de curso superior formados em cursos relacionados à habilitação pretendida com sólida base de conhecimentos na área estudada, devem ter carga horária mínima variável de 1.000 (mil) a 1.400 (mil e quatrocentas) horas de efetivo trabalho acadêmico, dependendo da equivalência entre o curso de origem e a formação pedagógica pretendida (BRASIL, CNE/CP. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores inicial em nível superior. Resolução nº2, 2015.pág.12).

O texto fala de um “caráter emergencial e provisório” para a formação de professores, o que já vimos em legislações anteriores e nos leva a refletir que a profissão continua com uma característica de menos valia em relação às demais. Além disso, formações emergenciais colaboram para a desqualificação da categoria, como dissemos no início, sem contribuir para o estabelecimento de conhecimentos específicos da área, unificando seus profissionais.

Este mesmo artigo do documento cria a possibilidade para que graduados em áreas das mais diversas realizem a formação pedagógica para atuação na docência. Isso mostra a urgência da necessidade de professores em nosso país e, mesmo com tal urgência, não há políticas claras de valorização da profissão, como por exemplo, incremento da atratividade da profissão docente, com salários atrativos e um bom plano de carreira.

Mais adiante, o texto da Resolução deixa a cargo das Instituições de Ensino Superior ofertantes dos cursos verificarem a compatibilidade da formação do candidato e a habilitação pretendida por ele na área da docência. Diante de um cenário de mercantilização da educação, esta autonomia pode ser perigosa, visto que muitas Instituições “fazem qualquer negócio” por novos alunos e também para manter os que já são seus, aligeirando e fragmentando o ensino.

Há uma grande competição pela liderança do mercado, sem a real preocupação com a formação de qualidade dos graduandos, utilizando de poderosas ferramentas de marketing para atrair alunos de baixa renda para quem a formação universitária é uma possibilidade recente historicamente.

Saviani (2009), aponta que a Universidade (pública e privada), nunca se preocupou com a formação específica do professor, ou seja, seu preparo pedagógico-didático, simplesmente porque o modelo de formação não se encaixava neste. O modelo era de uma formação para conhecimentos gerais e específicos da disciplina em que o graduando iria atuar. Sendo assim, a formação pedagógico-didática viria em decorrência da prática em sala de aula ou por “treinamentos em serviço”. Sabemos que este modelo foi superado e que cabe à Universidade oferecer tanto os conhecimentos gerais e conteúdos específicos da área, como também a formação pedagógico-didático, que configura a profissão docente e assegura uma atuação de qualidade em sala de aula.

Temos então um desafio de transformação dentro do Ensino Superior e de consequente formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Médio que

Implica, pois, objetivos e competências específicas, requerendo em consequência estrutura organizacional adequada e diretamente voltada ao cumprimento dessa função. Para essa nova estrutura deverão confluír os elementos, sejam eles das diferentes faculdades ou institutos, sejam da faculdade de Educação, atualmente separados pela dualidade – a nosso ver artificial – dos cursos de bacharelado e de licenciatura (SAVIANI, 2009, p.150).

No próximo capítulo, poderemos ter uma ideia de como as Instituições estão organizando a formação pedagógica dos futuros professores, através da análise dos Projetos Pedagógicos de Curso, documentos que apresentam os princípios formativos destas Instituições.

CAPÍTULO III- A DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA NA CIDADE DE SÃO PAULO: APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.

Neste trabalho, viemos, até o momento, percorrendo um caminho de pesquisa bibliográfica, desenvolvida com base em livros e também em artigos científicos de importantes publicações periódicas. Este percurso possibilitou uma abrangência de informações e conceitos, além da contribuição de diversos e prestigiados autores acerca da Didática e de sua importância como disciplina pedagógica na formação do docente para os anos finais do ensino fundamental.

O panorama das licenciaturas, no segundo capítulo, possibilitou ter acesso às informações sobre a historicidade dos cursos de licenciatura no Brasil e das legislações que regem atualmente nossos cursos.

Entretanto, para delinear este capítulo, a pesquisa documental é necessária no sentido de confrontar ou mesmo referendar o que veio sendo discutido até agora. Através da análise de documentos ditos como de “primeira mão” (GIL, 2002), ou seja, ainda não manipulados, poderemos obter dados que embasem algumas reflexões a respeito de como são consideradas as disciplinas pedagógicas, em especial a Didática, nas licenciaturas em Ciências Biológicas.

A pesquisa documental conta com uma estabilidade dos dados apresentados em papel e pode abranger maior número de informações. No caso desta pesquisa, a amostragem será pequena, utilizando-se apenas de dados relativos a Instituições de Ensino Superior localizadas na cidade de São Paulo, com exceção apenas para cursos à distância de outras cidades oferecidos através de polos em São Paulo.

A escolha de uma amostragem pequena, além de apenas Instituições de Ensino inseridas no contexto social e econômico da cidade em que resido e trabalho, tem o objetivo de tornar a análise do conteúdo o mais fiel possível, levando a uma reflexão sobre as questões abordadas anteriormente, ou até ao surgimento de possíveis ações que nos conduzirão na direção de uma educação de qualidade no Ensino Superior e, conseqüentemente, na Educação Básica.

Os documentos que serão objetos de análise são as matrizes curriculares e também as ementas das disciplinas pedagógicas, com enfoque especial na disciplina Didática Geral dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas. A análise de conteúdo tem três fases: a pré-análise, com a escolha dos documentos, formulação das hipóteses (o que já vem sendo feito também ao longo deste trabalho), e a preparação para a análise. Na segunda fase, acontece a exploração do material obtido

e classificação deste. Na terceira e última fase, o material sofre o tratamento e a interpretação dos dados (GIL, 2002).

Inicialmente, levantei as Instituições de Ensino Superior, que possuem o curso a ser analisado e que estão cadastradas no site do MEC. Este site refere-se a

Um sistema eletrônico de acompanhamento dos processos que regulam a educação superior no Brasil. Todos os pedidos de credenciamento e credenciamento de instituições de educação superior e de autorização, renovação e reconhecimento de cursos, além dos processos de aditamento, que são modificações de processos, serão feitos pelo e-MEC.

O sistema torna os processos mais rápidos e eficientes, uma vez que eles são feitos eletronicamente. As instituições podem acompanhar (pelo sistema) o trâmite do processo no ministério que, por sua vez, pode gerar relatórios para subsidiar as decisões. (www.emec.mec.gov.br, página inicial, acesso em 17/11/2015)

O site também disponibiliza a busca por Instituições de Ensino por região do país e por cursos. Isto facilitou a visualização das Instituições que oferecem o curso de Ciências Biológicas atualmente na cidade de São Paulo.

Mas por que o curso de licenciatura em Ciências Biológicas foi escolhido para ser objeto de investigação neste trabalho, se temos uma variedade de outras áreas do conhecimento que são oferecidas em formações de licenciatura, como Matemática, Língua Portuguesa, História, Geografia, Língua Estrangeira, Artes e outras áreas das quais o currículo escolar é composto e dividido através de pequenas aulas das disciplinas? Podemos dizer também, que a dificuldade de aprendizagem hoje dos alunos, encontra-se em todas as disciplinas e não é “privilégio” de apenas uma ou algumas delas.

O curso de Ciências Biológicas foi escolhido para ser objeto de análise por ser uma das áreas de conhecimento que compõe a grade curricular no Ensino Fundamental que não pertence às humanidades. Partimos do pressuposto de que há uma dificuldade em fazer a relação entre os conhecimentos de ordem e rigorosidade científica com os conhecimentos acerca do mundo social e sobre a individualidade humana, além de articular estes conhecimentos com o contexto escolar. Esta constatação, feita através das observações das práticas de professores da disciplina de Ciências, motivaram a escolha do curso.

Abaixo, o levantamento de todas as Instituições da cidade de São Paulo (divididas em públicas e privadas), incluindo uma pública em que o campus se localiza

em Diadema (na grande São Paulo) que possuem o curso de licenciatura em Ciências Biológicas.

Uma observação importante é a de que a inclusão da UNIFESP neste trabalho, que tem seu campus localizado em Diadema, deve-se ao fato dos moradores dos municípios localizados na Grande São Paulo e os da própria capital, circularem entre eles de maneira constante e diária, devido às fronteiras terem desaparecido por causa do grande crescimento demográfico.

