

Artículo de investigación

Cómo citar: Moura, DL., y Silva de Souza Ribeiro, M. (2025). A organização curricular das licenciaturas: um estudo sobre a distribuição de conteúdos didático-pedagógicos em universidades federais. *Praxis Pedagógica*, 25(39), 57-78. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.25.39.2025.57-78>

ISSN: 0124-1494

eISSN: 2590-8200

Editorial: Corporación Universitaria Minuto de Dios - UNIMINUTO

Recibido: 17 de marzo de 2024

Aceptado: 1 de septiembre de 2025

Publicado: 20 de octubre de 2025

Conflicto de intereses: los autores han declarado que no existen intereses en competencia.

Diego Luz Moura

Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf
orcid.org/0000-0001-6054-4542
lightdiego@yahoo.com.br
Brasil

Marcelo Silva de Souza Ribeiro

Universidade Federal do Vale do São Francisco – Univasf
orcid.org/0000-0003-1196-7383
marcelo.ribeiro@univasf.edu.br
Brasil



A organização curricular das licenciaturas: um estudo sobre a distribuição de conteúdos didático-pedagógicos em universidades federais

La organización curricular de las licenciaturas: un estudio sobre la distribución de contenidos didáctico-pedagógicos en universidades federales

The Curricular Organization of Teacher Education Programs: a Study on the Distribution of Didactic-Pedagogical Content in Federal Universities

Resumo

Este artigo analisa a distribuição de conteúdos didático-pedagógicos nos currículos de licenciaturas de uma universidade federal brasileira, destacando disparidades e seus impactos na formação docente. O objetivo foi compreender como esses conteúdos estão organizados e compará-los com práticas de outras instituições. A metodologia combinou análise documental dos projetos pedagógicos de curso de oito licenciaturas e questionários aplicados a pró-reitores de graduação de outras universidades. Os resultados indicaram variação na carga horária (de 15,68% a 27,95%) e fragmentação curricular, com apenas psicologia da educação presente em todos os cursos. A conclusão aponta a necessidade de diretrizes claras e um núcleo comum de disciplinas pedagógicas para garantir formação equitativa, integrando temas contemporâneos e fortalecendo a articulação entre teoria e prática. O estudo reforça a urgência de políticas institucionais que valorizem a formação docente.

Palavras-chave: formação de professores, conhecimentos didático-pedagógicos, ensino superior, currículo, licenciatura.

Resumen

Este artículo analiza la distribución de contenidos didáctico-pedagógicos en los planes de estudio de licenciaturas de una universidad federal brasileña, destacando las disparidades y sus impactos en la formación docente. El objetivo fue comprender cómo se organizan estos contenidos y compararlos con las prácticas de otras instituciones. La metodología combinó análisis documental de los proyectos pedagógicos de curso de ocho licenciaturas y cuestionarios aplicados a vicerrectores de grado de otras universidades. Los resultados revelaron variación en la carga horaria (de 15,68% a 27,95%) y fragmentación curricular, con solo psicología de la educación presente en todos los cursos. La conclusión señala la necesidad de directrices claras y un núcleo común de asignaturas pedagógicas para garantizar una formación equitativa, integrando temas contemporáneos y fortaleciendo la articulación entre teoría y práctica. El estudio refuerza la urgencia de políticas institucionales que valoren la formación docente.

Palabras clave: formación de profesores, conocimientos didáctico-pedagógicos, educación superior, currículo, licenciatura.

Abstract

This article examines the distribution of didactic-pedagogical content in the curricula of teacher education programs at a Brazilian federal university, highlighting disparities and their impacts on teacher training. The study aimed to understand how this content is organized and compare it with practices at other institutions. The methodology combined document analysis of the pedagogical course projects from eight programs and surveys administered to academic deans at other universities. Results revealed variations in workload allocation (15.68% to 27.95%) and curricular fragmentation, with only Educational Psychology present across all programs. The conclusion underscores the need for clear guidelines and a common core of pedagogical disciplines to ensure equitable training, integrating contemporary themes and strengthening the link between theory and practice. The study emphasizes the urgency of institutional policies to enhance teacher education.

Keywords: teacher Education, Pedagogical Knowledge, Higher Education, Curriculum, Bachelor's degree.

A partir da década de 1960, com a expansão do ensino superior no Brasil, as licenciaturas começaram a ganhar espaço como principal via de formação de professores, especialmente para o chamado, à época, ensino secundário. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1961 consolidou essa mudança, estabelecendo a necessidade de formação em nível superior para os professores (Brasil, 1996). No entanto, a qualidade dessa formação foi frequentemente questionada, com críticas à desarticulação entre teoria e prática e à falta de ênfase em conteúdos pedagógicos.

Nas décadas seguintes, especialmente a partir dos anos 1990, a formação docente passou por novas reformulações, influenciada por políticas internacionais e por um crescente reconhecimento da importância da educação para o desenvolvimento social e econômico. A LDB de 1996 e, posteriormente, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (Resolução do Conselho Nacional de Educação 2/2015) buscaram fortalecer a formação inicial, destacando a necessidade de integrar conhecimentos específicos, didáticos e pedagógicos. Essas mudanças refletem uma tentativa de superar os desafios históricos da formação docente, preparando professores para atuar em um contexto educacional cada vez mais complexo e diverso.

