



**UNIVERSIDADE FEDERAL
DO ESPÍRITO SANTO**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO
PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO (PPGMPE)**

LUANA BASTOS DO NASCIMENTO ROSA

**DIDÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA:
CONCEPÇÕES DE DOCENTES E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

**VITÓRIA
2022**

LUANA BASTOS DO NASCIMENTO ROSA

**DIDÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA:
CONCEPÇÕES DE DOCENTES E PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE
PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Docência e Gestão de Processos Educativos.

Orientadora: Profa. Dra. Kalline Pereira Aroeira.

**VITÓRIA
2022**

Ficha catalográfica disponibilizada pelo Sistema Integrado de Bibliotecas - SIBI/UFES e elaborada pelo autor

R788d Rosa, Luana Bastos do Nascimento, 1984-
Didática em cursos de licenciatura : concepções de docentes e perspectivas na formação de professores / Luana Bastos do Nascimento Rosa. - 2022.
160 f. : il.

Orientadora: Kalline Pereira Aroeira.
Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) -
Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Didática (Ensino superior). 2. Formação de professores. 3. Educação. I. Aroeira, Kalline Pereira. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. III. Título.

CDU: 37

LUANA BASTOS DO NASCIMENTO ROSA

DIDÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA: CONCEPÇÕES DE DOCENTES E
PERSPECTIVAS NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação, na área de concentração Docência e Gestão de Processos Educativos.

APROVADA EM: 03 DE JUNHO DE 2022.

COMISSÃO EXAMINADORA

Profª Drª Kalline Pereira Aroeira (Orientadora)
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª Drª Renata Duarte Simões
Universidade Federal do Espírito Santo

Profª Drª Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria
Universidade Federal do Acre

VITÓRIA
2022



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
KALLINE PEREIRA AROEIRA - SIAPE 3354951
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 13/06/2022 às 13:15

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/494330?tipoArquivo=0>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
RENATA DUARTE SIMOES - SIAPE 3346945
Departamento de Linguagens, Cultura e Educação - DLCE/CE
Em 13/06/2022 às 14:01

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/494397?tipoArquivo=0>



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO

PROTOCOLO DE ASSINATURA



O documento acima foi assinado digitalmente com senha eletrônica através do Protocolo Web, conforme Portaria UFES nº 1.269 de 30/08/2018, por
ALEXANDRO BRAGA VIEIRA - MATRÍCULA 2094211
Coordenador - Coordenação do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
Em 13/08/2022 às 15:15

Para verificar as assinaturas e visualizar o documento original acesse o link:
<https://api.lepisma.ufes.br/arquivos-assinados/494508?tipoArquivo=O>

Dedico esta pesquisa aos meus filhos, Tiago, Camila e Mariana, que tiveram que suportar minha ausência em diversos momentos para que este texto pudesse ser realizado. Amo vocês!

In memoriam: à minha avó Narcisa, carinhosa vó Isa, que sempre me inspirou em nosso eterno laço de afeto. Sei que a senhora teria muito orgulho de mim.

AGRADECIMENTOS

A Deus por ter me dado o privilégio de poder realizar este sonho. O Senhor me deu forças e me sustentou durante todo o tempo, obrigada por sua infinita bondade. À Deus toda honra e glória.

Aos meus filhos, Tiago, Camila e Mariana, pela compreensão. Sei o quanto foi difícil para vocês em alguns momentos em que mamãe não podia dar atenção. Vocês foram essenciais para mim nesses dois anos, pois Mariana que nasceu prematura, exatamente no dia em que estava previsto o início das aulas, 6-4-2020, do mestrado, mas por causa da pandemia foi adiado para setembro. Logo, iniciar as aulas com um bebê foi um imenso desafio, principalmente para os dois irmãos mais velhos, que ficaram incumbidos de cuidar da irmã pequena para a mamãe estudar. Obrigada, meus filhos, vocês foram os meus grandes estímulos nesta caminhada!

Em especial, sou grata à minha filha Camila. Sua ajuda constante e dedicação me serviram como pilares de sustentação para a conclusão deste trabalho. Sem sua colaboração eu não teria conseguido avançar. Obrigada!

A minha saudosa vó Isa, um terno e especial agradecimento pelo seu cuidado e amor que teve comigo em vida. Sinto muita falta da Senhora.

