

## A DIDÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UFPA NO MARAJÓ-PARÁ: ANÁLISES E REFLEXÕES DA FORMAÇÃO INICIAL NO CAMPUS DE BREVES

*DIDACTICS IN THE PEDAGOGY COURSE AT UFPA IN MARAJÓ-PARÁ: ANALYSIS AND REFLECTIONS ON INITIAL TRAINING AT CAMPUS OF BREVES*

 <https://orcid.org/0000-0003-3808-7618>, Vivianne Nunes da Silva Caetano<sup>A</sup>

 <https://orcid.org/0000-0002-5036-3147>, Eliane Miranda Costa<sup>B</sup>

 <https://orcid.org/0000-0003-3229-9441>, Cleide Carvalho de Matos<sup>B</sup>

<sup>A</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Breves, PA, Brasil

<sup>B</sup> Universidade Federal do Pará (UFPA), Breves, PA, Brasil

Recebido em: 31 de Maio de 2023 | Aceito em: 27 de Dezembro de 2023.

Correspondência: Vivianne Nunes da Silva Caetano (vns@ufpa.br)

### Resumo

O texto faz uma abordagem sobre o ensino da Didática no curso de Pedagogia no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), no município de Breves, região do Marajó, com a perspectiva de pautar a relação da didática com a política de formação inicial, observando as mudanças impetradas pela atual reforma à luz dos preceitos do capital neoliberal. Como questionamento principal indagamos: Qual a relação do ensino da Didática com a formação inicial no curso de Pedagogia da UFPA em Breves, no Marajó? Em uma abordagem qualitativa, este estudo recorre à pesquisa bibliográfica e documental, com destaque para a análise das ementas das disciplinas: Fundamentos da Didática e Didática e Formação Docente do Projeto Pedagógico de Curso (PPC) (2011-2022). Para analisar os dados recorreremos à análise crítica interpretativa considerando os objetivos propostos. Dentre os autores utilizados, destacamos Deluiz (2001), Veiga (2004; 2012), Paes (2019), Ferreira (2022), Luckesi (2002), Libâneo (2013) e Candau (2002; 2008), dentre outros. Após as análises feitas, concluímos que o PPC do curso de Pedagogia, Campus de Breves, busca habilitar os futuros educadores para as atividades que deverão desenvolver como profissional no mercado de trabalho e intervir na sociedade, bem como apresenta preocupação com a natureza de uma formação que fomenta a identidade profissional pautada na inovação didática, técnica e/ou edificante.

**Palavras-chave:** Didática; Pedagogia; Formação Inicial; Política educacional.

### Abstract

The text approaches the teaching of Didactics in the Pedagogy course at the Federal University of Pará (UFPA), in the municipality of Breves, Marajó region, with the perspective of guiding the relationship between didactics and the initial training policy, observing the changes brought about by the current reform considering the precepts of neoliberal capital. As a main question, we ask: What is the relation between the teaching of Didactics and initial training in the Pedagogy course at UFPA in Breves, Marajó? In a qualitative approach, this study resorts to bibliographical and documentary research, with emphasis on the analysis of the syllabi of the disciplines: Fundamentals of Didactics and



Didactics and Teacher Training of the Course Pedagogical Project (PPC) (2011-2022). To analyze the data, we resorted to critical interpretive analysis considering the proposed objectives. Among the authors used, we highlight Deluiz (2001), Veiga (2004; 2012), Paes (2019), Ferreira (2022), Luckesi (2002), Libâneo (2013) and Candau (2002; 2008), among others. After the analyzes carried out, we concluded that the PPC of the Pedagogy course, Campus of Breves, seeks to qualify future educators for the activities that they might develop as a professional in the labor market and intervene in society, as well as it presents concern with the nature of a training which fosters a professional identity based on didactic, technical and/or edifying innovation.

Keywords: Didactics; Pedagogy; Initial training; Educational politics.

## Introdução

*Exaltada ou negada, a didática, como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica, está, certamente, no momento atual, colocada em questão (CANDAU, 2002, p. 13)*

O texto faz uma abordagem sobre o ensino da Didática no curso de Pedagogia no âmbito da Universidade Federal do Pará (UFPA), no município de Breves, região do Marajó/PA, com a perspectiva de pautar a relação da Didática com a política de formação inicial, observando as mudanças impetradas pela atual reforma à luz dos preceitos do capital neoliberal. Entendemos ser a Didática um campo de produção do conhecimento sobre o ensino que movimenta saberes fundamentais (pedagógicos, científicos, da experiência), para forjar a formação, a identidade e a prática profissional docente.

Na dinâmica formativa do profissional da Educação, chama a atenção as mudanças e as exigências relativas ao trabalho docente na contemporaneidade, o que inclui, de um lado, a preocupação com um trabalho coerente e aprofundado com as reais necessidades da sociedade. E de outro, a relação com o interesse e os desígnios do setor produtivo. Entendemos que se faz necessário uma formação que não seja apenas para executar tarefas programadas segundo as perspectivas mercadológicas, mas que possibilite ao futuro docente saber lidar e analisar o cenário social e a situação educacional do país e, principalmente, intervir de forma democrática.

A formação humana tem sido pauta de debate e de interesses de diferentes setores da sociedade, tanto de coletivos da Educação como de grupos empresariais e organismos internacionais. São perspectivas que se apresentam de forma antagônicas, isto é, por um lado espera-se sujeitos que saibam intervir criticamente, mas, por outro, sujeitos que possam atender ao que determina o capital neoliberal. Nas reformas educacionais verifica-se a prevalência das preocupações mercadológicas, o que se constitui desafio para as instituições públicas na formatação de um profissional crítico. Diante de tais desafios, procuramos, neste

artigo, atentar para a didática a partir do seguinte questionamento: Qual a relação do ensino da Didática com a formação inicial no curso de Pedagogia da UFPA em Breves, no Marajó?