A formação de professores no Brasil enfrenta atualmente uma série de desafios que impactam tanto a atratividade das licenciaturas quanto a qualidade da preparação oferecida aos futuros educadores. Um dos problemas mais evidentes é a desvalorização da carreira docente, refletida em salários baixos, condições de trabalho precárias e falta de reconhecimento social (Melo & Moura, 2024). Esses fatores contribuem para que a profissão perca ainda mais a atratividade, especialmente entre os jovens, resultando em uma diminuição no número de candidatos aos cursos de licenciatura e, em muitos casos, na evasão de estudantes já matriculados.

Essa situação é agravada pela fragmentação entre teoria e prática nos currículos das licenciaturas, que muitas vezes priorizam o conteúdo teórico em detrimento da experiência prática e dos conteúdos didático-pedagógicos, deixando os futuros professores pouco preparados para os desafios reais da sala de aula (Tardif, 2014). Além disso, ainda que, com tensões em relação às posições que defendem a experiência prática, há também críticas ao esvaziamento da teoria e a consequente busca por formações aligeiradas e mais rasas (Frigotto, 2022; Libâneo,

2015; Saviani, 2011). Portanto, se, por um lado, é fundamental que se valorizem os conteúdos didático-pedagógicos e as experiências concretas na formação, por outro, não significa desvalorizar os aspectos teóricos.

Os conteúdos didático-pedagógicos, associados a uma perspectiva crítica, são um pilar essencial na formação de professores, pois permitem que os futuros educadores transcendam o domínio dos conteúdos específicos e dicotomizados de suas áreas, além de desenvolver habilidades necessárias para mediar o processo de ensino e aprendizagem (Gauthier, 2013). Esses conteúdos abrangem, desde o planejamento de aulas e a escolha de metodologias adequadas até a avaliação da aprendizagem e a gestão de conflitos em sala de aula.

Nesses termos, os conteúdos didático-pedagógicos são essenciais para a reflexão sobre a prática docente. Eles fornecem ferramentas para que os professores analisem criticamente seu trabalho, identifiquem pontos de melhoria e busquem formas de inovar e se desenvolver profissionalmente. Essa capacidade de reflexão é fundamental em uma profissão que exige constante adaptação e aprendizado, especialmente diante dos desafios cada vez mais complexos da educação contemporânea.

Recentemente, no ano de 2024, o Conselho Nacional de Educação publicou uma nova resolução que atualiza as diretrizes para os cursos de licenciatura no Brasil. Entre os principais pontos da resolução, destaca-se a valorização dos conhecimentos pedagógicos como eixo estruturante da formação de professores. A nova resolução amplia para 30% a carga horária mínima dedicada aos conteúdos didático-pedagógicos nos cursos de licenciatura, destinada a disciplinas e atividades que abordem temas como planejamento de aulas, avaliação da aprendizagem, metodologias ativas, inclusão escolar e uso de tecnologias educacionais. Essa mudança visa garantir que os futuros professores tenham uma formação mais sólida e prática, capaz de prepará-los para os desafios reais da sala de aula.

Essa atualização normativa representa um avanço significativo na valorização dos conteúdos pedagógicos, reconhecendo que a formação docente deve ser dinâmica, contextualizada e alinhada às demandas da educação contemporânea. Ao reforçar a centralidade dos conteúdos didático-pedagógicos, a resolução de 2024 busca preparar professores mais qualificados e comprometidos com a transformação da educação no Brasil (Brasil, 2024).

A organização dos conteúdos didático-pedagógicos nos currículos das licenciaturas nas universidades brasileiras reflete uma grande variedade de abordagens, influenciada por fatores como tradições institucionais, recursos disponíveis, prioridades pedagógicas e as especificidades de cada área do conteúdo.

Essa diversidade de abordagens, embora reflita a riqueza e a complexidade do sistema de ensino superior brasileiro, também aponta para a necessidade de um diálogo mais amplo entre as universidades. A troca de experiências e boas práticas pode contribuir para a construção de currículos mais alinhados às demandas da educação básica, garantindo que todos os futuros professores, independentemente da instituição em que se formem, tenham acesso a uma formação sólida e consistente em conteúdos didático-pedagógicos (Imbernón, 2011).

Além disso, uma análise comparativa permite reconhecer boas práticas que podem servir de referência para outras instituições. A análise comparativa também contribui para o fortalecimento do diálogo entre as instituições de ensino superior. Ao compartilhar experiências e desafios, as universidades podem aprender umas com as outras, construindo uma rede colaborativa que promova a melhoria contínua da formação docente. Esse diálogo é especialmente importante em um país como o Brasil, onde as desigualdades regionais e institucionais podem resultar em formações desiguais para os futuros professores. Por fim, ao identificar e disseminar práticas que fortalecem a formação docente, ela contribui para a preparação de professores mais qualificados e comprometidos, capazes de enfrentar os desafios da sala de aula e de promover uma educação mais inclusiva, democrática e transformadora.