Ao meu amado esposo, Marcelo, que em todas as horas me apoiou, segurou minha mão e sempre dizia palavras de incentivo. Obrigada pelo companheirismo incondicional, pelo carinho e paciência que você teve durante meus estudos. Te Amo!

Aos meus pais, Vera Lúcia e Maurício, a meus irmãos Leandro e Leonardo, minha cunhada Paola e ao sobrinho Pedro. Obrigada por torcerem e orar por mim. Vocês foram a mola propulsora que permitiu o meu avanço. Amo vocês!

À professora Dra. Kalline Aroeira, que rigorosamente me ensinou e possibilitou o meu avanço. Obrigada pela competência e seriedade nas correções do texto. Você me mostrou o seu compromisso e amor pela formação do professor pesquisador. Você é muito mais que uma orientadora; você é uma pessoa que eu estimo e admiro incansavelmente. Muito obrigada pela dedicação e paciência.

Aos queridos professores participantes da pesquisa que foram peças-chave para a construção desta dissertação. Vocês contribuíram significativamente com seus depoimentos. Obrigada pela confiança e disponibilidade.

Muito obrigada a todos os professores do PPGMPE, ao secretário Fabiano, ao coordenador Dr. Alex Braga, aos colegas da turma Carolina de Jesus e minhas queridas Lidiane e Andrea. Vocês foram importantes para meu crescimento acadêmico.

À professora Dra. Lenilda Faria pelo acolhimento e contribuições valiosas no exame de qualificação e que carinhosamente aceitou prosseguir o diálogo na banca de defesa da dissertação.

À professora Dra. Renata Simões, que prontamente aceitou participar da banca de qualificação e defesa, contribuindo incrivelmente com a discussão sobre a temática.

Às preciosas professoras Alina e Joseane, suas correções rigorosas foram extremamente importantes. Obrigada pela parceria, pela ajuda e direcionamentos.

À Fapes pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

RESUMO

Este estudo analisa questões relacionadas com a disciplina Didática, no contexto de cursos de licenciatura, colocando em discussão a centralidade que essa área de conhecimento assume no processo de formação dos professores, com base na perspectiva crítica, problematizando as concepções de docentes sobre a Didática no ensino superior. Como problemática, busca responder as seguintes questões: quais papéis a Didática assume no processo de formação de professores, conforme os debates contemporâneos dessa área no Brasil? Que concepções os docentes que atuam com essa disciplina em cursos de licenciaturas possuem quanto à contribuição da Didática na formação de futuros professores? O referencial teórico assumido nesta pesquisa fundamenta-se na discussão de estudos recentes no campo da Didática Crítica, referendando produções publicadas sobre o tema nos últimos anos, considerando questões associadas à Didática na formação do futuro professor e em pesquisas da educação superior. Como principais referências, a pesquisa dialoga com: Almeida (2019), Candau (1997, 2020), Faria (2011, 2014, 2018, 2020, 2021), Franco (2013, 2014, 2019), Marin (2005, 2012, 2020), Pimenta (2012, 2018, 2019, 2020), Pimenta e Anastasiou (2014), Pontes (2020), Saviani (1991), Veiga (1991, 2004) e Veiga e Silva (2021). A metodologia adotada refere-se a uma pesquisa de caráter qualitativo que recorre a análises de fontes bibliográficas e à aplicação de questionário on-line, estruturado com questões abertas, a dez docentes que atuam ou já atuaram com a disciplina Didática em cursos de licenciatura na Universidade Federal do Espírito Santo. Como resultados, identifica, no que tange à discussão dos estudos da Didática, dois fatores que merecem destaque: a) a desvalorização da disciplina como componente curricular nos cursos acarreta a ausência dos conhecimentos próprios da Didática, fragilizando a formação inicial, não permitindo que essa disciplina colabore de forma adequada na formação pedagógica dos futuros professores; b) a dificuldade de articulação da área com os conteúdos ocorre devido ao distanciamento do saber por parte dos docentes em relação ao objeto epistemológico da Didática, refletindo na falta de preparo dos professores que ministram os conteúdos. Com relação aos dados da pesquisa de campo identificou-se as seguintes categorias de discussão: Didática e práxis; Didática e diálogo; Didática e “quefazer”; Elementos estruturantes da Didática; O professor como pesquisador; e Os conhecimentos e saberes docentes. Destaca-se que a Didática é entendida como