Em uma abordagem qualitativa, este estudo recorre à pesquisa documental, com destaque para a análise das ementas das disciplinas: Fundamentos da Didática e Didática e Formação Docente do Projeto Pedagógico de Curso (2011-2022). Para analisar os dados recorreremos à análise crítica interpretativa, considerando os objetivos propostos.

O artigo está estruturado da seguinte forma: na primeira seção, apresentamos uma contextualização da política neoliberal e suas implicações para o campo da formação docente e da didática. Em seguida, pontuamos aspectos históricos e políticos do curso de Pedagogia do Campus Universitário do Marajó-Breves (CUMB). No último tópico, tratamos da Didática e seu respectivo ensino na Pedagogia materializada no CUMB. Ao finalizar, argumentamos que a Didática se caracteriza como ferramenta de uma formação humana-social comprometida com a transformação da sociedade.

### ***A política neoliberal e suas implicações para o campo da Didática***

O modo capitalista de produção vem, ao longo dos anos, passando por crises estruturais, as quais exigiram respostas do capital para manter suas taxas de lucro, ou seja, para garantir a mais-valia. A crise do modelo taylorista/fordista, por exemplo, exigiu a reestruturação dos processos produtivos do capital, por meio de uma produção flexível, com destaque para a incorporação da inovação científico-tecnológica na produção. Tais processos implicaram “[...] novos modos de gerenciamento da organização do trabalho e do saber dos trabalhadores”. (DELUIZ, 2001, p. 1).

A incorporação das novas tecnologias da informação e da comunicação no processo produtivo, aliada ao investimento maciço no desenvolvimento da inteligência artificial, impactou de forma profunda o mundo do trabalho. São mudanças que vão desde a redefinição da divisão internacional do trabalho até as relações locais de organização da vida material. E por conseguinte, estão modificando as formas de produção de bens e serviços, as relações sociais e, até mesmo, as relações intersubjetivas. Estima-se que a automação, aliada à inteligência artificial eliminará muitos postos de trabalho e exigirá novos processos educacionais para a classe trabalhadora.

As transformações educacionais são conduzidas sob a orientação dos organismos multilaterais e grupos empresariais, que por meio de apoios financeiros subsidiaram as reformas educacionais em diferentes países, sobretudo nos que estão na periferia do sistema capitalista. No Brasil, as reformas neoliberais começam a ser implementadas na década de 1990 (DELUIZ, 2001). A implementação das ideias neoliberais no contexto nacional, principalmente no campo educacional, teve repercussões diretas na escola básica e na formação de professores/as. Mais do que a reestruturação da economia, o neoliberalismo redefiniu as formas de se compreender, representar e de valorar o mundo (FRANCO, 2019).

No âmbito das pautas pensadas para a educação, destaca-se a priorização da gestão, concebida como elemento fundamental no processo de concretização do projeto político arquitetado pela burguesia; tal propósito se materializa na mobilização desse setor para disputar a hegemonia no campo das políticas educacionais. A organização do movimento denominado Todos Pela Educação (TPE), por exemplo, sintetiza o caráter político desse grupo na indução de demandas para a educação. Esse coletivo elaborou uma agenda sistêmica para a escola básica brasileira; e com a participação da mídia, das redes sociais e aplicativos de mensagens, tem articulado diferentes setores da sociedade para divulgar, defender e implementar essas ideias.

A gestão, para o movimento TPE, envolve diferentes dimensões, abarcando tanto a gestão dos sistemas de ensino em âmbito nacional, estaduais e municipais, quanto das unidades escolares, da sala de aula e a autogestão. Esse coletivo parte do princípio de que são as pessoas que fazem as mudanças; por isso, a autogestão configura-se como fator fundamental para que as transformações pensadas para a educação sejam efetivadas. Por isso, defendem que o sucesso das ações projetadas para a educação depende do engajamento pessoal; por conseguinte, a formação de professores/as assume centralidade (TODOS PELA EDUCAÇÃO, 2022).

Destarte, no que se refere à formação docente, uma série de documentos foram produzidos, e destes, destaca-se a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CP) nº 02 de 2019, por explicitar os objetivos pensados pelos reformadores para a formação da classe trabalhadora. Nesse documento, o/a professor/a é pensado como mero executor ou gestor de conhecimentos sistematizados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que implica na instrumentalização técnica do próprio fazer docente, com a primazia do saber-fazer,

escamoteando a dimensão política, que dado seu caráter imanente, lhe dará embasamento para compreender e questionar as finalidades desses processos de esvaziamento, tanto da formação docente quanto da formação da classe trabalhadora.

Tal perspectiva se coaduna com o projeto do capital, que usa a dimensão técnica do trabalho docente como um recurso ideológico para ocultar suas contradições. Sobre esse aspecto, Shiroma e Evangelista (2015, p. 333) pontuam que quando compreendemos “[...] a intenção manifesta das grandes corporações de intervir nas políticas educacionais para modelar a próxima geração de trabalhadores, damos outra dimensão às políticas que incidem sobre os professores e o trabalho docente”.

Outro ponto importante nesse processo de consolidação de um ideário educacional pautado na perspectiva neoliberal é o currículo. Desde a década de 1990, vem ocorrendo, de forma sistemática, diferentes reformas curriculares que promoveram/promovem alterações significativas na concepção de conhecimento escolar, na organização curricular e no planejamento de ensino com repercussões no campo da didática (VEIGA, 2004). Mais recentemente ocorreu a aprovação da BNCC para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental (BRASIL, 2017) e o Ensino Médio (BRASIL, 2018). Esse conjunto de documentos produziu novos arranjos curriculares e promoveu a homogeneização do conhecimento escolar. A BNCC estabeleceu um rol de competências para serem *ensinados/aprendidos* por todos/as os/as professores/as e alunos/as da escola básica. Ao mesmo tempo, estabeleceu um currículo flexibilizado por meio dos itinerários formativos que “permitem” percursos diferenciados para os alunos do Ensino Médio.

A pedagogia das competências presente na BNCC “[...] começa a ser discutido no mundo empresarial a partir dos anos oitenta, no contexto da crise estrutural do capitalismo [...]” (DELUIZ, 2001, p. 1). Elas foram pensadas como estratégias para gerenciar pessoas.