QUADRO 1 - INSTITUIÇÕES PÚBLICAS E PRIVADAS DA CIDADE DE SÃO PAULO, QUE OFERECEM LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS.	
PRIVADAS	PÚBLICAS
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO- USP
CENTRO UNIVERSITÁRIO SÃO CAMILO	UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL- UAB
FACULDADES DAS AMÉRICAS- FAM	UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO- UNIFESP
FACULDADES METROPOLITANAS UNIDAS- FMU	INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO- IFSP
UNIVERSIDADE ANHANGUERA	
UNIVERSIDADE CAMILO CASTELO BRANCO- UNICASTELO	
UNIVERSIDADE DE SANTO AMARO- UNISA	
UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO- UNINOVE	
UNIVERSIDADE PAULISTA-UNIP	
UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE	
UNIVERSIDADE SANT'ANNA	
UNIVERSIDADE SÃO JUDAS TADEU	

Fonte: <http://emec.mec.gov.br/> (acesso em 17/11/2015)

Em um primeiro e rápido olhar sobre os dados acima, já é possível fazer uma reflexão sobre a oferta de vagas no Ensino Superior em nosso país. Decorrente de uma política de governo que não acompanhou a demanda por acesso a este nível de

ensino, sem investimentos de recursos nas Instituições públicas suficientes para oferecer uma quantidade de vagas compatível com a necessidade, o modelo privado abrangeu o ensino Superior.

Abriu-se então uma ótima possibilidade de mercado para as Instituições privadas, que absorveram o contingente de alunos que estavam fora do ensino Superior, tornando esta oferta um rentável negócio. Além disso, a intenção de diminuir os gastos estatais, delegando este nível de Ensino para entidades privadas (com programas de acesso como o PROUNI), tem se mostrado ineficientes e até mais dispendiosa para o governo, colaborando para a privatização do Ensino Superior. É claro que esta não é a única forma de privatização do ensino; a privatização indireta com incentivos para parcerias e financiamentos de pesquisas, a introdução de mecanismos de gerenciamento administrativos privados dentro de entidades públicas, são outros exemplos de privatização (MANCEBO, 2004).

Apesar de não nos determos no assunto da privatização ou da mercantilização do Ensino Superior, não há como negar que este é um tópico que influencia em nossa análise de como se constituem as licenciaturas, no que diz respeito à formação pedagógica.

Retornando ao percurso da coleta de dados, podemos dizer que o Projeto Pedagógico de Curso destas Instituições é o principal instrumento e o que contém informações importantes para análise: matriz curricular, perfil dos egressos, competências e habilidades esperadas dos alunos ao fim da licenciatura, princípios e objetivos do curso, ementas de cada disciplina (incluindo o programa de objetivos e conteúdos, formas de avaliação, estratégias de aula e bibliografia utilizada).

A busca por esses dados deu-se, inicialmente, através da internet nos sites das próprias Instituições. Nas públicas, o documento (Projeto Pedagógico de Curso) está disponível para consulta de todos, através de links nas páginas dos próprios cursos. Foi simples e rápido consultar e baixar o documento com as informações necessárias.

Entretanto, dentre as Instituições privadas selecionadas, apenas uma delas ¹ disponibiliza tal documento em sua página na internet. Todas as demais nem sequer mencionam o Projeto Pedagógico de Curso. A maioria disponibiliza apenas o que chamam de “grade curricular”, mas que se trata de uma lista com os nomes das disciplinas do curso, sem carga horária ou informações mais detalhadas. Em uma das

¹Centro Universitário Claretiano.

Instituições privadas, que continha um link para o “Projeto Pedagógico de Curso” em seu site, a página não abria e, após entrar em contato com a área de Tecnologia da Instituição, a mesma informou que isso se devia ao fato de a Universidade não disponibilizar mais o Projeto.

A ideia de coletar dados das duas redes de ensino para uma análise mais aprofundada ficou prejudicada quando foi constatada esta dificuldade. Mesmo assim, houve tentativas de coleta, comparecendo pessoalmente a algumas Instituições. O que foi possível verificar é que os funcionários dos campus seguem rígidas regras de conduta, oferecendo informações apenas para potenciais alunos de suas redes de ensino. A maioria deles, que trabalha na “linha de frente”, ou seja, no atendimento a alunos e demais possíveis “clientes” (como as próprias Instituições denominam os que a procuram), não tem conhecimento de que este tipo de documento exista. O encaminhamento é sempre ao coordenador do curso, que no caso das Instituições visitadas, foram inacessíveis tanto presencialmente como por telefone.

Estas dificuldades podem nos retornar à reflexão anterior sobre a privatização do Ensino Superior e como grande parcela dos estudantes que intencionam o acesso a este nível de ensino ficam à mercê de políticas próprias destas entidades, pois apesar de toda a legislação para controle e acompanhamento, o que vemos é uma prática que contraria a teoria.

Ao analisar o Decreto nº 3860 de 2001, que organiza o Ensino Superior e a avaliação dos cursos e das Instituições, percebemos que não há artigos que determinem a transparência das informações relativas ao currículo de cada curso. O que há (no artigo 15), é a determinação de transparência anual das notas de cada um deles, da relação nominal dos docentes e suas qualificações, dos encargos financeiros que serão assumidos pelos alunos durante o ano e a relação dos recursos materiais como laboratórios, bibliotecas, entre outros (DECRETO nº 3860, de 9 de julho de 2001). O mesmo ocorre com legislação mais recente do MEC, o Decreto nº 5773 de 9 de maio de 2006, que dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições de educação superior e cursos superiores de graduação e sequenciais no sistema federal de ensino. Nele, não há menção da obrigatoriedade de publicidade dos Projetos Político Pedagógicos dos cursos nas Instituições, determinando apenas que este é parte dos requisitos necessários para a obtenção da autorização de funcionamento.

O Projeto Pedagógico de Curso é documento de extrema importância na orientação das ações dos docentes e da Instituição. Ele concentra decisões, procedimentos, ações e instrumentos articulados entre si na direção da solução de problemas da realidade da própria Instituição (FUSARI, 1995 *apud* Portal Educação).

Devido à impossibilidade de acesso aos dados de um maior número de Projetos Pedagógicos de Instituições, utilizaremos os das entidades públicas e o de duas entidades privadas, somando no total, seis Instituições para uma primeira análise. Quando a análise se tratar das ementas da Disciplina de Didática e de outras disciplinas pedagógicas, utilizaremos apenas uma Instituição privada e as demais públicas.

A seguir são apresentados os dados básicos dos cursos de licenciatura em Ciências Biológicas nas Instituições selecionadas.

QUADRO 2 – DADOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS					
NOME	ESFERA	MODALIDADE	SEMESTRES	CARGA TOTAL	HABILITAÇÕES
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	PRIVADA	DISTÂNCIA	6	2800 H	DOCÊNCIA NAS DISCIPLINAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO-USP	PÚBLICA ESTADUAL	PRESENCIAL	8 INTEGRAL 12 NOTURNO	3300 H	DOCÊNCIA NAS DISCIPLINAS DA ÁREA DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL- UAB (CURSO MINISTRADO PELA UNIVESP)	PÚBLICA ESTADUAL	DISTÂNCIA	8 *		*DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS NATURAIS NO ENSINO FUNDAMENTAL II, OU FÍSICA, OU QUÍMICA, OU MATEMÁTICA.
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO-UNIFESP	PÚBLICA FEDERAL	PRESENCIAL	8 **	3376 H	**DOCÊNCIA EM BIOLOGIA, OU FÍSICA, OU QUÍMICA, OU MATEMÁTICA.
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO-IFSP	PÚBLICA FEDERAL	PRESENCIAL	8	3150,8 H	DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E EM BIOLOGIA NO ENSINO MÉDIO.
UNIVERSIDADE SÃO JUDAS	PRIVADA	PRESENCIAL	8	4320 H	DOCÊNCIA EM CIÊNCIAS NO ENSINO FUNDAMENTAL E EM BIOLOGIA

QUADRO 2 – DADOS DOS CURSOS DE LICENCIATURA EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS					
NOME	ESFERA	MODALIDADE	SEMESTRES	CARGA TOTAL	HABILITAÇÕES
					NO ENSINO MÉDIO.