a área do conhecimento que é central na formação do professor, visto que os participantes identificam que a disciplina está comprometida com a formação dos professores, pois colabora para a realização de diálogos formativos, para a reflexão sobre a práxis docente e para pensar criticamente os elementos que estruturam o processo de ensino-aprendizagem. Os participantes ressaltam a contribuição da Didática crítica ao promover possibilidades para o/a professor(a) que ministra a disciplina Didática e também para que o estudante reflita sobre o “quefazer” no contexto da educação escolar, considerando que a disciplina propicia aprendizagens ao licenciando sobre a docência, conhecimentos e saberes para atuar na educação básica, problematizar e estudar os cenários e processos educacionais por meio da concepção de professor pesquisador.

Palavras-chave: Disciplina Didática. Formação de professores. Professores de Didática.

ABSTRACT

This study analyzes questions relational with the Didactic subject in the context of courses for teaching, putting in discussion the role that this area of knowledge assumes in the process of teacher's qualification. It is also discussed the problematisation of teaching staff conceptions, making an intersection with reflections about this field of knowledge and the teacher staff of college education. As a problematization, tries to answer the following questions: what is role of the Didactic in the teacher's qualification based on the contemporary debate in this area in Brazil? What conceptions the teachers who teach this subject in graduation courses have as for the contribution of Didactic in the future teachers formation? The theory used in this research underlies in recent Critic Didactic's surveys, referenced published productions about the theme in the last few years. As main references, the research interact with: Almeida (2019), Candau (1997, 2020), Faria (2011, 2014, 2016, 2018, 2020, 2021), Franco (2013, 2014, 2019), Marin (2005, 2012, 2020), Pimenta (2012, 2015, 2018, 2019, 2020), Pimenta e Anastasiou (2014), Pontes (2020), Saviani (1991), Torres (2014), Veiga (1991, 2004) e Veiga e Silva (2021). The methodology adopted referred to research in qualitative character which rely on analysis of bibliographic sources and application of an online survey form structured with open-ended questions sent to ten people from the teaching staff who teach the Didactic subject in licentiate courses at Universidade Federal do Espírito Santo. As results, is identified, regarding the discussion in the Didactic studies, two important considerations: a) the devalorization of the subject as a component in the course program result in lack of own knowledge in Didactic undermining the future qualification of teachers; b) the difficult of articulation in the area with contents happens because of teachers who do not know the main epistemological object of Didactics reflecting the absence of preparation who teaches the subjects. With regard to the data of the field survey, stands out that the participants identify the Didactic subject is compromised with the teacher qualification, because contribute with formative dialogues to the praxis reflection e to think critically the elements which structure the process of teaching-learning. In relation with the data of the field research was identified the following categories of discussion: Didacti and praxis; Didactic and dialogue; Didactic and "what to do"; Structural elements do Didactic; The teacher as a researcher; and The Knowledge of the teacher. Is highlighted that the Didactic subject is known as the area of knowlegde and main course in the teacher's qualification, since

that the participants identify that the subject is compromised with the teacher's formation, because contributes with realization of formative dialogues for the reflection about the praxis of the teachers and to think critically the elements which structure the process of teaching-knowledge. The participants reinforce the contribution of Critical Didactic in the promotion of possibilities to the teacher who ministers the Didactic subject and also to make the student reflect about what to do in the school education, considering that the subject provides knowledge about teaching in the basic education, problematize and study the scenarios and educational process by the concept of researcher teacher.

Key-words: Didactic subject. Teacher qualification. Didactic teachers.