Portanto, a formação inicial de professores, especialmente nos cursos de licenciatura, é um elemento central para a qualidade da educação básica (Gati & Barreto, 2019). Nesse contexto, os conteúdos didático-pedagógicos desempenham um papel fundamental, pois são essenciais para preparar os futuros educadores não apenas no domínio dos conteúdos específicos, mas também nas estratégias de ensino e na compreensão dos processos de aprendizagem. Analisar como esses conteúdos estão organizados em uma universidade pública e comparar essa organização com as práticas adotadas em outras universidades permite identificar padrões, boas práticas e possíveis lacunas que orientem a revisão de currículos, a formulação de políticas educacionais e o fortalecimento da formação docente.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar a organização dos conteúdos didático-pedagógicos nos currículos das licenciaturas de uma universidade federal, buscando entender como essa distribuição se relaciona às práticas adotadas em outras universidades públicas.

Metodologia

Este estudo caracteriza-se por uma abordagem qualitativa que busca a compreensão dos fenômenos em seu contexto natural, priorizando a interpretação dos significados e das relações sociais envolvidas (Bogdan & Biklen, 1994).

Inicialmente, realizamos uma análise documental, que consiste no exame sistemático de documentos com o objetivo de extrair informações relevantes para a compreensão de um fenômeno (Moura, 2021). Neste estudo, os documentos analisados foram os projetos pedagógicos de curso (PPCs) das licenciaturas, que representam a estrutura formal e as diretrizes curriculares dos cursos.

Foram estudados oito cursos de licenciatura de uma universidade federal localizada na Região Nordeste do Brasil. Esses cursos representam a totalidade das licenciaturas ofertadas pela instituição. A escolha desses cursos justifica-se por serem os únicos programas de formação de professores na universidade, o que permite uma visão abrangente da distribuição dos conteúdos didático-pedagógicos na instituição.

Foram levantados os PPCs de cada curso nos seus respectivos sites, com foco na distribuição da carga horária e na organização das disciplinas. A análise concentrou-se em identificar a carga horária dedicada a disciplinas específicas de formação pedagógica. Após a coleta dos PPCs, as disciplinas de cada curso foram listadas, incluindo informações como nome da disciplina, carga horária, semestre de oferta e ementa. Ao final, realizamos uma categorização com base nas ementas e nos objetivos descritos em cada disciplina.

Em um segundo momento, realizamos uma consulta a 69 pró-reitores de graduação de universidades públicas de outras instituições de ensino superior (IES) brasileiras, com o objetivo de identificar como ocorre a distribuição dos conteúdos didático-pedagógicos em diferentes contextos institucionais. Essa

etapa buscou complementar a análise dos PPCs com perspectivas práticas e comparativas, ampliando a compreensão sobre as tendências e desafios na formação de licenciandos.

A consulta aos pró-reitores de graduação contou com a aplicação de questionários, com questões fechadas e abertas. As questões fechadas buscaram compreender a estrutura hierárquica de unidades acadêmicas da IES, a existência de instância na IES que congregasse os cursos de licenciaturas, as possíveis regulações quanto à integração dos conteúdos pedagógicos/disciplinas dos cursos de licenciaturas e as possíveis padronizações sobre as disciplinas/conteúdo dos PPCs das licenciaturas.

O questionário foi enviado por meio de um grupo de conversas on-line que reúne pró-reitores de graduação de universidades públicas de todo o país. O grupo contava com aproximadamente 69 membros, dos quais cinco responderam ao questionário. A escolha pelo grupo on-line justifica-se pela praticidade e pela abrangência, o que permite o alcance de profissionais de diferentes regiões do Brasil.

As respostas das questões fechadas foram tabuladas e analisadas de forma quantitativa, gerando dados percentuais e médias. Já as respostas das questões abertas foram submetidas à análise de conteúdo (Bardin, 2011), com o objetivo de identificar categorias temáticas e padrões recorrentes nas falas dos participantes.

Resultados

Nesta seção, apresentamos os dados da análise dos PPCs e dos questionários enviados aos pró-reitores. Inicialmente, listamos todas as disciplinas dos cursos, categorizamos as disciplinas de conteúdo didático-pedagógicos e relacionamos a sua carga horária em relação à carga horária total do curso, apenas sem contar com a carga de estágio e núcleo temático¹. A proporção pode ser observada na Tabela 1.

1 De acordo com o regimento da instituição, os núcleos temáticos compõem disciplinas e atividades de proposta diferenciada e a participação obrigatória de professores e estudantes que congregam estudos, projetos, atividades de extensão, entre outros, gerados com base em diagnóstico participativo da realidade local. Os componentes curriculares de estágio e núcleo temático foram excluídos por possuírem dinâmicas distintas dos demais componentes dos cursos.

Tabela 1. Carga horária referente a conteúdos didático-pedagógicos em relação à carga horária total

Cursos	%
História	17,44%
Artes	15,90%
Geografia	24,44%
Química	27,95%
Ciências sociais	25,58%
Ciências da natureza (Bonfim)	22,10%

Na sequência, listamos todas as disciplinas de conteúdos didático-pedagógicos do curso e construímos uma categorização. O total de disciplinas foram 77, que culminaram em 16 temas principais. É importante destacar que as disciplinas foram listadas a partir do seu título, ementa e conteúdo. As disciplinas que possuíam mais de um tema foram incluídas em mais de uma categoria, por exemplo: fundamentos históricos e filosóficos da educação. Nesse caso, a disciplina era incluída tanto na categoria história da educação quanto em filosofia da educação.