*O estudante cursa quatro semestres de ciclo básico e depois opta pela habilitação desejada: ciências naturais para o ensino fundamental II, física, química (para o ensino médio) ou matemática, cursando mais quatro semestres.

**O estudante cursa quatro semestres de ciclo básico e depois opta por uma habilitação, dentre as seguintes: biologia, química, física, matemática e cursa mais quatro semestres.

Vale ressaltar que os cursos descritos no quadro acima estão de acordo com a Resolução do CNE (n. 1 de 18 de fevereiro de 2002), pois as novas Diretrizes (de 01 de julho de 2015) foram instituídas no decorrer deste trabalho e as Instituições têm até dois anos para adaptar seus cursos.

Antes de uma primeira análise deste quadro de dados gerais dos cursos, é importante que citemos o perfil do egresso destas, sendo este item o qual define e explicita o propósito do curso de Ciências Biológicas na Instituição de Ensino Superior.

Em todos os PPCs das Instituições selecionadas, encontramos este item e com esta nomenclatura, exceto na USP, que o define como Competências e Habilidades que o licenciado deverá possuir ao final do curso.

De modo geral, todas apresentam um perfil de licenciado parecido: o educador que possui um leque extenso de conhecimentos específicos na área das Ciências Biológicas (e Matemática, no caso da UNIVESP- UAB) e o articula com os conhecimentos pedagógicos. Este educador tem consciência crítica do seu papel na sociedade, reflete e planeja ações que possibilitem formar educandos capazes de intervir na realidade da sociedade em que vivem, como exemplificamos a seguir.

O licenciado em Ciências Biológicas tem uma formação acadêmica generalista, porém sólida e abrangente em conteúdos das diversas áreas de Ciências e Biologia, e uma preparação adequada à aplicação pedagógica do seu conhecimento e experiências na atuação profissional como professor da Educação Básica no ensino de Ciências no Ensino Fundamental e Biologia no Ensino Médio (...) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, 2014, pág. 22)

Ou

(...)para tanto, essa ação docente deve ser capaz de transformar o saber científico em saber científico escolar, de modo que promova, via aprendizagem, melhoras significativas na vida do educando e em seu entorno, e o estimule a participar da construção do conhecimento

científico ao longo da história da humanidade (...) (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, UNIFESP, 2013, pág.18)

Nota-se em todas, portanto, uma preocupação (pelo menos no papel) com a formação referente aos conhecimentos específicos do licenciado, aqueles que são próprios da ciência a que se propuseram conhecer e que foram sendo acumulados ao longo da história desta ciência. No entanto, também se observa a preocupação com uma formação pedagógica que seja capaz de dar conta das especificidades da complexa tarefa de educar.

Em relação ao regime de oferecimento destes cursos, temos duas Instituições oferecendo-os à distância, sendo uma delas pública e outra privada. Esta modalidade vem crescendo vertiginosamente nos últimos anos, devido, dentre outros fatores, à problemática de mobilidade em grandes cidades e também porque possibilita pessoas em regiões mais afastadas dos grandes centros urbanos, de ingressarem no Ensino Superior.

Segundo Gatti (2014), houve uma incrível migração dos cursos de licenciatura para o regime à distância, o que não ocorreu com outros cursos de graduação. Ela salienta a adoção de políticas públicas que possibilitaram o crescimento desta modalidade nas Universidades privadas e até a criação da Universidade Aberta do Brasil, o que aumentou as perspectivas de oferecimento das licenciaturas. Como já apontamos anteriormente, Gatti faz uma análise crítica destes dados, apontando, no caso dos cursos EAD, a falta de estruturas operacionais básicas para a realização de uma licenciatura à distância de qualidade. Além disso, ela destaca também um Projeto Pedagógico sem o adensamento necessário para a formação docente e sem articulação nacional e local.

Gatti (2014) também faz uma análise dos alunos que ingressam nas licenciaturas (como já mencionamos), constatando que os cursos apresentam uma maioria de alunos vindos do Ensino Médio público, como podemos observar também descrito no PPC da Universidade privada analisada neste trabalho, que apresenta um percentual de 82,3% de alunos egressos da escola pública e mais da metade (52,47%) dos ingressantes, com idade entre 21 e 35 anos, o que representa alunos mais maduros e que já estão no mercado de trabalho.

Em relação ao tempo de duração dos cursos, todos eles estão alinhados com o que determina a Resolução n. 2 do CNE de fevereiro de 2002 para os cursos de licenciatura, que é um mínimo de 2800 horas, com no mínimo 3 anos de duração. Na

nova legislação para estes cursos, as horas de efetivo trabalho acadêmico aumentam para 3200 horas, com no mínimo 8 semestres ou 4 anos de duração. Na nova legislação, o aumento de 1800 para 2200 horas de carga horária se concentra na formação específica educacional, humana e cultural (BRASIL. Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior-cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura e para a formação continuada. Brasília, 2015).

Podemos dizer que o aumento de horas de trabalho acadêmico é válido, se junto com ele estiver alinhada a qualidade deste tempo. O simples aumento da carga horária não garante uma formação docente mais sólida. Este é apenas um aspecto da legislação que deve vir acompanhado de mecanismos de controle e acompanhamento da qualidade da formação. Apesar de um maior tempo não significar, na maioria das vezes, maior qualidade, é interessante notar que a Instituição privada que oferece o curso à distância é a que menos carga horária de aulas tem, sendo também menor o número de semestres para concluir a graduação (apesar de estar dentro das determinações legais).

Com relação às habilitações oferecidas pelos cursos analisados, podemos notar importantes diferenças entre as Instituições. Algumas delas oferecem inicialmente a habilitação para a docência em Ciências Naturais no Ensino Fundamental e depois uma das seguintes disciplinas: Física, Biologia, Química e também Matemática, de acordo com o número de semestres cursados pelo estudante. É o caso da UAB, em que as habilitações nestas disciplinas vão sendo oferecidas em módulos, à medida que o aluno avança nos semestres.

A Universidade São Judas, é, dentre as públicas e privadas, a que apresenta maior carga horária total de curso. Mesmo com a grade ainda embasada na legislação de 2002, o Estágio Supervisionado e a Prática Educacional, contam com 480 horas em cada uma delas. Isso significa 80 horas a mais do que exige a nova Resolução CNP/CP n. 2/ 2015.

É importante descrever o que significa a Prática Educacional como componente curricular dos cursos de licenciatura e, mais especificamente, dentro do curso de Ciências Biológicas. Segundo o Parecer do CNE/CP 09/2001 a Prática Educacional é uma dimensão do conhecimento que deve estar presente em dois momentos dos cursos de formação de professores: na reflexão teórica sobre a atividade profissional, como também durante o estágio supervisionado onde se exercita a atividade

profissional. Avaliar a Prática, ainda segundo o Parecer, é essencial e tarefa de todos os formadores do curso e não apenas do componente “Estágio Supervisionado”. Segundo Diniz-Pereira (2011), “desse envolvimento com a realidade prática se originam problemas e questões que devem ser levados para discussão nas disciplinas teóricas” (pág. 204).

Apesar de todo o movimento em favor da formação prática do futuro professor, ainda há uma resistência de um grupo na universidade que temem que com esta ênfase haja um reforço em ideias que limitam a formação deste professor à mera aquisição de técnicas ou treinamento de habilidades necessárias ao ensino. Sabemos que o equilíbrio entre a formação prática, o embasamento teórico e o domínio de conhecimentos específicos e pedagógicos é necessário a uma boa formação docente (DINIZ-PEREIRA, 2011).

No entanto, é fácil confundir a Prática com o Estágio Supervisionado, mas eles são momentos distintos. O objetivo da Prática Educacional é criar um elo entre a teoria crítica da formação em sala de aula e a prática profissional que acontece através do Estágio Supervisionado. Sendo assim, este último deve acontecer durante todo o período de formação na graduação e não deve ser pontual. Só é possível refletir e avaliar a prática, se ela for acompanhada em sua totalidade de percurso, com suas variáveis inseridas no contexto (PARECER CNE/CP 09/2001).