LISTA DE SIGLAS

- Anfope – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
- Anpae – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
- Anped – Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
- BDTD – Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
- Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CE – Centro de Educação
- CEP – Comissão de Ética Pública
- Deps – Departamento de Educação, Política e Sociedade
- DLCE – Departamento de Linguagens, Cultura e Educação
- DP – Docentes Participantes
- Dtepe – Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais
- Endipe – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
- Fapes – Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo
- Forumdir – Fórum Nacional de Diretores de Faculdade e Centros de Educação
- Ledoc – Licenciatura de Educação do Campo
- PB – Plataforma Brasil
- PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional
- PPGMPE – Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação
- PPI – Projeto Pedagógico Institucional
- Sedu – Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo
- TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- Ufes – Universidade Federal do Espírito Santo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	17
DECISÕES METODOLÓGICAS.....	25
1 CONCEPÇÕES, PERCURSOS E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A DIDÁTICA.....	32
1.1 A DIDÁTICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO.....	32
1.2 A DISCIPLINA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	37
2 REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA E PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA.....	52
2.1 O DEBATE SOBRE A DISCIPLINA DIDÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA.....	55
2.2 ANÁLISES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES.....	61
3 DIÁLOGOS COM DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR SOBRE A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	69
3.1 CENÁRIOS DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO.....	70
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO.....	75
3.3 AS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES QUE MINISTRAM A DISCIPLINA DIDÁTICA QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DESSE COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES.....	77
3.3.1 Didática e práxis.....	78
3.3.2 Didática e diálogo.....	82
3.3.3 Didática e “quefazer”	86
3.3.4 Elementos estruturantes da didática.....	89
3.3.5 O professor como pesquisador.....	97
3.3.6 Os conhecimentos e saberes docentes.....	100
4 CONCLUSÕES.....	104
4.1 O PRODUTO TÉCNICO: O BLOG COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL.....	108

REFERÊNCIAS.....	114
APÊNDICES.....	125
APÊNDICE A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	126
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO: FORMATO ON-LINE.....	128
APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	129
APÊNDICE D – QUADRO DOS ENDIPES REALIZADOS.....	132
ANEXO.....	135
ANEXO A – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES AO QUESTIONÁRIO ON-LINE.....	136

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa relaciona-se com questões sobre a Didática no contexto de cursos de licenciatura, colocando em discussão o papel que essa área de conhecimento assume no processo de formação de professores e considerando o diálogo com docentes que ministram essa disciplina em uma universidade pública. Para essas análises, partimos da compreensão de Didática como ciência que estuda os conhecimentos necessários à prática docente e ao processo de ensino-aprendizagem, entendendo-a como conhecimento indispensável nos cursos de licenciatura, já que contribui para a formação crítica do professor, fundamentando a sua práxis docente (PIMENTA, 2018).

Com isso, entendemos a Didática como uma área da Pedagogia, a ciência que estuda a educação, que tem como papel promover condições para que ocorra a educação em uma perspectiva de humanização (PIMENTA, 2011). Dessa maneira, essa tríade (Educação, Pedagogia e Didática) subsidia aos indivíduos os recursos essenciais para a formação crítica dos cidadãos.

Portanto, a Didática é o principal ramo de estudo da Pedagogia que, por sua vez, tem como papel “[...] estudar a práxis educativa com vistas a equipar os sujeitos, profissionais da educação, dentre os quais o professor, para promover as condições de uma educação humanizadora” (PIMENTA, 2019, p. 29). Nessa direção, a Pedagogia se volta para a educação da formação humana e para o desenvolvimento dos indivíduos em uma perspectiva integral e omnilateral dos procedimentos investigativos.

Com essa compreensão, concebemos que o ato de ensinar mobiliza conhecimentos específicos e pedagógicos. Dentre eles, os da área da Didática, pois, para compreender a própria atividade docente, o professor necessita de base teórico-prática e não somente do conhecimento específico que ensinará, mas também das teorias da educação. Portanto, a Didática possibilita condições para que ocorra a mediação do que é preciso ensinar e aprender (PIMENTA, 2010). Atua como área que integra professor, estudante e saber, proporcionando aos alunos a oportunidade de compreender a realidade em que vivem e intervir sobre ela.

Logo, para que se realize uma educação humanizadora no ensino de licenciatura, torna-se necessário suprimir o ensino tecnicista, isto é, os professores precisam explorar as legislações e estar atentos às práticas pedagógicas que são emancipatórias (PIMENTA, 2018). Desse modo, é importante que as práticas educativas tragam os alunos ao diálogo, à reflexão e ao compromisso com a formação (FRANCO, 2018).