A categoria “aplicados ao curso” refere-se às disciplinas que relacionam os conteúdos pedagógicos às especificidades de cada área, como Metodologia do ensino da história e Metodologia do ensino da educação física no ensino médio. A seguir, apresenta-se a distribuição dos temas das disciplinas em relação aos oito cursos da IES estudada. (Tabela 2)

Podemos observar que, excetuando as disciplinas de conteúdos pedagógicos aplicados ao curso, a psicologia da educação é o único tema que se encontra em todos os oito cursos da IES estudada.

Tabela 2. Distribuição dos temas das disciplinas

	História	Artes	Geografia	Química	Ciências Sociais	Ciências da Natureza (BA)	Ciências da Natureza (PI)	Educação Física	Total
Didática									7
Avaliação									3
Currículo									3
História da educação									2
Filosofia da educação									4
Sociologia da educação									2
Política da educação/ organização									5
Gestão									2
Aplicados ao curso									8
Introdução à docência									4
Psicologia da educação									8
Multi-culturalismo									1
Educação inclusiva									5
Educação do campo									2
Educação em espaços não formais									2
TDIC e novas tecnologias									4

Consulta aos pró-reitores

Conforme descrito anteriormente, enviamos questionamento para 69 pró-reitores de graduação com objetivos de compreender a organização dos conteúdos pedagógicos nas diferentes IES. Do total, cinco responderam a nosso questionário. Na Tabela 3, temos número de licenciaturas, estrutura hierárquica, instância que congrega as licenciaturas e descrição dessa instância; além disso, nela, podemos verificar os resultados.

Tabela 3. Estrutura organizacional das licenciaturas nas IES

Instituição (IES)	Nº de Licenciaturas	Estrutura hierárquica	Instância que congrega as licenciaturas	Descrição da instância
1	11	Colegiado	Não	Não há instância específica para licenciaturas.
2	14	Colegiado	Não	Instituto formado por colegiados, mas não há instância exclusiva para licenciaturas.
3	3	Colegiado	Sim (Fórum das licenciaturas)	Espaço de debates e construções no campo da formação.
4	48	Centro	Não	Cursos distribuídos em institutos, faculdades, escolas e <i>campus</i> .
5	8 (2 interdisciplinares + 6 específicas)	Centro	Sim (pró-reitoria de graduação e centros)	Licenciaturas interdisciplinares sob a pró-reitoria; específicas sob gestão dos centros.

Podemos observar que as IES que responderam são caracterizadas por uma variação de número de cursos e estrutura. Das cinco respondentes, apenas duas possuem uma instância que congrega todas as licenciaturas. Em seguida, buscamos identificar como ocorriam a regulação sobre integração de conteúdos pedagógicos, a regulação sobre padronização de PPCs e como ocorriam essa regulação.

Tabela 4. Regulações e práticas sobre conteúdos didático-pedagógicos

Instituição (IES)	Regulação sobre integração de conteúdos pedagógicos	Regulação sobre padronização de PPCs	Descrição das regulações e práticas
1	Não	Em construção	Ainda não há regulação, mas está planejada.
2	Não	Em construção (guia de PPCs)	Segue diretrizes do Ministério da Educação; guia de PPCs em construção para orientar reformulações.
3	Não	Em construção	Há o fórum das licenciaturas, onde se discute a formação, mas ainda não há regulação formal.
4	Sim (fóruns das licenciaturas)	Sim	Regulamentação de cursos com 50% de disciplinas comuns entre cursos homônimos e carga horária máxima.
5	Sim	Sim	Integração entre licenciaturas interdisciplinares e específicas; compartilhamento de disciplinas.

Discussão

A análise dos dados revela uma disparidade na distribuição da carga horária dedicada aos conteúdos didático-pedagógicos nos oito cursos de licenciatura da IES pesquisada, com variações que vão de 15,68% a 27,95%. Essa amplitude evidencia a ausência de um padrão ou referência. Logo, enquanto alguns cursos priorizam quase um terço da grade curricular para essas disciplinas, outros destinam menos de 16%, o que reflete visões distintas sobre o que constitui uma formação docente adequada.

Libâneo (2015) defende que a formação de professores deve combinar um sólido embasamento teórico-didático com a capacidade de aplicar esses conteúdos às situações concretas da

sala de aula, superando a mera transmissão de conteúdos. Essa disparidade sugere que, enquanto algumas licenciaturas estão investindo em uma formação mais completa, outras podem estar oferecendo uma preparação deficitária, com insuficiente aprofundamento didático-pedagógico. Os cursos que dedicam menos de 16% de sua grade a esses conteúdos correm o risco de formar professores com domínio dos conteúdos específicos, mas sem as ferramentas pedagógicas necessárias para transformá-los em situações significativas de aprendizagem. Essa desigualdade reflete diferentes compreensões sobre o que significa ser professor e evidencia a urgência de se estabelecer parâmetros mínimos que garantam a todos os licenciandos uma base didático-pedagógica consistente. Portanto, essa falta de uniformidade levanta questionamentos sobre a possibilidade de um consenso mínimo necessário para garantir a qualidade da formação de professores no país.