Para o capital, a gestão por competências implica em dispor de trabalhadores flexíveis para lidar com as mudanças no processo produtivo, enfrentar imprevistos (incidentes/eventos) e passíveis de serem transferidos de uma função a outra dentro da empresa requerendo-se, para tanto, a polivalência e a constante atualização de suas competências, o que lhes dá a medida correta de sua “empregabilidade”. (DELUIZ, 2001, p. 2, grifos do original).

Essa lógica de formação pensada pelo capital para a classe trabalhadora implicou no desenvolvimento de reformas educacionais em diferentes países. Na América Latina, por exemplo, o modelo das competências surgiu nas reformas educacionais dos anos de 1990

como resposta aos questionamentos “[...] feitos ao sistema educacional diante das exigências de competitividade, produtividade e de inovação do sistema produtivo” (DELUIZ, 2001, p. 4).

O Currículo é a área da educação mais impactado pela Pedagogia das Competências. Desde a década de 1990, as reformas educacionais desenvolvidas pelo Estado Brasileiro tiveram como foco prioritário a redefinição do Currículo. Para Deluiz (2001, p. 6-7), o modelo das competências demandou algumas indicações gerais para organização do currículo, tais como:

[...] desenho da estrutura do currículo, em geral flexível e modularizado; definição dos itinerários profissionais com critérios de acesso aos módulos e ao curso; definição das estratégias de aprendizagem – prática pedagógica interdisciplinar e contextualizada, processo centrado na aprendizagem do aluno, individualização dos percursos de formação, construção significativa do conhecimento, seleção de situações de aprendizagem baseadas na pedagogia de projetos e situações-problema; e definição do processo de avaliação da aprendizagem.

Tais ajustes visam adequar a educação às exigências do atual estágio de desenvolvimento do capitalismo, que requer novas formas para ampliar e diversificar as taxas de lucro do capital. Deste modo, ao redefinir o currículo, as reformas também promovem alterações no campo da didática.

Para Veiga (2004), as legislações nacionais e as reformas curriculares implementadas, aliadas à institucionalização de um Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), trazem em seu bojo uma nova versão do enfoque modernizador e instrumental da didática, caracterizado pelo reducionismo técnico da educação e da didática, conforme afirma Candau (2008, p. 13-14).

A didática numa perspectiva instrumental, é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sistema e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados.

Ainda de acordo com Veiga (2004, p. 47), tal perspectiva está fundamentada em duas vertentes, quais sejam: “[...] uma ligada a pedagogia das competências, e outra, ligada à avaliação de resultados”. A autora destaca que a didática no contexto das reformas educacionais dos anos de 1990 é

[...] desvinculada do contexto social mais amplo, possibilitando a formação do professor técnico, mero executor de atividades rotineiras, acriticas e burocráticas. Deixa de compreender o ensino, seu objeto de estudo, como prática social concreta

para vinculá-lo a capacidade de resolver problemas em uma dada situação, o que implica ação mensurável por meio da aferição de seus resultados imediatos. (VEIGA 2004, p. 47).

Nesse contexto, a didática assumiu uma perspectiva reducionista, com primazia da dimensão técnica, do “saber-fazer”. De acordo com Pimenta (2019, p. 21), trata-se de uma releitura da didática tecnicista dos anos de 1970, que “[...] respaldou a compreensão da prática sem teoria [...]”. Por meio desse processo, procurou-se retirar a dimensão política da didática, dada sua natureza intrínseca de problematizar a realidade social concreta.

Nesse enfoque, a didática pautou-se na primazia dos processos de ensino em detrimento do contexto social e político. As preocupações básicas da didática estão assentadas no desenvolvimento da eficiência e da eficácia no processo ensino-aprendizagem. Os pressupostos metodológicos do trabalho docente devem primar pela neutralidade científica, racionalidade técnica, produtividade, divisão do trabalho e a fragmentação do planejamento (VEIGA, 2004).

Essa abordagem instrumental da didática tem como propósito promover uma assepsia nos cursos de formação de professores/as, elidindo sua dimensão política que constitui a base para a compreensão dos processos educativos. A finalidade consiste em formar uma geração de pessoas que não terão a capacidade de compreender a realidade, se posicionar criticamente e contribuir para a transformação social.

Na atualidade, essas ideias são patrocinadas pela Fundação Lehmann, pela Editora Nova Escola, pela Fundação Itaú, entre outros, que, organizados no TPE, “[...] estão elaborando planos de ensino únicos para todas as disciplinas do ensino fundamental a serem acessados pelos professores de qualquer lugar do país pelo celular, tablet e outras plataformas” (PIMENTA, 2019, p. 21). Daí a importância de debates acerca da formação docente, considerando a trajetória histórica, as respectivas mudanças e o papel da universidade pública em realidades como a do Marajó, como passaremos a abordar a partir de agora.

### ***O curso de Pedagogia do Campus Universitário do Marajó-Breves: aspecto histórico-político***



O CUMB, com sede na cidade de Breves, vinculado à UFPA, resulta da política de interiorização<sup>1</sup> dessa instituição iniciada nessa porção amazônica em 1987. De acordo com Paes (2019) e Ferreira (2022), a UFPA, com a perspectiva de contribuir com o desenvolvimento sustentável do Marajó, lançou-se por meio da interiorização ao desafio de formar profissionais em nível superior para atuar nesta região de forma qualificada e então ajudar a superar/minimizar problemas históricos de ordem econômica, política, educacional e social.

Na leitura de Paes (2019), com a política de interiorização a UFPA procurou integrar a universidade às demandas locais e regionais, numa dinâmica que privilegiasse os valores e saberes da população marajoara integrados ao tripé ensino, pesquisa e extensão. Para tanto, buscou legitimidade social e geográfica, o que se deu a partir de mobilizações locais, resultando na implementação do Campus Universitário de Soure, em 1987, e do Núcleo Universitário de Breves, em 1990, transformado em CUMB, em 2008 (Resolução do CONSUN nº 639/2008).