Nos cursos selecionados neste trabalho, a prática aparece vinculada a algumas disciplinas pedagógicas, com uma carga horária estendida e segundo suas matrizes curriculares, “com atividades concretas relacionadas ao conhecimento e metodologia dos processos de ensino e teorias de aprendizagem” (CLARETIANO, Centro Universitário). Na USP, por exemplo, das 400 horas de prática do curso, 150 horas são de responsabilidade do Instituto de Biologia (atreladas a disciplinas específicas das Ciências Biológicas) e 250 horas, de responsabilidade da Faculdade de Educação (atreladas a disciplinas pedagógicas).

Para iniciarmos a discussão sobre a formação pedagógica dos professores nos cursos de Ciências Biológicas analisados neste trabalho, entendemos que é importante contextualizar quais disciplinas estão presentes nestes cursos, em qual quantidade de carga horária e distribuição ao longo dos semestres. Faremos isso em forma de quadro.

Para selecionar as disciplinas pedagógicas, utilizamos o critério de ciências que estudam o homem e a sociedade, além das que estudam o conhecimento e como

este acontece através do processo educacional. Ou seja, neste momento, selecionamos todas as disciplinas que não são específicas da ciência biológica e discutem, de alguma forma, o ensino, o processo de apropriação do conhecimento e os saberes pedagógicos. O Estágio Supervisionado, apesar de presente em todos os cursos, não foi contemplado nesta tabela, pois não será objeto de estudo neste trabalho. A organização dos campos disciplinares abaixo especificados foi feita através da leitura das ementas contidas dentro dos Projetos Pedagógicos de Curso, ou apenas através do título da disciplina quando não houve acesso à ementa.

QUADRO 3 – DISCIPLINAS RELACIONADAS AOS SABERES PEDAGÓGICOS PRESENTES NAS MATRIZES CURRICULARES DAS INSTITUIÇÕES SELECIONADAS				
UNIVERSIDADE	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 1º E 2º SEMESTRES	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 3º E 4º SEMESTRES	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 5º E 6º SEMESTRES	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 7º E 8º SEMESTRES
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E FILOSÓFICOS DA EDUCAÇÃO (60H) FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS DA NATUREZA (FÍSICA) (30H) SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO (60H) QUÍMICA E BIOQUÍMICA PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA (90H)	DIDÁTICA E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA (90H + 50H DE PRÁTICA) PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (60H) FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE BIOLOGIA VEGETAL I (90H + 50H DE PRÁTICA) FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE BIOLOGIA ANIMAL I (90H+ 50H DE PRÁTICA) FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO ENSINO DE BIOLOGIA VEGETAL II (90H +50H DE PRÁTICA) FUNDAMENTOS E MÉTODOS DO	POLÍTICAS DA EDUCAÇÃO BÁSICA (60H) FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA (60H)	

QUADRO 3 – DISCIPLINAS RELACIONADAS AOS SABERES PEDAGÓGICOS PRESENTES NAS MATRIZES CURRICULARES DAS INSTITUIÇÕES SELECIONADAS				
UNIVERSIDADE	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 1º E 2º SEMESTRES	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 3º E 4º SEMESTRES	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 5º E 6º SEMESTRES	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 7º E 8º SEMESTRES
		ENSINO DE BIOLOGIA ANIMAL II (90H)		
UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO- USP ²	<p>ENSINO EM BIOLOGIA (4.4 CRÉDITOS)</p> <p>DIDÁTICA (4.0 CRÉDITOS)</p> <p>METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS I (4.2 CRÉDITOS)</p> <p>PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (4.0)</p> <p>POLÍTICA E ORGANIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL (4.0)</p> <p>METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS II (4.2)</p> <p>INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS (6.0)</p> <p>INDAGAÇÕES ECOLÓGICAS</p>			

QUADRO 3 – DISCIPLINAS RELACIONADAS AOS SABERES PEDAGÓGICOS PRESENTES NAS MATRIZES CURRICULARES DAS INSTITUIÇÕES SELECIONADAS				
UNIVERSIDADE	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 1º E 2º SEMESTRES	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 3º E 4º SEMESTRES	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 5º E 6º SEMESTRES	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 7º E 8º SEMESTRES
	NO AMBIENTE ESCOLAR: APRENDIZAGEM E ENSINO (4.1)			
UNIVERSIDADE ABERTA DO BRASIL- UAB (CURSO MINISTRADO PELA UNIVESP) • HABILITAÇÃO EM CIÊNCIAS BIOLÓGICAS	HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO (80 AULAS) PSICOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO (80 AULAS) FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO (80 AULAS) POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO (80 AULAS) SOCIOLOGIA DA EDUCAÇÃO (40 AULAS)	PSICOLOGIA DA APRENDIZAGEM (80 AULAS) EDUCAÇÃO E INCLUSÃO SOCIAL (80 AULAS) PROCESSOS DE AVALIAÇÃO (40 AULAS) LEGISLAÇÃO DO ENSINO (40 AULAS) FUNDAMENTOS DA ORGANIZAÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR (40 AULAS)	PRÁTICA DO ENSINO EM CIÊNCIAS (20 AULAS) DIDÁTICA (40 AULAS) PRÁTICA DO ENSINO EM BIOLOGIA CELULAR/GENÉTICA (20 AULAS) PLANEJAMENTO (40 AULAS)	PRÁTICA DO ENSINO EM ZOOLOGIA/BOTÂNICA (20 AULAS) PRÁTICA DO ENSINO EM ECOLOGIA/MEIO AMBIENTE (20 AULAS)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO- UNIFESP (HABILITAÇÃO EM BIOLOGIA)	INTRODUÇÃO AOS ESTUDOS EM EDUCAÇÃO (36H) POLÍTICAS EDUCACIONAIS E GESTÃO ESCOLAR (36H) INTEGRAÇÃO DO ENSINO EM CIÊNCIAS (32H)	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (36H) DIDÁTICA (36H) INTEGRAÇÃO DO ENSINO EM CIÊNCIAS (32H)	PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO EM CIÊNCIAS (36H) PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO EM BIOLOGIA I (72H) ÉTICA E EDUCAÇÃO (36H) INTEGRAÇÃO DO ENSINO EM CIÊNCIAS (32H)	PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS À DISTÂNCIA (36H) PRÁTICA PEDAGÓGICA DO ENSINO EM BIOLOGIA II (72H)

QUADRO 3 – DISCIPLINAS RELACIONADAS AOS SABERES PEDAGÓGICOS PRESENTES NAS MATRIZES CURRICULARES DAS INSTITUIÇÕES SELECIONADAS				
UNIVERSIDADE	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 1º E 2º SEMESTRES	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 3º E 4º SEMESTRES	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 5º E 6º SEMESTRES	DISCIPLINAS PEDAGÓGICAS NOS 7º E 8º SEMESTRES
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO-IFSP ¹	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS (76 AULAS)	PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (38 AULAS) TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO NO ENSINO DE CIÊNCIAS (38 AULAS)	INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE CIÊNCIAS (38 AULAS) OFICINA E PROJETO NO ENSINO DE CIÊNCIAS (38 AULAS) PRÁTICA DO ENSINO DE CIÊNCIAS (38 AULAS)	INSTRUMENTAÇÃO PARA O ENSINO DE BIOLOGIA (38 AULAS) PRÁTICA DE ENSINO DE BIOLOGIA (38 AULAS)
UNIVERSIDADE SÃO JUDAS	PRÁTICA EDUCACIONAL (NÃO ESPECIFICADO O NÚMERO DE HORAS EM CADA SEMESTRE) ³	PRÁTICA EDUCACIONAL (NÃO ESPECIFICADO O NÚMERO DE HORAS EM CADA SEMESTRE)	DIDÁTICA E CURRÍCULO (80H/A) POLÍTICAS E ORGANIZAÇÃO DO SISTEMA DE ENSINO (80H/A) PSICOLOGIA DA EDUCAÇÃO (80H/A) PRÁTICA EDUCACIONAL (NÃO ESPECIFICADO O NÚMERO DE HORAS EM CADA SEMESTRE)	DIDÁTICA ESPECÍFICA (80H/A) PRÁTICA E PROJETOS EDUCACIONAIS (80H/A) TECNOLOGIA EDUCACIONAL (80H/A) PRÁTICA EDUCACIONAL (NÃO ESPECIFICADO O NÚMERO DE HORAS EM CADA SEMESTRE)

1. O PPC desta Instituição foi consultado em 2015. Em 2016, uma nova proposta entrou em vigor, incluindo a Didática como um campo disciplinar.