A disparidade observada é também qualitativa, pois reflete as diferenças nas prioridades didático-pedagógicas entre as áreas do conteúdo. Cursos com menor carga horária em conteúdos didático-pedagógicos podem estar subestimando a importância dessas habilidades para a docência. Além disso, aqueles com maior percentual parecem reconhecer que a formação docente exige mais do que o domínio de conteúdos específicos, demandando uma base de conteúdos didático-pedagógicos mais sólida. Essa divergência pode resultar em desigualdades na preparação dos licenciandos, dependendo do curso que escolhem, afetando sua futura atuação profissional. Também dificulta que a IES identifique o perfil dos egressos das licenciaturas.

O artigo de Shulman (1986) é um dos primeiros textos a reafirmar a importância dos conteúdos didático-pedagógicos na formação dos professores. O autor discute a evolução do conteúdo necessário para o ensino, criticando a dicotomia entre conteúdos específicos dos cursos e conteúdo pedagógico. Shulman defende que um ensino eficaz requer a integração de ambos os conteúdos, propondo um modelo que inclui três categorias de conteúdo: conteúdo do conteúdo, conteúdo pedagógico do conteúdo e conteúdo curricular. Ele defende que os professores devem dominar tanto o conteúdo quanto as estratégias para ensiná-lo, integrando conteúdo teórico, prático e ético em sua prática.

Para Tardif (2014), os saberes docentes são plurais e heterogêneos, constituindo-se a partir de fontes diversas — disciplinares,

curriculares e experienciais —, mas é na formação inicial que se estabelecem as bases para sua articulação. Quando os cursos dedicam menos de 16% de sua grade a conteúdos pedagógicos, estão não apenas subestimando a importância desses saberes, mas fragilizando a capacidade futura dos licenciandos de integrar teoria e prática. Essa fragilização é especialmente preocupante porque, como demonstra Gauthier (2013), a didática não é um mero apêndice do conteúdo disciplinar, mas uma ciência autônoma que permite transformar conteúdos em situações de aprendizagem significativas.

O impacto dessa variação na formação dos licenciandos é preocupante, pois pode gerar profissionais com competências pedagógicas desiguais. Um professor egresso de um curso com apenas 15% de carga horária em didática e metodologias de ensino estará tão preparado quanto outro cuja formação dedicou 27% a esses conteúdos? Diante desse cenário, é válido pensar parâmetros para estabelecer um patamar mínimo de conteúdos didático-pedagógicos em todas as licenciaturas. Se o objetivo é formar professores capazes de enfrentar os ineditismos que surjam, é essencial que as licenciaturas garantam uma base pedagógica, independentemente da área de atuação. A padronização não deve significar homogeneização, mas sim assegurar que todos os futuros docentes tenham acesso aos conteúdos necessários para uma prática educativa de qualidade adequada aos desafios da educação.

A análise dos currículos das licenciaturas revela uma ampla diversidade na oferta de disciplinas didático-pedagógicas. Essa amplitude demonstra um esforço em contemplar diferentes dimensões da formação docente. Todavia, essa disparidade sugere que alguns cursos acabam negligenciando aspectos fundamentais para a atuação em contextos educacionais diversos e desafiadores.

A análise dos currículos revela uma fragmentação na formação didático-pedagógica dos licenciandos, com apenas a disciplina de Psicologia da educação aparecendo em todos os cursos examinados. Essa exceção isolada evidencia a ausência de um núcleo comum mínimo que garanta conteúdos pedagógicos essenciais para todos os futuros professores. A consequência direta é uma geração de professores com formações profundamente assimétricas, em que apenas alguns terão acesso a conteúdos para a prática docente. Enquanto alguns cursos oferecem uma gama ampla de conteúdos pedagógicos — incluindo didática,

psicologia da educação e temas contemporâneos como educação inclusiva e tecnologias educacionais —, outros apresentam uma formação minimalista, focada mais nos conteúdos específicos das áreas.

Essa falta de padronização revela um paradoxo na concepção das licenciaturas, em que se privilegia a autonomia dos cursos em detrimento de uma base pedagógica comum. Sem diretrizes claras que definam quais conteúdos são essenciais para todos os licenciandos — independentemente de sua área específica —, perpetuamos um modelo no qual futuros professores podem receber formações pedagógicas completamente distintas. Essa inconsistência não apenas prejudica a equidade na formação docente, mas também compromete a qualidade do ensino básico como um todo, já que os estudantes serão impactados por professores com preparos pedagógicos tão díspares. É nesse sentido que reafirmamos o estabelecimento de parâmetros mínimos que garantam que todo licenciando desenvolva as competências pedagógicas fundamentais para exercer a docência com excelência, independentemente do curso ou instituição que frequente.

Diante desse cenário, é urgente reavaliar a distribuição das disciplinas didático-pedagógicas nos currículos das licenciaturas, garantindo que temas essenciais para a educação contemporânea recebam a devida atenção. A diversidade de oferta é um avanço, mas ela precisa ser acompanhada de um equilíbrio que contemple tanto os conteúdos tradicionais quanto as demandas emergentes.

O estudo de Louzano e Moriconi (2014) demonstra que, embora exista um consenso sobre a importância da formação docente em nível superior, ainda há divergências significativas sobre quais conteúdos didáticos devem fundamentar essa formação. Enquanto países como Finlândia e Singapura estabelecem padrões claros, baseados em pesquisas e em uma visão integrada entre teoria e prática, na América Latina, persistem modelos fragmentados, com currículos desarticulados entre formação disciplinar e pedagógica. Essa falta de alinhamento compromete a eficácia da preparação docente, evidenciando a urgência de se construir consensos sobre os saberes essenciais para a profissão.