Cabe dizer que para a população marajoara o ensino superior na região poderia superar em parte as mazelas sociais, tais como prostituição, analfabetismo, exploração sexual infanto-juvenil, desemprego, tráfico de pessoas, doenças endêmicas, baixa escolaridade, entre outros, resultante da histórica ausência de políticas públicas. Com base nesse ideário, em Breves, as mobilizações conduzidas conjuntamente pela sociedade civil e política desencadeou na formatação, em 1990, do Núcleo Universitário de Breves, para atender alunos desse pedaço marajoara (Marajó Ocidental), que para cursar uma graduação precisavam se deslocar à capital, Belém, ou dirigir-se a Soure, enfrentando longas horas de viagem, entre outras situações adversas (PAES, 2019).

---

<sup>1</sup> Política de expansão da UFPA para o interior com a oferta de graduações em polos estratégicos em vista da democratização do acesso ao ensino superior na região, o que possibilitou a qualificação de diferentes profissionais, em especial, no campo da Educação. Com o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), a interiorização ganhou substância, visto possibilitar a consolidação dos campi com a melhoria das instalações físicas e ampliação do quadro de servidores, especialmente, o corpo docente, no caso do CUMB com o REUNI, passou de 1 (um) para 45 docentes efetivos (PAES, 2019; FERREIRA, 2022).

Na época da criação do Núcleo Universitário de Breves<sup>2</sup>, o nível de escolarização da região e do município de Breves era baixo, “os professores responsáveis pela formação dos discentes possuíam, em sua maioria, o nível médio ou curso de licenciatura de curta duração” (FERREIRA, 2022, p. 32), quadro que denuncia a precariedade e o descaso do poder público. Com a inserção do CUMB ao longo de três décadas, verifica-se importantes mudanças nesse quadro, isto é, muitos educadores concluíram o ensino superior público, gratuito e com qualidade, e isso resultou na melhoria da qualidade e condição de vida desses sujeitos e suas respectivas famílias, como mostra Ferreira (2022) em sua dissertação de mestrado.

Para esse autor o CUMB, constitui-se em uma importante ferramenta de inclusão social, que tem contribuído para enfrentar as mazelas sociais e promover a transformação de vidas, a materialização de sonhos, a emancipação social e a perspectiva de um melhor contexto educacional e socioeconômico da região. Embora tais avanços, entende-se que muito ainda precisa ser feito, pois os desafios acadêmicos e sociais desse Campus se ampliaram interna e externamente. No âmbito interno, enfrenta a necessidade de ampliar sua infraestrutura, assim como a oferta de outros cursos e da pós-graduação *strictu sensu*; quanto ao externo, há a exigência de aproximação com a sociedade de forma mais efetiva, situação em parte amenizada com a pesquisa e a extensão, ainda que tais eixos tenham pouca expressividade (FERREIRA, 2022).

No rol dos desafios entendemos que, como universidade pública, há também a continuidade do enfrentamento a velhas mazelas sociais, refletidas nos índices negativos da região a exemplo do Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), especialmente no Marajó Ocidental, onde o CUMB está situado, e onde há seis municípios que se encontram entre os 10 com piores IDH do estado do Pará; e um desses municípios, Melgaço, tem o pior IDH do país (FERREIRA, 2022). Entendemos que os problemas sociais historicamente vivenciados

---

<sup>2</sup> História foi o primeiro curso ofertado na condição de turma flexibilizada do Campus de Soure. O ensino ocorreu de forma intensiva, chamado de “período intervalar” (janeiro e fevereiro/julho e agosto), possibilitando professores de Breves e de outros municípios cursarem a graduação. Como o Núcleo não possuía prédio próprio, as aulas ocorriam em prédios cedidos pela prefeitura. Somente em 1994, após mobilização popular (incluindo pedágio e um show de Nilson Chaves no Ginásio Ferdinando Costa e Silva, em Breves), conduzida por uma comissão composta por alunos de Bagre, Breves, Gurupá, Melgaço e Portel começou o movimento para criar o prédio da universidade. Em 1995, com terreno cedido pela empresa IBEL iniciou-se a construção dos primeiros blocos de sala de aula do Campus, concluída em 2000. Em 2006, deixou de ser Núcleo e tornou-se Campus Universitário do Marajó-Breves, por meio do Art. 27 do Estatuto Geral da UFPA, publicado no *Diário Oficial da União* em 12/07/2006. Em 2008 teve seu primeiro Regimento Interno aprovado, por intermédio da Resolução nº. 639/2008, do Conselho Universitário-CONSUN, passando assim ter autonomia para ampliar-se pedagógica e estruturalmente na região (PAES, 2009; FERREIRA, 2022).

pela população marajoara não podem ser superados unicamente pela Universidade, faz-se necessário que o poder público possibilite aos marajoaras geração de emprego e renda, valorização profissional, bem como uma educação que priorize a emancipação social e não apenas aos interesses do capital.

Em meio ao quadro de problemas que a região marajoara e, particularmente, o lado ocidental, enfrenta, o CUMB configura-se como uma das principais políticas educacionais, aliás, é uma importante ferramenta para a promoção da formação humana neste território, que historicamente tem sua trajetória marcada pela negligência política, exploração das riquezas naturais, materiais e patrimoniais. Para promover esta formação o CUMB<sup>3</sup> conta atualmente com cinco faculdades: Letras, Matemática, Ciências Naturais, Educação e Ciências Humanas e Serviço Social, que, além da oferta dos cursos na sede do próprio Campus, também tem ofertado turmas flexibilizadas nos municípios que compõem a região chamada de “Marajó das Florestas”.