2. A USP trabalha com disciplinas Obrigatórias, Optativas Eletivas e Optativas Livres. O aluno necessita cursar uma quantidade mínima delas, de acordo com os créditos estipulados pela Universidade para completar a carga horária necessária. No quadro, apresentamos apenas as Disciplinas Obrigatórias e as Optativas Eletivas pedagógicas do Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas. As disciplinas não têm semestre determinado para serem cursadas, ficando a critério do educando esta ordem de estudo. A coordenação do curso apenas sugere o semestre ideal para a realização da disciplina. Também não há no documento referências indicando a relação proporcional créditos/horas aula, por isso apenas citamos os créditos individuais das disciplinas.

3. Não houve acesso ao PPC desta Instituição, portanto não é possível apresentar o que eles chamam de Prática Educacional.

Podemos observar no quadro uma diversificação grande nas disciplinas tidas como pedagógicas, ou que se encontram na dimensão de conhecimento sobre as crianças, jovens e adultos educandos. Como determinam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação dos professores em Licenciatura (PARECER CNE/CP 09/2001, publicado em 18/01/2002, que ainda é a que rege os Projetos Pedagógicos de Curso pesquisados neste trabalho), a matriz curricular dos cursos deve contemplar eixos que se relacionarão entre si.

Um deles, determina a relação entre a formação comum e a formação específica do educador. Isto quer dizer uma organização do currículo que contemple conhecimentos comuns a todos os professores e conhecimentos específicos para professores de etapas e modalidades diversas. No quadro, podemos notar as disciplinas de Instrumentação ao Ensino de Ciências ou chamada de Fundamentos do Ensino de Ciências, Biologia como uma destas disciplinas que se constituem como específicas para uma etapa ou modalidade do ensino. A disciplina de Didática, por exemplo, que não aparece na matriz de todas as Instituições destacadas, é uma das disciplinas de conhecimentos comum a todos os docentes, independente da etapa ou modalidade em que lecionarão. Ela será alvo de uma maior análise posteriormente, justamente por seu caráter de importância a todos os docentes.

Vale pensar nos saberes que são necessários à docência, quando observamos a importância dada nos currículos das licenciaturas aos conhecimentos específicos da ciência a ser ensinada aos alunos. Para Pimenta (1999), espera-se que nos cursos de formação de educadores sejam mobilizados os conhecimentos da Didática, necessários à compreensão do ensino como realidade social, com vistas a possibilitar ao educador a investigação da própria prática, para a partir dela, transformar seu saber-fazer docente, em um movimento constante na constituição de sua identidade profissional. Ainda segundo Pimenta, somente a partir do real, ou seja, da prática, será possível reinventar os saberes pedagógicos e ressignificar o papel da Didática nos cursos de formação de professores.

Visto que ainda há a tendência de dar mais importância aos conhecimentos que serão ensinados aos alunos, deixando de lado o tão importante conhecimento pedagógico, que é necessário na prática educativa em sala de aula e que conduz a um ensino de qualidade, podemos notar a diferença na quantidade de disciplinas pedagógicas nos cursos das Instituições acima apresentadas. Algumas concentram

um maior número de disciplinas destes conhecimentos apenas nos anos finais do curso, dando ênfase às disciplinas de conhecimentos específicos da área. O Parecer de 2002 deixa clara a preocupação também com a importância dada aos conhecimentos da área em detrimento dos pedagógicos:

No caso da formação nos cursos de licenciatura, em seus moldes tradicionais, a ênfase está contida na formação nos conteúdos da área, onde o bacharelado surge como a opção natural que possibilitaria, como apêndice, também, o diploma de licenciado (...) sendo que a atuação destes como “licenciados” torna-se residual e é vista, dentro dos muros da universidade, como “inferior”, em meio à complexidade dos conteúdos da “área”. (BRASIL, MEC/CNE, 2002, p.16)

No nosso quadro, vemos algumas disciplinas comuns a quase todos os cursos, como: Psicologia da Aprendizagem (ou do Desenvolvimento, em alguns casos), Sociologia da Educação e Políticas e Organização do Ensino. Os nomes dados às disciplinas variam de Instituição para Instituição, já que isso não é definido nas Diretrizes. Estas disciplinas dizem respeito ao conhecimento sobre o aluno e sobre a relação escola-sociedade e escola-sistema, importantes dimensões da formação docente.

Outro eixo importante é a prática que deve estar articulada à reflexão e à ação em uma perspectiva interdisciplinar. Conforme os parágrafos 1 e 2 do artigo 13 da Res. CNE/CP N.02/2002:

§ 1º A prática será desenvolvida com ênfase nos procedimentos de observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema.

§ 2º A presença da prática profissional na formação do professor, que não prescinde da observação e ação direta, poderá ser enriquecida com tecnologias da informação, incluídos o computador e o vídeo, narrativas orais e escritas de professores, produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos.

Por isso, percebemos na matriz curricular, disciplinas que possuem carga horária de Prática Educacional (ou Ensino), como um componente curricular atreladas a elas. A preocupação com a Prática, reflexão da ação através da teoria é recente e foi proposta nas Diretrizes Curriculares para os Cursos de licenciatura de 2002, permanecendo com ênfase nas Diretrizes de 2015.

Sendo assim, analisando a Didática Geral como disciplina pedagógica que estuda a relação entre o conhecimento, aluno e professor, portanto disciplina importante na formação docente, independentemente do nível de ensino que este irá atuar, podemos observar no quadro abaixo em quais cursos e momentos ela é ministrada.

QUADRO 4 – A DIDÁTICA COMO CAMPO DISCIPLINAR NAS MATRIZES CURRICULARES DOS CURSOS DE CIÊNCIAS BIOLÓGICAS			
INSTITUIÇÃO	NOMENCLATURA	SEMESTRE	CARGA HORÁRIA
CENTRO UNIVERSITÁRIO CLARETIANO	DIDÁTICA E METODOLOGIA DO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	3º E 4º SEMESTRES	90H + 50H DE PRÁTICA EDUCACIONAL *
USP	DIDÁTICA	NÃO HÁ SEMESTRE DEFINIDO, APENAS CRÉDITOS A SEREM REALIZADOS	90H (SENDO 20H DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO)
UNIVESP (UAB)	DIDÁTICA	ENTRE O 5º E 6º SEMESTRES	40 HORAS/AULA
UNIFESP	DIDÁTICA	ENTRE O 3º E 4º SEMESTRES	36 HORAS
INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO- IFSP		NÃO HÁ A DISCIPLINA	
UNIVERSIDADE SÃO JUDAS	DIDÁTICA E CURRÍCULO DIDÁTICA ESPECÍFICA	ENTRE O 5º E 6º SEMESTRES ENTRE O 7º E 8º SEMESTRES	80 HORAS CADA

* “As disciplinas contempladas com uma carga horária especial de prática como componente curricular

incorporam atividades concretas relacionadas ao conhecimento e metodologia dos processos de ensino e teorias de aprendizagem. As práticas estão diretamente relacionadas às unidades de ensino propostas no PEGE (Plano de Ensino e Guia de Estudos) e consideradas relevantes à formação do professor de Ciências Biológicas, também as políticas de educação ambiental e questões étnico-raciais” (Claretiano, Batatais, 2015).

O primeiro aspecto a ser observado é que em nem todos os cursos a Didática está presente na grade curricular. Dentre as seis Instituições analisadas, uma delas não contém o campo disciplinar da Didática Geral². O segundo aspecto importante é que ela aparece em duas Instituições, denominadas de outra forma que não “Didática Geral” ou simplesmente “Didática”, como por exemplo, “Didática e Currículo”, ou somada às metodologias específicas da disciplina.

Apesar de definir que os graduandos possuam “as competências referentes ao domínio do conhecimento pedagógico”, as Diretrizes Curriculares para os cursos de licenciatura (2002), não definem quais campos disciplinares ou carga horária cada um destes campos deve ter, ficando a critério da Instituição a estruturação destes campos.