Para superar essas lacunas, Louzano e Moriconi (2014) argumentam que é necessário estabelecer um marco comum de conteúdos didáticos, construído a partir de evidências e

do diálogo entre políticas públicas, instituições formadoras e escolas. Esse consenso deve definir não apenas o que os professores precisam saber, mas como esses conteúdos se relacionam com a prática, garantindo que a formação inicial prepare educadores reflexivos e capazes de responder aos desafios cotidianos da educação básica.

Por sua vez, a análise da estrutura organizacional das licenciaturas nas instituições de ensino superior revelou que a maioria das IES não dispõe de uma instância específica para articular e fortalecer os cursos de formação de professores. Essa carreira estrutural faz com que as licenciaturas frequentemente ocupem um lugar secundário na organização acadêmica. A exceção notável aparece na Universidade Federal do ABC (UFABC) e na Universidade Federal do Delta do Parnaíba (UFDPAr), que criaram mecanismos institucionais específicos — uma pró-reitoria de graduação com atuação direta e um fórum das licenciaturas.

O caso da UFABC merece destaque, pois a instituição não apenas criou uma instância organizacional específica para as licenciaturas na pró-reitoria de graduação, como também desenvolveu um modelo acadêmico baseado no compartilhamento de docentes e disciplinas entre diferentes cursos. Essa abordagem rompe com a tradicional fragmentação departamental e permite uma formação mais integrada, em que os conteúdos pedagógicos dialogam constantemente com as áreas específicas.

Em contraste, a maioria das IES analisadas mantém as licenciaturas dispersas em diferentes unidades acadêmicas, sem uma coordenação centralizada que garanta padrões mínimos de qualidade e identidade comum. Nessas instituições, cada licenciatura acaba desenvolvendo seu projeto pedagógico de forma isolada, o que explica, em parte, as grandes disparidades encontradas na carga horária e na oferta de disciplinas didático-pedagógicas. A ausência de um espaço institucional específico para discutir e articular as licenciaturas como um todo dificulta a implementação de políticas comuns e o compartilhamento de boas práticas entre os cursos.

A experiência da UFABC e da UFDPAr demonstra que a criação de instâncias específicas para as licenciaturas pode trazer benefícios significativos para a qualidade da formação docente. Essas estruturas permitem maior articulação entre os cursos, favorecem a construção de identidade comum entre

as licenciaturas e facilitam a implementação de políticas institucionais voltadas especificamente para a formação de professores. Mais importante ainda, elas enviam um sinal de que a instituição valoriza e prioriza a formação docente, o que tem impacto direto na atração e permanência de bons estudantes para as licenciaturas.

Os dados apresentados sugerem, portanto, que a ausência de estruturas organizacionais específicas para as licenciaturas na maioria das IES é um dos fatores que contribuem para a fragilidade da formação docente no país. A replicação de modelos como os adotados pela UFABC e pela UFDPar poderia representar um avanço significativo na qualificação dos cursos de licenciatura. Para isso, porém, é necessário que as instituições reconheçam a formação de professores como uma prioridade estratégica e estejam dispostas a investir em estruturas organizacionais que deem às licenciaturas a visibilidade e o suporte institucional que merecem.

Para que as licenciaturas possam efetivamente desempenhar seu papel de formação de professores, é necessário que as instituições de ensino superior assumam a responsabilidade de investir de forma substancial em estruturas adequadas e na organização de seus cursos. Como Perrenoud (2002) destaca, promover a formação de professores implica reformar a própria organização institucional, conferindo-lhe condições de existência e valorização social no interior das universidades. Essa reforma estrutural é fundamental para garantir que a formação docente deixe de ser marginalizada, adquirindo a visibilidade e o suporte institucional que realmente merece. Nesse sentido, Gatti (2010) complementa que a melhoria da formação docente depende da constituição de políticas institucionais que atribuam às licenciaturas o lugar de prioridade que historicamente lhes foi negado. Ou seja, é preciso que as universidades não apenas reconheçam, mas também tratem a formação de professores como uma prioridade estratégica, garantindo que essa área receba os recursos e a valorização necessária para sua efetiva qualificação.

A análise das regulações institucionais revela um cenário preocupante: apenas a UFABC e a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) estabeleceram diretrizes claras para a integração de conteúdos pedagógicos e padronização dos PPCs em suas licenciaturas. Essas duas instituições se destacam por terem criado mecanismos formais que garantem uma base

comum de formação docente, com parâmetros bem definidos sobre carga horária, ementas e articulação entre teoria e prática. Enquanto a UFABC implementou um modelo inovador de licenciaturas interdisciplinares com disciplinas compartilhadas, a UFMS estabeleceu regras precisas sobre a proporção de conteúdos pedagógicos que devem compor os currículos, servindo como exemplos de boas práticas na organização das licenciaturas.