No âmbito da Faculdade de Educação e Ciências Humanas (FECH), criada em 2006, tem-se o curso de Pedagogia, nosso foco nesse estudo. Tal curso começou a ser ofertado em 1995<sup>4</sup> como turma flexibilizada, com a perspectiva de formar o profissional da educação capaz de “acompanhar os novos rumos da sociedade brasileira e, em particular, as atuais exigências da realidade amazônica” (UFPA, 2001, p. 18). Para Paes (2019, p. 94), “os objetivos do Curso de Pedagogia não abarcavam a inserção mais efetiva da formação na realidade social para transformá-la”; isso quer dizer que o curso de Pedagogia não atendia totalmente as exigências da realidade marajoara.

A formatação curricular do referido curso era a mesmo de Belém, o que explica a falta de sintonia e diálogo com a realidade Marajoara pontuada por Paes (2019). O perfil formativo desse curso abarcava o magistério com as devidas habilitações em Supervisão Escolar, Orientação Educacional e Administração Escolar (UFPA, 2001; PAES, 2019), formato que perdurou por décadas, tanto na UFPA como em seus *Campi*. Um perfil que na análise dessa

---

<sup>3</sup> Entre os cursos já ofertados destacam-se História, Geografia, Administração, Pedagogia, Letras com habilitação em Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Naturais, bem como cursos de especializações e duas turmas flexibilizadas de Mestrado e Doutorado. Faz parte desse quadro cursos na modalidade a distância e licenciaturas via PARFOR.

<sup>4</sup> Este curso foi implementado como permanente em 1994 nos seguintes *campi* e núcleo da UFPA: Abaetetuba, Altamira, Bragança, Cametá, Castanhal, Marabá, Marajó (núcleos de Breves e Soure). Ofertado por etapa e ministrado por docentes lotados no Campus Guamá, Belém ou professores colaboradores de outras instituições ajudaram a desenvolver a educação na região (PAES, 2019).

instituição obteve avanços significativos, como: “renovação de práticas pedagógicas [...]; alunos mais críticos e participativos e relativa integração de conteúdos programáticos das disciplinas” (UFPA, 2001, p. 18), mas que não rompeu em sua totalidade com a perspectiva técnica.

Diante do cenário de uma sociedade globalizada e da efetivação de reformas em todos os campos, especificamente no campo da Educação, com a aprovação de dispositivos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996) e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), suscitaram debates e reflexões protagonizadas por diferentes agentes sociais (a exemplo da ANPEd-Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação e ANFOPE-Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação) acerca da profissão docente.

Essas disputas se dão no âmbito do processo de elaboração das Resolução CNE/CP nº 02 de 2002, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena, e da Resolução CNE/CP nº 01 de 2006, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura.

Para Campos (2004, p. 85), a reforma curricular desenvolvida por meio da Resolução CNE/CP nº 01 de 2002 promoveu um deslocamento da “[...] concepção de professor reflexivo para a de professor competente, [...] o ‘modelo’ de formação baseado em competências foi apropriado e engendrado no curso da produção da reforma, sendo instituído como referência ‘nuclear’ na formação.” A competência é apresentada no documento como concepção nuclear na organização do curso, conforme artigo 3º, inciso I (BRASIL, 2002). Tais mudanças na formação de professores/as inserem-se dentro da lógica de reestruturação do capital para recompor seu grau de acumulação, conforme apresentamos na segunda seção deste artigo.

Por sua vez, as DCN para o Curso de Pedagogia (Resolução CNE/CP nº 01 de 2006) promoveu alterações significativas na formação do Pedagogo, que “[...] passa a contemplar integralmente à docência, a participação da gestão e avaliação de sistemas e instituições de ensino em geral, a execução, o acompanhamento de programas e atividades educativas em contextos escolares e não escolares”, conforme destaca Cruz (2011, p. 58).

Esse documento sintetiza, em parte, as proposições do movimento de educadores pautados pela ANFOPE e ANPEd, entre outras associações que contribuíram para firmar a

docência como base para a formação de todo educador. Todavia, um documento gestado no contexto de disputa por diferentes concepções, traz em seu bojo as marcas desse processo, as DCN do Curso de Pedagogia “[...] reduziram a carga horária das disciplinas teóricas para ampliar as das práticas e gestão”. (SHIROMA; EVANGELISTA, 2015).

Tem-se, assim, uma nova concepção para a formação do profissional da Educação, que agora torna-se apto para atuar na educação formal e informal, isto é, em espaços escolares e não-escolares.

No âmbito da UFPA, essa formação deveria abranger o trabalho pedagógico como eixo formativo, uma sólida formação teórica, a pesquisa como ferramenta de intervenção da realidade, a interação teoria e prática, a gestão democrática, o trabalho coletivo, a interdisciplinaridade e a flexibilização curricular. Tais princípios e fundamentos diferem daqueles instituídos ao longo da história da Pedagogia na UFPA que atendia ao modelo tecnicista (UFPA, 2001).

Nessa nova perspectiva, a estrutura curricular passou a compreender três núcleos, básico, específico e eletivo, cada um com uma determinada função. O núcleo básico abrange a formação do Pedagogo em uma lógica de interação teoria e prática. O núcleo específico pauta a formação em diferentes campos da atuação profissional, que pode ser traduzido em diferentes níveis de ensino, bem como na gestão e coordenação pedagógica. E o núcleo eletivo, de caráter optativo, pontua a construção de um percurso acadêmico a partir de eixos que valorizasse a diversificação da formação (UFPA, 2001).

No ano de 2011, a Faculdade de Educação e Ciências Humanas (FECH) aprovou o primeiro Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Licenciatura Plena em Pedagogia Campus Universitário do Marajó-Breves, o que representou rompimento com a dependência curricular do curso de Belém e a criação de um documento que dialogue com a realidade local. Neste documento, destaca-se uma “[...] concepção de formação docente assentada nos princípios do fazer científico”. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS, 2011, p. 9), entrelaçando o tripé ensino-pesquisa-extensão, cujo educador é o ponto de partida e chegada no diálogo com as demandas da realidade sociopolítico-histórico do Marajó. Perspectiva reforçada pelas Diretrizes curriculares instituídas pela Resolução CNE/CP nº 01/2006.