Em relação à carga horária, podemos notar grandes diferenças, no sentido quantitativo, em cada uma delas. Enquanto a USP conta com 90 horas da disciplina (apesar de 20 destas horas serem de estágio supervisionado vinculado), outras Instituições como a UNIFESP ou a UAB (UNIVESP) contam com, praticamente, a metade desta carga horária (36 horas e 40 aulas³, respectivamente). As Diretrizes Curriculares para as licenciaturas (2002) definem apenas que o tempo dedicado aos conhecimentos referentes à dimensão pedagógica não pode ser menor do que a quinta parte do total de horas do curso.

Para compreender mais a fundo como é a formação em Didática, é necessário analisar as ementas da disciplina dentro dos PPCs.

Quanto à sua estrutura, as ementas diferenciam-se muito entre si, dentro do Projeto Pedagógico de Curso. Na USP, ela é redigida de forma bem completa, com itens como “Programa”, “Objetivos”, “Avaliação (método e critério)”, “Bibliografia”, “Docentes Responsáveis”. No Centro Universitário Claretiano, por sua vez, a ementa consiste em um rol de conteúdos e uma lista de bibliografia. Idêntica, em estrutura, é

² O Projeto Pedagógico de Curso do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, foi consultado em 2015. Em 2016, a nova proposta de PPC, incluiu a Didática Geral como disciplina na matriz curricular.

³ No PPC da UAB (UNIVESP), há apenas a apresentação do número de aulas na matriz curricular. Não há especificação do tempo da aula.

a ementa da Disciplina de Didática da UNIFESP, contendo apenas tópicos do programa e a bibliografia básica.

A ementa de Didática da USP é a única quem contém descritos os objetivos para o ensino deste campo disciplinar, sendo eles: a “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 professor-aluno” e “discussão de questões contemporâneas da prática pedagógica no cotidiano escolar”. O resumo do programa deixa clara a preocupação da relação teoria e prática para a formação do educador. No entanto, ela é ministrada na Faculdade de Educação e não no Instituto de Biociências da Universidade, o que demonstra que pode haver certa desarticulação com as demais disciplinas da área de ciências na formação do educador. Na matriz Curricular, a Didática aparece vinculada a 20 horas de estágio supervisionado.

Os conteúdos descritos na ementa desta Instituição, referem-se mais ao estudo do trabalho docente na atualidade do que ao estudo isolado de teorias da educação. Além disso, também são temas da disciplina: “a relação pedagógica e dinâmica entre professor-aluno-conhecimento, a organização das atividades do professor e do aluno e a relação da natureza do trabalho docente com a sociedade”. Na bibliografia observa-se o mesmo, com a seleção de livros e artigos de autores que articulam a Didática com a Prática Pedagógica e o estudo do homem e da sociedade, como podemos observar com a escolha de PIMENTA, CHARLOT, FOUCALT, BOURDIEU, entre outros. A ementa aponta mais para uma Didática Multidimensional (PIMENTA, FRANCO, FUSARI, 2014), do que para uma Didática instrumental, felizmente.

No curso da UNIVESP (da Universidade Aberta do Brasil), a disciplina aparece apenas no terceiro ano de curso (quinto semestre), quando o aluno opta por uma das disciplinas da grade: Matemática, Biologia, Física ou Química. Este modelo contrapõe-se à premissa da formação docente e da inter-relação com a prática desde o início do curso, como propõem as Diretrizes de 2002. Outro ponto importante é que a UNIVESP, que é responsável por este curso da Universidade Aberta do Brasil, ainda não possui o Projeto Pedagógico de Curso da Licenciatura em Ciências Biológicas, por isso não houve possibilidade de acesso à ementa de Didática.

Segundo informações da própria Universidade, o curso é novo e, por enquanto, só existe o documento referente aos dois primeiros anos básicos. Os Projetos específicos de cada curso ainda não foram publicados em Diário Oficial, mesmo com

o curso em andamento. Ao conversar com tutor do curso por telefone e com a coordenadora da UAB no Polo CEU Jd. Paulistano pessoalmente, estes também alegaram não possuir ainda o Projeto Pedagógico da parte específica de nenhum dos cursos oferecidos. Sendo assim, podemos questionar o modo como estes cursos são acompanhados e, o fato mais grave: estes cursos serem oferecidos pelo poder público (municipal) à população.

No caso da UNIFESP, outra Instituição pública de ensino, a Didática aparece no quarto semestre do curso, ou seja, no final dos dois primeiros anos básicos. O Projeto Pedagógico de Curso tem data de 2013 e abrange os cursos noturnos e vespertinos. Na ementa da disciplina de Didática, como dito anteriormente, não há descritos os objetivos do campo; somente são apresentados os conteúdos principais da disciplina, de forma muito sucinta e transcritos aqui na íntegra

Fundamentos da didática: conceito, evolução e tendências. Abordagens do processo de ensino e aprendizagem. Organização do trabalho pedagógico: Projeto pedagógico da escola, planejamento do professor e avaliação educacional. Formação continuada de professores.

Trata-se da ementa mais resumida do Projeto Pedagógico deste Curso, em comparação às demais, e a bibliografia utilizada contém apenas três títulos, enquanto as outras contam com uma bibliografia básica e outra complementar. Além disto, também se trata da Instituição que menos horas atribuiu a esta disciplina (36 horas no total).

A bibliografia apresenta três autores. A primeira propõe uma reflexão sobre o campo disciplinar da Didática e sobre o papel do professor inserido em um determinado contexto social, além de destacar que sua prática é individual e coletiva (FARIAS, Isabel N. S. et al. *Didática e docência: aprendendo a profissão*. Brasília: Liber Livro, 2009). Outra obra adotada, tem uma característica mais voltada às atividades docentes e escolares, com reflexões sobre o Planejamento, o Projeto Político Pedagógico, uma característica mais técnica da Didática (MASETTO, Marcos. *Didática: A aula como centro*. São Paulo: FTD, 1996). A terceira e última obra adotada pela Instituição, refere-se às abordagens do ensino (comportamentalista, tradicional, humanista, etc.), ou seja, uma didática mais voltada à psicologia da educação (MIZUKAMI, Maria da Graça. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1986). A Instituição parece focar a formação na dimensão técnica, mostrando-se menos presente, à luz do referencial indicado, a reflexão crítica sobre a docência.

No Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, o Projeto analisado tem data de 2014 e na grade curricular do curso de Ciências Biológicas, não há a disciplina de Didática. Aliás, o curso conta com apenas dez disciplinas pedagógicas durante todo seu período.

Passando a análise para os cursos das duas Instituições privadas selecionadas neste trabalho, iniciamos com o Centro Universitário Claretiano. Neste Projeto, a disciplina aparece na grade curricular com o nome de “Didática e Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia”, unindo em apenas uma disciplina, objetos de estudo da Didática e da Metodologia específica da área⁴.

A carga horária da disciplina é de 90 horas, sem contar as horas de Prática Educacional (50h), que são vinculadas a ela. Apesar de conter mais que o dobro de horas de carga horária do que a maioria das outras Instituições analisadas, a disciplina é ministrada à distância, como é o caso também da UNIVESP (UAB).

Talvez, a união da Didática com a Metodologia específica da área resida no objetivo a que trata Libâneo (2010) de articular o que é comum à formação dos alunos e ao trabalho docente à questão epistemológica do saber específico da área. Não há como chegar a esta conclusão analisando uma ementa, obviamente. Nela, podemos observar, descritos, conteúdos diversos como concepções de ensino, currículo, avaliação, entre outros, que são conteúdos pertinentes à Didática Geral. Também podemos observar conteúdos como: “História e importância do ensino de ciências e biologia na educação básica”; “Concepções de ciência e senso comum” e “Alfabetização científica”. Apesar de Pimenta, Franco e Fusari (2014), abordarem a importância do diálogo e articulação entre a Didática Geral e a Didática das disciplinas, certamente não se trata da união pura e simples dos dois campos em uma só disciplina (ministrada à distância). Fundamentar solidamente os graduandos tanto no campo da Didática Geral, quanto no campo das Didáticas Específicas, com ações como a descrita abaixo, seria o caminho para uma Didática Multidimensional:

O desenvolvimento de teorias didáticas que buscam raízes explicativas de novas propostas de ensinar; ou a consideração de novas categorias como subjetividade e complexidade nas situações de ensinar, ampliando as possibilidades de práticas interdisciplinares e multiculturais. (PIMENTA et al, 2014, pág. 12)

⁴Após reorganização da Instituição para o modelo semestral em 2012, as Disciplinas de Didática Geral e Metodologia do Ensino de Ciências e Biologia foram unidas em uma só disciplina com carga horária total de 90 horas.