O fato de a maioria das IES analisadas ainda estar em processo de construção dessas diretrizes revela uma lacuna significativa na regulação formal da formação docente. Muitas instituições mencionaram estar desenvolvendo guias de elaboração de PPCs ou fóruns de discussão, mas ainda não consolidaram normativas institucionais que garantam padrões mínimos de qualidade para todas as licenciaturas. Essa ausência de regulação permite que cada curso construa seu projeto pedagógico de forma autônoma e fragmentada, resultando na grande disparidade de carga horária e na oferta desigual de disciplinas pedagógicas que identificamos anteriormente.

A falta de regulação formal sobre os conteúdos pedagógicos nas licenciaturas tem consequências diretas para a qualidade da formação docente. Sem parâmetros institucionais claros, alguns cursos tendem a priorizar excessivamente os conteúdos específicos em detrimento da formação pedagógica. Isso resulta em professores que dominam sua área de conhecimento, mas dispõem de poucas ferramentas para transformar esse saber em prática educativa eficaz. Por sua vez, a existência de regulações institucionais, como as adotadas pela UFABC e pela UFMS, estabelece uma base comum que garante que todos os licenciandos tenham acesso a conteúdos pedagógicos essenciais, independentemente de sua área de atuação.

Diante desse cenário, torna-se urgente que as IES acelerem o processo de construção e implementação de regulações claras sobre a formação pedagógica em suas licenciaturas. A experiência das instituições mais avançadas nesse processo mostra que é possível estabelecer parâmetros comuns sem sacrificar a autonomia dos cursos, garantindo tanto a qualidade da formação quanto a flexibilidade necessária para atender às diferentes realidades educacionais. A regulação institucional dos conteúdos pedagógicos não deve ser vista como uma burocracia desnecessária, mas como um instrumento fundamental para

elevar o padrão da formação docente em todo o país, garantindo que todos os licenciandos — independentemente de sua área de formação ou instituição de origem — tenham acesso a uma base pedagógica sólida e consistente.

A precarização da formação docente nas universidades brasileiras não é um acidente, mas a consequência direta de uma lógica institucional que historicamente marginalizou as licenciaturas em favor de áreas consideradas mais prestigiadas ou economicamente rentáveis. A ausência de estruturas organizacionais próprias para os cursos de formação de professores expõe o lugar subalterno que a docência ocupa no projeto universitário nacional. Como alerta Nóvoa (2009), a profissionalização do ensino exige que as instituições de formação invistam na criação de condições organizacionais e curriculares adequadas, reconhecendo a formação de professores como uma função estratégica. Entretanto, em grande parte das instituições, o reconhecimento da importância da formação docente se restringe a discursos formais, incapazes de alterar a estrutura de poder e as prioridades que rege o funcionamento universitário.

De acordo com Imbernón (2010,), a formação docente, para ser efetiva, deve ser acompanhada de transformações nas estruturas institucionais que sustentam os processos formativos. Em outras palavras, sem mudanças no modo como as universidades concebem sua missão social, as licenciaturas continuarão a operar à margem dos centros decisórios, condenadas à invisibilidade e à fragilidade. Modelos como os da UFABC e da UFMS demonstram que outra organização é possível, mas também evidenciam que, para replicá-los, é preciso mais do que boa vontade: exige-se enfrentamento político.

Tanto o levantamento das disciplinas quanto as falas dos pró-reitores convergem para um diagnóstico claro: há uma necessidade premente de estabelecer parâmetros nacionais mais robustos sobre os conteúdos didático-pedagógicos nos cursos de licenciatura. A análise dos currículos revelou disparidades na oferta e distribuição desses conteúdos, com alguns cursos dedicando menos de 16% da carga horária à formação pedagógica, enquanto outros ultrapassam 27%. Essa variação, somada à ausência de disciplinas essenciais em muitos projetos pedagógicos, demonstra que a autonomia dos cursos tem gerado mais desigualdade do que inovação. Os depoimentos

dos gestores reforçam essa percepção, ao admitirem que a maioria das instituições ainda não possui regulações internas consistentes, ficando à mercê de diretrizes genéricas que não garantem qualidade uniforme na formação docente.

A construção desses parâmetros não deve significar uniformização, mas sim assegurar que todos os licenciandos desenvolvam as competências pedagógicas fundamentais para os desafios contemporâneos da educação. As experiências bem-sucedidas de instituições como a UFABC e a UFMS mostram que é possível combinar flexibilidade curricular com garantias de qualidade quando há diretrizes institucionais claras. O momento atual exige que as IES, em diálogo com os órgãos reguladores, estabeleçam um núcleo comum de conteúdos didático-pedagógicos que contemple tanto as bases tradicionais da docência quanto as demandas emergentes — da educação inclusiva às tecnologias digitais. Portanto, a superação da crise estrutural das licenciaturas no Brasil não será alcançada por meio de reformas superficiais ou iniciativas isoladas. Trata-se de uma disputa sobre o projeto de universidade que se deseja construir. A tarefa que se impõe é, portanto, política: exige ruptura com lógicas excludentes e a construção consciente de uma nova cultura universitária, capaz de afirmar a docência como um pilar legítimo e central da missão universitária.

Conclusão

Este estudo permitiu identificar disparidades significativas na distribuição dos conteúdos didático-pedagógicos nos cursos de licenciatura analisados. A carga horária dedicada a esses conteúdos variou de 15,68% a 27,95%, evidenciando uma falta de padronização entre os cursos. Essa amplitude reflete diferentes prioridades curriculares e pode impactar diretamente a formação dos licenciandos, especialmente em cursos com percentuais mais baixos, que podem estar negligenciando aspectos importantes da formação docente.