O Projeto Pedagógico de Curso (PPC) do curso de Pedagogia contempla as orientações presentes nas Resoluções supracitadas. A carga horária do curso é de 3.390 horas,

superior ao estabelecido nas DCN de Pedagogia. O curso é desenvolvido na modalidade presencial no formato intensivo e extensivo, e o currículo é organizado em três núcleos, a saber: núcleo básico, núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos e o núcleo de estudos integradores. O primeiro volta-se para os fundamentos, princípios e concepções teóricas atinentes ao campo da Pedagogia. Deste modo, a disciplina Fundamentos da Didática é entendida como elemento-chave nessa construção. O segundo núcleo abarca situações de aprendizagem com foco no desenvolvimento teórico-prático para potencializar o processo formativo. Com tal perspectiva a disciplina Didática e Formação Docente integra o rol de disciplinas voltadas ao referido propósito. E o terceiro núcleo abrange a participação do graduando em projetos de pesquisa, extensão, além de eventos e demais atividades de caráter científica.

O/a Pedagogo/a da FECH será habilitado para o exercício da docência na Educação Infantil, Anos Iniciais do Ensino Fundamental, gestão e coordenação escolar. Atuará também, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Ensino Médio, modalidade Normal e em ambientes não escolares. A proposta formativa tem por base os seguintes princípios:

Integração da pesquisa e da extensão às atividades de ensino; articulação permanente de conhecimentos e saberes teóricos com aplicação em situações reais ou simulados; adoção de múltiplas linguagens que permitam ao aluno a identificação e a compreensão de seu papel profissional e social; liberdade acadêmica e gestão curricular democrática e flexível, possibilitando a participação do aluno em múltiplas dimensões da vida universitária. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS, 2011, p. 15).

Além destes, tem-se ainda os princípios éticos, epistemológicos e didático-pedagógicos que ajudam a formatar o perfil profissional do/a pedagogo/a. Este perfil, como assevera o PPC (FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS, 2011), abrange uma formação que abarca sólida base teórica, competência técnico-científica, domínio do conhecimento didático-pedagógico e sociopolítico. Privilegia ainda o trabalho coletivo, o respeito, a ética, a participação na organização dos sistemas e instituição de ensino, na produção, inovação e difusão do conhecimento científico e tecnológico. Diante disso, cabe, então, indagar como a Didática contribui na formatação desse perfil?

### ***A didática no Curso de Pedagogia no Campus Universitário do Marajó-Breves, estado do Pará***

O curso de Pedagogia do CUMB, de acordo com seu PPC de Licenciatura em Pedagogia (FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS, 2011), conta, como mencionado anteriormente, com duas disciplinas a serem executadas no decorrer do curso, Fundamentos da didática e Didática e formação docente, as quais, conjuntamente, possibilitam que o graduando tenha compreensão da importância de sua formação e atuação *no e com* o mundo, para que assim possa refletir sobre essa prática, e compreenda que deve “[...] desenvolver tanto conhecimentos sobre a realidade como atitudes críticas frente a mesma. De fato, aprendemos bem, com maestria, aquilo que praticamos e teorizamos”. (LUCKESI, 2002, p. 29).

Logo, para início de análise, compreendemos que a didática implementada no referido Campus evidencia a importância dessa formação por meio de uma preparação política, filosófica, técnica, científica e afetiva como base para a função que esses educadores irão exercer. Para tanto, o direcionamento dessas disciplinas demonstra que não se deve considerar somente as aprendizagens cognitivas, mas o conhecimento da prática pedagógica e da compreensão da realidade social concreta para que a formação ocorra, de fato, “[...] tendo claro que o educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia a dia, na meditação teórica sobre a sua prática”. (LUCKESI, 2002, p. 29).

Assim, a didática vinculada à formação de professores/as nos direciona a refletir sobre o questionamento que Luckesi (2002, p. 29) nos apresenta ao tratar sobre esta temática: “será que a didática, conforme vem sendo ensinada e executada, auxilia o educando a se habilitar para as atividades que deverá desenvolver como profissional (educador)?”. Buscaremos, neste tópico, tendo como base este questionamento, analisar alguns pontos sobre a didática materializada no curso de Pedagogia no CUBM.

A primeira disciplina, Fundamentos da Didática, possui a carga horária de 60h, ocorre no 2º período do curso, e apresenta em sua ementa os seguintes temas:

Fundamentos sociopolíticos e epistemológicos da Didática na formação do profissional da educação e na construção da identidade docente. A organização da dinâmica da Prática Pedagógica: o processo de planejamento. Relações dialéticas fundamentais do processo de trabalho docente: sujeito/objeto; teoria/prática; conteúdo/forma; ensino/aprendizagem; conhecimento/conhecer; sucesso/fracasso; professor/aluno; aluno/aluno. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS, 2011, p. 91).



A outra disciplina, Didática e formação docente, ocorre no 3º período, também com 60h. Em sua ementa, destaca tais aspectos:

Relação teoria-prática na formação do professor, a multidimensionalidade do trabalho docente; magistério como profissão; carreira docente, formação continuada de professores; o professor como intelectual; o trabalho interativo e as novas abordagens da comunicação em sala de aula (FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS, 2011, p. 100).

Em nossa leitura os princípios trabalhados em ambas as disciplinas evidenciam a didática, que se baseia “[...] numa concepção de homem e sociedade e, portanto, subordina-se a propósitos sociais, políticos e pedagógicos para a educação escolar a serem estabelecidos em função da realidade social brasileira”. (LIBÂNEO, 2013, p. 28).

Um dos objetivos, na efetivação dessas disciplinas, é evidenciar os principais temas que norteiam a didática e a formação docente na educação contemporânea, com destaque às dimensões sociais, políticas e culturais, para, assim, possibilitar momentos de discussão sobre a importância da formação docente, inicial e continuada, que contemplem a multidimensionalidade no processo ensino-aprendizagem.