Nesta ementa, constam também descritas estratégias de ensino voltadas ao ensino de Ciências, como por exemplo: “Dinâmicas de apresentação. Simulação. Pesquisa de opinião. Hemeroteca no ensino de ciências. Júri simulado. Estudo de campo. Recursos audiovisuais nas aulas de ciências”. Entretanto, somente através da listagem destas estratégias, é difícil entender como os conhecimentos teóricos se articulam com a prática educacional em um ambiente virtual. Quanto à bibliografia apresentada, há três títulos básicos: DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*⁵; MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo (como no curso da UNIFESP)*⁶ e PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. R. S. LIBÂNEO, J. C. *Didática: embates contemporâneos*⁷. O primeiro, refere-se à Didática específica de ciências. A segunda obra, como explicado anteriormente, às abordagens do ensino, e a terceira, faz reflexões acerca do objeto de estudo da Didática. Outras obras são citadas na ementa como complementares e dentre elas estão autores como Libâneo, Luckesi e Veiga, por exemplo, que há muito tempo já vêm discutindo e problematizando o campo disciplinar da Didática, contribuindo de forma significativa para o fortalecimento do campo na formação dos docentes.

Na última Instituição selecionada, Universidade São Judas, a grade curricular está disponível no site para consultas. O PPC tem uma aba com link também no site, mas o documento não abre. Como descrito anteriormente, ao entrar em contato com a Universidade, esta informou que o Projeto Pedagógico de Curso não fica mais disponível para consulta pública.

Entretanto, ao analisar a grade curricular, podemos observar duas disciplinas de Didática. Uma delas denominada “Didática e Currículo” e a outra “Didática Específica”, ambas com 80 horas de carga horária, não vinculadas à Prática Pedagógica e ministradas da metade para o final do curso. Sem a ementa das disciplinas fica difícil fazer análise destas mas podemos refletir sobre alguns pontos, com estas poucas informações em mãos. Um dos pontos interessantes, é o fato das disciplinas somente aparecerem da metade para o fim do curso, sendo que o mesmo ocorre com as demais disciplinas pedagógicas. Apenas a Prática Educacional é

⁵DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A.; PERAMBUCO, M. M. *Ensino de ciências: fundamentos e métodos*. São Paulo: Cortez, 2009.

⁶MIZUKAMI, M. G. N. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 2003.

⁷PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. R. S. LIBÂNEO, J. C. *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010.

ministrada a partir do primeiro ano isoladamente, pois não há outras disciplinas pedagógicas na grade nos dois primeiros anos de curso.

Apesar de termos avançado de forma significativa na legislação e também no conhecimento acerca da formação pedagógica dos professores na licenciatura, percebemos através destas análises, que os cursos são bem diferentes entre si, pois esta mesma legislação ainda não define com exatidão os objetivos e propostas para a disciplina.

Há avanços na tentativa de aproximar o conhecimento teórico da prática da sala de aula, articulando saberes que contribuem para o ato de ensinar. Outro aspecto observado é que parece haver uma preocupação com a reflexão sobre a docência e sobre o contexto escolar em que os atores do ensino estão inseridos. A discussão sobre o objeto de estudo da Didática também aparece nos temas das ementas, na tentativa de recorrer à epistemologia do campo para se chegar a este objetivo.

Contudo, conseguir que a Didática seja a protagonista nos cursos de licenciatura para que subsidie a prática em contextos diversos da sala de aula, é tarefa para além da legislação. Cada Instituição deve ter o compromisso de estruturar a disciplina considerando sua importância na formação do educador e investir nas pesquisas nesta área, para que avancemos na direção de um ensino de boa qualidade.

CAPÍTULO IV- CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, apresentamos importantes considerações a respeito da formação docente. Através de uma retrospectiva histórica, pudemos perceber como a profissão docente veio se delineando no Brasil desde sua colonização pelos europeus. A pesquisa e retomada histórica das licenciaturas também auxiliaram na reflexão da configuração destas, no contexto nacional atual.

Estas considerações abriram caminho para a reflexão sobre a importância da Didática como campo da Pedagogia e seu valor na formação docente.

O ensino é o objeto da Didática e é responsável pela organização e viabilização da atividade de aprendizagem em contextos específicos para que ocorra a educação, processo de formação das qualidades humanas. Portanto, a Pedagogia é a teoria e a prática da educação, e a Didática, o campo da Pedagogia que trata do ensino. (PIMENTA, 2012)

Ela é importante campo epistemológico e disciplinar, que possui estatuto e objeto próprios, tendo por finalidade fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem compreendendo-os como fundamentais para inclusão social e para emancipação humana e política. À Didática cabe ressignificar o processo de formação docente, concebendo-a como área da Pedagogia, que tem o ensino e a aprendizagem, historicamente situados, como objeto de preocupação. (PIMENTA, 2012)

As contribuições da Didática visam a possibilitar ao docente uma compreensão teórica que o leve a analisar, interpretar e agir sobre o ensino em seus determinados contextos, superando as possíveis dificuldades.

Ao refletir sobre a prática pedagógica nas escolas públicas, que muitas vezes, caminha entre tantos percalços diante de políticas de governo que não proporcionam momentos de análise destas práticas ou a possibilidade de construções coletivas, autônomas e com identidade próprias, ou políticas de governo que privilegiam o tecnicismo das práticas e avaliação de resultados, com foco único na universalização do acesso sem que ele seja acompanhado pela qualidade da aprendizagem dentro da escola, pensamos como é importante uma formação pedagógica inicial sólida do professor de Ensino Fundamental.

Os avanços nas pesquisas nos campos da Didática e da formação de professores contribuíram para a aprovação de legislações que enfatizassem a

importância dos conhecimentos pedagógicos na formação inicial de docentes nas licenciaturas. A preocupação com a formação pedagógica e a sua articulação aos conhecimentos específicos da área fica evidente tanto nas Diretrizes Curriculares de 2002, como nas publicadas em 2015, como já discutimos anteriormente.

E foi neste sentido que, ao longo deste trabalho, tentamos trilhar um caminho de reflexões que nos oportunizasse perceber alternativas para uma nova configuração da Didática nos cursos de licenciatura.

Enfim, questionamos: como os cursos de graduação em licenciatura de Ciências Biológicas da cidade de São Paulo estruturam (e articulam com os demais conhecimentos pedagógicos) a Didática a fim de proporcionar a formação de um professor como intelectual crítico-reflexivo, capaz de organizar situações de ensino que possibilitem a aprendizagem do educando?

Percebemos que apenas por meio dos Projetos Pedagógicos de Curso, não é possível determinar com exatidão se a formação oferecida nas Instituições selecionadas é a de um intelectual crítico-reflexivo, que retomando Contreras (2002), elabora uma compreensão para cada situação educacional específica dentro de seu próprio processo de atuação. Processo este, que o conduz para o desenvolvimento de qualidades profissionais com conhecimentos específicos e com habilidade para desenvolver-se nas situações de conflito e incerteza, buscando práticas cada vez mais condizentes com suas finalidades. Verificar na totalidade esta formação, só seria possível com uma investigação minuciosa de campo, o que não aconteceu neste trabalho.

Entretanto, os PPCs puderam nos dar pistas de quais pressupostos norteiam a formação profissional destes educadores. Ao analisarmos os Projetos Pedagógicos de Curso das licenciaturas em Ciências Biológicas das Instituições selecionadas, percebemos a tentativa destas de se enquadrar à legislação vigente e também de qualificar a formação do futuro professor.

No entanto, ainda sentimos algum descompasso neste percurso. Uma das grades curriculares, por exemplo, nem sequer continha a disciplina em seu curso de formação de professores em Ciências Biológicas⁸.

⁸O Instituto de Educação, Ciência e tecnologia de São Paulo alterou o Projeto Pedagógico de Curso, incluindo a Didática para o ano de 2016, quando este trabalho foi finalizado.