A análise das disciplinas revelou uma diversidade na oferta de conteúdos didático-pedagógicos, com ênfase em áreas tradicionais, como didática e psicologia da educação, e pouca presença de temas contemporâneos, como multiculturalismo e diversidade. Essa falta de consenso sobre quais conteúdos são essenciais para a formação docente sugere a necessidade de uma

base comum de disciplinas que garanta uma formação mínima e equilibrada para todos os licenciandos, independentemente da área de atuação.

As respostas dos pró-reitores reforçaram a ausência de regulações claras em muitas instituições sobre a integração e padronização dos conteúdos didático-pedagógicos. Enquanto algumas IES já possuem diretrizes específicas, como a regulamentação de carga horária e a criação de fóruns das licenciaturas, outras ainda estão em fase de construção de suas normativas. Essa falta de uniformidade pode contribuir para a disparidade observada na carga horária e na oferta de disciplinas.

A formação docente é diretamente impactada por essas inconsistências. Cursos com menor carga horária e menor diversidade de disciplinas pedagógicas podem estar formando professores menos preparados para os desafios contemporâneos da educação, como a inclusão, o uso de tecnologias e a atuação em contextos diversos. Por outro lado, cursos com maior ênfase nesses conteúdos tendem a oferecer uma formação mais alinhada com as demandas atuais do mercado de trabalho.

A integração entre teoria e prática também foi um ponto crítico identificado. A ausência do estágio supervisionado e do núcleo temático na análise pode ter subestimado a importância dada à formação prática, mas a falta de disciplinas que abordem temas como educação inclusiva e tecnologias digitais da informação e comunicação sugere uma possível lacuna na preparação dos licenciandos para a realidade das salas de aula.

Diante desses achados, sugere-se a adoção de diretrizes mais claras e a criação de um núcleo comum de conteúdos didático-pedagógicos que todas as licenciaturas devem contemplar. Isso garantiria uma base mínima de formação pedagógica, reduzindo as disparidades e fortalecendo a preparação dos futuros professores. Além disso, é essencial integrar temas contemporâneos, como tecnologias educacionais e educação inclusiva, de forma mais equilibrada nos currículos.

Por fim, este estudo destaca a necessidade de maior diálogo e colaboração entre as IES para estabelecer consensos sobre a formação docente. A criação de fóruns, a troca de experiências e o alinhamento com as diretrizes nacionais podem contribuir para uma formação mais qualificada, preparando os licenciandos para os desafios da educação no século 21.

Referências

- ABardin, L. (2011). *Análise de conteúdo*. Edições 70.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1994). *Investigação qualitativa em educação: Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto Editora.
- Brasil. (1996, 20 de dezembro). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm
- Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Superior. (2024, 29 de maio). Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. *Diário Oficial da União*, ed. 104, seção 1, p. 26. <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes-cp-2024>
- Frigotto, G. (2022). Educação profissional e capitalismo dependente: O enigma da falta e sobra de profissionais qualificados. *Trabalho, Educação e Saúde*, 5(3). <https://doi.org/10.1590/S1981-77462007000300011>
- Gatti, B. A. (2010). *Formação de professores no Brasil: Avanços e desafios* (5a ed.). Cortez.
- Gatti, B. A., & Barreto, E. S. de S. (2019). *Professores do Brasil: Novos cenários de formação*. UNESCO.
- Gauthier, C., Martineau, S., Desbiens, J. F., Malo, A., & Simard, D. (2013). *Por uma teoria da pedagogia*. Unijuí.
- Imbernón, F. (2011). *Formação docente e profissional: Formar-se para a mudança e a incerteza* (9a ed.). Cortez.
- Libâneo, J. C. (2015). Formação de professores e didática para o desenvolvimento humano. *Educação em Revista*, 31(1), 261-282. <https://www.redalyc.org/journal/3172/317238458016/movil/>
- Louzano, P., & Moriconi, G. (2014). Visión de la docencia y características de los sistemas de formación docente. Em P. Louzano & G. Moriconi (Orgs.), *Temas críticos para formular nuevas políticas docentes en América Latina y el Caribe: El debate actual* (pp. 10-52). OREALC/UNESCO Santiago.

- Melo, J. R. S. de, & Moura, D. L. (2024). A saída da carreira docente na educação básica: Uma revisão sistemática. *Revista Brasileira de Educação*, 29, e290073. <https://doi.org/10.1590/1809-449290073>
- Moura, D. L. (2021). *Pesquisa qualitativa: Um guia prático para pesquisadores iniciantes*. Editora CRV.
- Nóvoa, A. (2009). *Professores: Imagens do futuro presente*. Educa.
- Perrenoud, P. (2002). *Construir as competências para ensinar: A formação dos professores e a escola do futuro*. Artmed.
- Saviani, D. (2011). Formação de professores no Brasil: Dilemas e perspectivas. *Poíesis Pedagógica*, 9(1), 7-19. <https://periodicos.ufcat.edu.br/index.php/poiesis/article/view/15667>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional* (17a ed.). Vozes.