A multidimensionalidade, aqui tratada, reverbera o que apresenta Candau (2008, p. 14), quando propõe a didática fundamental. Essa perspectiva “[...] assume a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática”. Candau (2008) enfatiza a importância e a necessidade da articulação entre essas três dimensões para que o ensino da Didática saia da visão reducionista, dissociada e justaposta em que se encontra, para que se situe em uma perspectiva multidimensional. Assim, “[...] as dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automaticamente e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada” (CANDAU, 2002, p. 23), para, então, sair, de fato, de uma didática exclusivamente instrumental e construir uma didática fundamental.

O PCC está organizado em quatro grupos de competências, a saber: competência teórica, competência prática, competência sociopolítica e competência inter-relacional. A competência inter-relacional tem como foco o trabalho coletivo e as relações sociais entre docentes e discentes, envolvendo processos de gestão e autogestão. Deste modo, atende ao que se propõe no âmbito das reformas curriculares neoliberais.



As disciplinas, embora estejam agrupadas em núcleos integradores diferentes, encontram-se no referido PPC inseridas na categoria “Competência inter-relacional”, que tem como foco a

compreensão do trabalho coletivo e interdisciplinar, entre discentes e entre docentes, como eixo norteador do trabalho pedagógico e da redefinição da organização curricular dos profissionais como seres sociais que se entendem a si mesmos e ao seu grupo social na dinâmica afetiva. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS, 2011, p. 75).

A competência inter-relacional mobiliza habilidades que são descritas no PPC da seguinte forma:

- a. Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
- b. Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS, 2011, p. 124).

Dentre as habilidades relacionadas acima, destaca-se a preocupação com os aspectos ligados diretamente à interação entre os docentes e discentes em seu meio educativo, para que ocorra a constante cooperação entre estes, família e comunidade, bem como o respeito e consciência das diversidades de modo geral, “[...] respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras”. (FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS, 2011, p. 75).

A perspectiva é, então, que no decorrer da implementação das disciplinas ocorra a análise dos fundamentos sociopolíticos e epistemológicos da Didática, bem como possibilite a compreensão, a organização da prática pedagógica e as relações atinentes ao trabalho docente, considerando que a formação profissional do/a professor/a é “[...] um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino”. (LIBÂNEO, 2013, p. 26).

A preocupação atual do ensino da Didática perpassa pela necessidade de se trabalhar dentro de uma visão contextualizada, sem que seja priorizados apenas as habilidades técnicas de ensino, o “como fazer”, por meio de instrumentos legais do Governo Federal, como a nova BNCC e outros instrumentos, que “engessam” as práticas docentes, padronizando-as, adequando-as a normas previstas com a preocupação em cumprir à risca competências e

habilidades preestabelecidas, o que leva a uma formação sem autonomia, criatividade e senso crítico (LUCKESI, 2002).

Nesse contexto, o estudo da *nova* didática deve invalidar a forma como foi vista, e utilizada por muito tempo, isto é, como a fragmentação da teoria e prática, tendo como foco o “como fazer”, sem que apresentasse a relação entre os conteúdos e a prática pedagógica docente. Para Luckesi (2002, p. 33):

Este esfacelamento entre teoria e prática é interessante aos detentores do poder, pois que sempre poderão tomar as decisões fundamentais deixando aos executores tão somente as decisões de “como fazer”, sem nunca lhes permitir interferências no “o que fazer”.

Daí concordarmos com Veiga (2012, p. 39), que

a formação dos professores deve emergir de um processo de investigação, em que o pensar e o fazer são entrelaçados pelo diálogo, pela argumentação. O projeto de formação deve ser, portanto, um produto que reflita a realidade interna, embora referenciada a um contexto social mais amplo.

Assim, o PPC do curso de Pedagogia, Campus Breves, apresenta preocupação com a natureza de uma formação que fomenta a identidade profissional pautada na inovação didática, técnica e/ou edificante. Em outros termos, trata-se de uma proposta que privilegia o papel da didática na formação do/a educador/a e a importância da contextualização, da organização do processo didático, do “como” e “quando” realizar o planejamento da prática docente, os métodos e estratégias de ensino na ação didática.

Faz-se importante dentro desse processo as discussões sobre a construção da identidade docente, que “[...] é uma das condições para sua profissionalização e envolve o delineamento da cultura do grupo de pertença profissional, sendo integrada ao contexto sociopolítico” (VEIGA, 2012, p. 29). Portanto, a compreensão sobre a formação da identidade docente está em constante construção, transformação e dentro de um processo de revisão dos significados sociais que “[...] permeia a vida profissional desde o momento da escolha do ofício, passando pela formação inicial e pelos diferentes espaços institucionais onde se desenvolve a profissão, o que lhe confere uma dimensão no tempo e no espaço”. (VEIGA, 2012, p. 29).

Desta feita, em resposta aos questionamentos levantados no início deste tópico, analisa-se que a proposta do PPC do curso de Pedagogia do Campus de Breves busca habilitar os/as futuros/as educadores/as para as atividades que deverão desenvolver como profissional

no mercado de trabalho e para intervir na sociedade. O referido PPC enfatiza a importância da interação entre as dimensões humana, técnica e político-social, com vistas a desenvolver uma didática fundamental, em um contexto de coletividade que privilegia a articulação dos/as futuros/as educadores/as com as escolas, com seus projetos, para que estejam preparados para atuar em prol da “[...] emancipação e a consolidação de um coletivo profissional autônomo e construtor de saberes e valores próprios”. (VEIGA, 2012, p. 28).

Portanto, a didática no curso de Pedagogia, Campus de Breves, busca exercer uma didática edificante que tem suas bases determinadas no “[...] caráter emancipador e argumentativo da ciência emergente. Ela procura maior comunicação e diálogo com os saberes locais e com os diferentes atores e se realiza em um contexto que é histórico e social, porque humano”. (VEIGA, 2012, p. 36). É assim uma didática que se fundamenta em princípios históricos e democráticos.