O descompasso apresenta-se também na diferença quantitativa de carga horária, na estrutura das ementas (que não deixam claros os objetivos da disciplina dentro do curso) e até na diferença na quantidade de bibliografia utilizada em Didática com relação aos demais campos disciplinares.

Percebemos que parte das bibliografias das ementas têm a intenção de trabalhar uma Didática em que as dimensões técnica, humana e político-social se equilibrem. Entretanto, apenas USP parece conceber uma proposta de Didática multidimensional, por apresentar os objetivos da disciplina nessa direção, por indicar preocupação com a contextualização da profissão docente através da reflexão crítica.

Infelizmente, o que percebemos é que as Instituições, em sua maioria, não conseguiram contemplar uma formação em Didática Multidimensional. Ela é ainda carregada de apenas elementos técnicos ou humanísticos.

É necessário configurar a Didática em todos os cursos de licenciatura como multidimensional, que encontre significado real dentro da escola pública atualmente, frente às demandas urgentes estabelecidas nestes espaços que impossibilitam pensar e agir didaticamente (PIMENTA, 2012).

Por isso é que a formação inicial deste professor, que opta pelos cursos de licenciatura, precisa estar alicerçada em conhecimentos pedagógicos consistentes, articulados aos conhecimentos específicos da área.

Este percurso de formação dos educadores precisa começar por desconstruir a ideia de que educar é transmitir conhecimentos e construir um novo (e real) paradigma de que a educação é um meio de emancipação do ser humano. Com este pensamento, as ações mudam e o modo de ver a Didática também muda.

A construção de uma Didática Multidimensional, também aponta para a concepção

(...) de uma Didática que tenha como foco, a produção de atividade intelectual, no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem; uma Didática que se pautem numa pedagogia do sujeito; numa pedagogia do diálogo, onde a aprendizagem seja o elemento mediador entre educadores e educandos situados em contextos. (PIMENTA, 2002, pág.7)

Pimenta (2012), aponta propostas interessantes para a reconfiguração da Didática nos cursos de licenciatura. A primeira delas, diz respeito às concepções que os estudantes destes cursos trazem acerca do ato de educar, da profissão, da escola (pública) e dos alunos. Segundo ela, é preciso deixar o olhar de aluno, para começar

a ter um olhar de professor, fazendo isto através da escuta e discussão dos conceitos que estes alunos trazem para a licenciatura. É necessário também romper com as concepções sobre as disciplinas pedagógicas e sobre a Didática. Tanto em relação à ideia de uma receita de sucesso no ensino a partir da formação destas, como ao contrário: a de que elas são apenas disciplinas prescritivas e burocráticas. Utilizando situações diversas em sala de aula, discutindo textos, refletindo e criando alternativas sobre as práticas da sala de aula, ou sobre o sistema de ensino, o futuro professor percebe que

Ao estudar o ensino como fenômeno complexo e prática social, a didática busca compreender o ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações mais amplas; realizar ação auto-reflexiva como componente do fenômeno que estuda, (porque é parte integrante da trama do ensinar); assim, a didática, como parte do evento ensino, ajuda a criar respostas novas assumindo ao mesmo tempo um caráter explicativo, compreensivo e projetivo, sobre a natureza do ensino, seus problemas e suas causas, suas conseqüências, suas possibilidades e seus limites na construção do humano. (PIMENTA, 2012, p. 9)

A partir destas considerações, podemos afirmar que é necessária uma Didática mais contemporânea, como aponta Pimenta *et al* (2014), uma Didática que considere a multidimensionalidade do seu objeto de estudo e que dialogue com as Didáticas Específicas. Porque para ensinar qualquer disciplina/ciência, é necessária uma convergência de saberes e fundamentos essenciais.

Assim, este diálogo deve considerar que o ensino e a aprendizagem se constituem a partir de múltiplas dimensões para conseguir superar a fragmentação do saber tanto na formação do professor, como na formação do aluno na Educação Básica.

Portanto, se aprofundar na epistemologia do campo Didático, através da busca constante da pesquisa e reflexão sobre a dinâmica da escola e da sala de aula, é necessário para a construção de uma nova configuração da Didática nos cursos de formação de professores.

Para além do campo acadêmico, há também a questão de mercado, que oferece os cursos de graduação em licenciatura (Instituições privadas) e das políticas de governo que determinam a estruturação e acompanhamento de todas as Instituições (públicas e privadas) formadoras de docentes no país.

O desafio é vencer paralelamente os desafios colocados, para que haja uma formação inicial do professor licenciado de qualidade e que possa se reverter em posterior qualidade no ensino na sala de aula.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada.** MEC, Resolução n. 2, de 01 de julho de 2015.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Ciências Biológicas.** MEC, Parecer n.º: CNE/CES 1.301/2001. Publicado em Diário Oficial da União em 06 de novembro de 2001.
- CANDAU, Vera Maria. A Didática e a formação de educadores- da exaltação à negação: a busca da relevância. In: CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão.** Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.
- COMENIUS, Iohannis Amos. **Didactica Magna** (1621-1657). Disponível em <www.ebooksbrasil.com.br>, acessado e baixado em 20/03/2015.
- CONTRERAS, José. Contradições e Contrariedades: do profissional reflexivo ao intelectual crítico. In: CONTRERAS, José. **A autonomia de professores.** São Paulo, Cortez, 2002. p. 133.
- DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: Veiga (org.) **Repensando a Didática.** Campinas, SP, Papirus, 1991, p.13.
- DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. **A prática como componente curricular na formação de professores.** Educação, Santa Maria, v. 36, n. 2, 2011.
- E-MEC. www.emec.mec.gov.br. Busca realizada em 03/09/2015.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Caminhos históricos da Pedagogia. In: **Pedagogia como ciência da educação.** São Paulo, Cortez, 2008, p.25
- GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios.** Brasília, UNESCO, 2009.
- GATTI, Bernadete Angelina (organizadora). **Atratividade da carreira docente no Brasil- Relatório Preliminar.** Fundação Carlos Chagas, 2009.
- _____. **A formação inicial de professores para a Educação Básica: as licenciaturas.** Revista USP nº 100, São Paulo 2013-2014.
- GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo, Editora Atlas S.A, 2002.

- LIBÂNEO, José Carlos. A integração entre Didática e Epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática. **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte, 2010.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: **A Didática em Questão**. Petrópolis, RJ, Vozes, 1994.p. 25.
- LÜDKE, Menga. O educador: um profissional? In: **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis, RJ, 1988.
- MANCEBO, Deise. Reforma Universitária: reflexões sobre a privatização e a mercantilização do conhecimento. **Revista CEDES**, vol. 25, n. 88, p. 845-866 Campinas, 2004.
- BRASIL. DECRETO Nº 3.860. **Dispõe sobre a organização do ensino superior, a avaliação de cursos e instituições, e dá outras providências**. MEC, 09 de julho de 2001.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. MEC, Parecer CNE/CP 09/2001. Publicado em Diário Oficial da União em 18/01/2002
- NÓVOA, António. O passado e o presente dos professores. In: **Profissão Professor**. Porto Editora, 1995.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: **Saberes Pedagógicos e atividade docente**. São Paulo, Cortez, 1999.
- _____. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. **Anais do XVI ENDIPE**. CAMPINAS, 2012.
- PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; FRANCO, Maria Amélia do Rosário. A construção da didática no GT Didática-análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18 n. 52 jan.-mar 2013.
- PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santoro; FUSARI, José Cerchi. Por uma Didática Multidimensional em diálogo com as Didáticas das disciplinas: tensões e possibilidades. **Anais do XVII ENDIPE**, Fortaleza, 2014.
- PORTAL EDUCAÇÃO. **Planejamento do Ensino Superior: O Projeto Pedagógico**. Acesso em 17/11/15.
- RABELO, Amanda Oliveira; MARTINS, António Maria. **A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do magistério**. Disponível em: www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/556AmandaO.Rabelo.pdf. Acesso: 05 de outubro de 2015.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, 2009, v.14, n. 40.

VEIGA, Ilma. Didática: uma retrospectiva histórica. In: Veiga, Ilma P. (org). **Repensando a Didática**. Campinas, SP: Papirus, 1992. p. 25.