### ***Considerações finais***

Formar professores/as requer responsabilidade, compromisso social e determinação. E a preocupação com a utilização da didática nesse processo se faz primordial. Por ter esta clareza é que o curso de Pedagogia do Campus de Breves direciona no desenvolvimento, não só de suas disciplinas específicas que tratam sobre didática, mas em seu PPC o cuidado com a formação humanista, emancipatória, articulada e contextualizada com as realidades em que se encontram seus graduandos no Marajó.

O compromisso faz-se presente a partir da consolidação de um currículo voltado para o desenvolvimento da teoria e prática em detrimento de uma formação pautada na pesquisa, no ensino e na extensão. Preocupa-se com a valorização da identidade do/a educador/a marajoara, que poderá, no exercício de sua profissão, vivenciar a cultura, os valores, saberes e identidades que o cercam com respeito e compromisso de desenvolver uma educação de qualidade que modifique as mazelas na qual se encontra esta região.

Deste modo, as discussões trazem à tona aspectos que enfatizam o esfacelamento da relação teoria/prática e sua unilateralidade, para a busca por uma concepção omnilateral, pois

formar professores implica compreender a importância do papel da docência, propiciando uma profundidade científico-pedagógica que os capacite a enfrentar questões fundamentais da escola como instituição social, uma prática social que pressupõe as ideias de formação, reflexão e crítica. (VEIGA, 2012, p. 25).

Diante desse desafio, verifica-se o esforço no curso de Pedagogia do CUMB para assumir e caracterizar a didática como ferramenta de uma formação humana-social comprometida com a transformação da sociedade, em especial a marajoara. É uma proposta que privilegia o papel da didática na formação do/a educador/a e a importância da contextualização, da organização do processo didático, do “como” e “quando” realizar o planejamento da prática docente, os métodos e estratégias de ensino na ação didática. Daí dizer que a relação entre a didática e a formação inicial é permeada por princípios científico-pedagógicos que valorizam o saber, o agir e o refletir no constante diálogo com o local e o global.

## Referências

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

*Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2018. Disponível em:

[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em:

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 1, de 15 de maio de 2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 11, 16 maio 2006. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_rcp0106.pdf?query=LICENCIATURA). Acesso em: 26 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017. Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica.

*Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 41-44, 22 dez. 2017. Disponível em:

[http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE\\_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/RESOLUCAOCNE_CP222DEDEZEMBRODE2017.pdf). Acesso em: 24 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018. Institui a Base Nacional Comum Curricular na Etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), como etapa final da Educação Básica, nos termos do artigo 35 da LDB, completando o conjunto constituído pela BNCC da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, com base na Resolução CNE/CP nº 2/2017, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 15/2017. *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 120-122, 18 dez. 2018. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN42018.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN42018.pdf). Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*, Brasília, Seção 1, p. 46-49, 15 abr. 2020. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECPN22019.pdf](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf). Acesso em: 26 maio 2023.

CAMPOS, Roselane Fátima. Do professor reflexivo ao professor competente: os caminhos da reforma da formação de professor no Brasil. In: MORAES, Maria Célia; PACHECO, José Augusto; EVANGELISTA, Maria

Olinda (Org.). *Formação de professores: perspectivas educacionais e curriculares*. Lisboa: Porto Editora, 2004. p. 83-101.

CANDAU, Vera Maria. A didática e a formação de educadores. Da exaltação à negação: a busca da relevância. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002. p. 11-24.

CANDAU, Vera Maria. A revisão da didática. In: \_\_\_\_\_. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008. p. 13-28.

CRUZ, Giseli Barreto da. *Curso de pedagogia no Brasil: história e formação com pedagogos primordiais*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

DELUIZ, Neise. O modelo das competências profissionais no mundo do trabalho e na educação: implicações para o currículo. *Boletim Técnico do Senac*, v. 27, n. 3, p. 12-25, 2001. Disponível em: <https://www.bts.senac.br/bts/article/view/572>. Acesso em: 27 maio 2023.

FACULDADE DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS. *Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia, da Faculdade de Educação e Ciências Humanas (FECH)*, 2011. (Não publicado).

FERREIRA, Paulo Rafael da Silva. *Por rios e florestas, a UFPA e o desenvolvimento humano no Marajó: uma análise sobre o papel da universidade nos municípios de Breves e Melgaço*. 2022. 164 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura, Cametá, 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Renovar a didática crítica: uma forma de resistência às práticas pedagógicas instituídas pelas políticas neoliberais. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (Org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 65-88.

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

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis, RJ, Vozes, 2002. p. 25-34.

PAES, Carlos Élvio das Neves. *A universidade reivindicada: etnografia histórica de uma ação pública no Marajó*, PA, 2019. 167 f. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia, Universidade Federal do Pará, 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (Org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19-64.

SHIROMA, Eneida Oto; EVANGELISTA, Olinda. Formação humana ou produção de resultados? Trabalho docente na encruzilhada. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 10, n. 20, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/index.php/rce/article/view/2730>. Acesso em: 27 maio 2023.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. *Educação já: contribuições para a construção de uma agenda sistêmica na educação brasileira*. Versão 2, abril de 2022. Disponível em: [https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm\\_source=download&utm\\_id=documento](https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2022/04/educacaoja2022-abril02-todospelaeducacao.pdf?utm_source=download&utm_id=documento). Acesso em: 15 maio 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. *A reestruturação curricular do curso de Pedagogia*. O projeto político-pedagógico. Centro de Educação, 2001.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ/UFPA. CONSELHO UNIVERSITÁRIO. Resolução N. 639, de 22 de janeiro de 2008. Aprova o Regimento do Campus Universitário do Marajó-Breves, CONSUN, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Repensando a didática*. 21. ed. Campinas, SP: Papirus, 2004. p. 33-54.

*Revista Interinstitucional Artes de Educar*. Rio de Janeiro, V. 9, n. 3 Edição Especial - p. 184 - 204, dezembro de 2023: " **Didática e Formação de Professores no Enfrentamento das Contrarreformas Neoliberais**". 10.12957/riae.2023.76712.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A aventura de formar professores*. 2. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