A escola, como instituição de ensino, tem como objetivo a socialização dos saberes na transmissão e na assimilação do conhecimento sistematizado, realizadas exclusivamente, pelos seres humanos. Nessa concepção, a educação torna-se um fenômeno próprio da humanidade, com vistas a produzir saberes, como uma atividade não material. Seu produto não se separa do que se produz. “Ou seja, o ato de dar aula é inseparável da produção desse ato e de seu consumo. A aula é, pois, produzida e consumida ao mesmo tempo (produzida pelo professor e consumida pelos alunos)” (SAVIANI, 2021, p. 45).

Desse modo, assumimos que a escola se relaciona dialeticamente com a vida social sofrendo seus condicionalismos mas, ao mesmo tempo, agindo na sociedade, visando à transformação em outras dimensões da vida social, interesetorial e institucional.

Defendemos com isso uma educação democrática, que tenha como compromisso social a formação humana em uma perspectiva integral dos sujeitos, isto é, uma educação que vá além de garantir o acesso à escola e que atue com qualidade, lembrando que é a partir da democratização que os alunos têm a oportunidade de adquirir conhecimentos e pensar criticamente o seu contexto social.

A educação, com um compromisso social com a humanização, faz com que a Didática seja desafiada a encontrar espaços de significação em frente a um ensino que tenha como compromisso os saberes em uma perspectiva emancipadora de “[...] relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros. É relação com o mundo como conjunto de significados, mas, também, como espaço de atividades, e se inscreve no tempo” (CHARLOT, 2007, p. 78). Nessa intenção, entendemos que “[...] a Didática é área epistemológica, com estatuto e objeto próprios, que tem por finalidade fundamentar os processos de ensino e de aprendizagem compreendendo-

os como práxis de inclusão social e de emancipação humana e política” (PIMENTA, 2018, p. 82).

Com isso assumimos que “[...] a tarefa da Didática é compreender o funcionamento do ensino em situação, suas funções sociais, suas implicações estruturais; realizar uma ação autorreflexiva como componente do fenômeno que estuda [...]” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2010, p. 48-49). Isso significa que o ensino é uma prática social que tem como finalidade concretizar os processos pedagógicos e, assim, influenciar os alunos, contribuindo para a democratização dos conhecimentos e a emancipação discente. Logo, a Didática oferece contribuição para a formação tanto dos alunos quanto dos professores.

A disciplina Didática, em suas origens, foi relacionada no Brasil com uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar. Perspectiva essa que ainda permanece bastante arraigada no imaginário dos professores brasileiros e dos alunos que se direcionam aos cursos de formação (PIMENTA et al., 2008).

Com vistas ao avanço do tratamento científico nas questões em educação quanto à dimensão ético-política vivenciada, surge a *Didática Crítica*. Essas concepções críticas nascem das proposições de atuar de modo intencional e sistemático, evidenciando uma potente compreensão e um compromisso com a educação à serviço da transformação social (FARIA, 2018). Nesse contexto, o

[...] movimento da didática crítica, em particular na década de 1980 e na primeira metade dos anos 1990, a riqueza e pertinência das tendências pedagógicas se faziam por terem como pressuposto e finalidade a transformação das relações sociais e políticas vigentes no Brasil e, por isso mesmo, a atenção se voltava para a compreensão das relações entre a escola e sociedade, para sua função social e política, para a crítica à concepção da neutralidade científica e suas manifestações no tecnicismo pedagógico e, numa visão meramente instrumental da didática, para a crítica às condições de trabalho do professor, para a necessidade da sindicalização e fortalecimento das associações de classe (FARIA, 2018, p. 36-37).

A partir dessa construção, atualmente, a disciplina tem estrutura curricular constituída por conteúdos que evidenciam as relações da teoria e da prática do ensino, envolvendo aspectos que focam os processos de ensino-aprendizagem dos alunos (FRANCO, 2014). Nesse contexto, torna-se responsável pela valorização da ação docente na construção dos saberes didáticos (PIMENTA, 2019).

Sobre a disciplina Didática nos cursos de licenciatura, segundo Franco (2013), ela é indispensável, pois oferece ao futuro docente um direcionamento reflexivo, para que ele atue no contexto educacional de maneira crítica e reflexiva.

Essa concepção também é sustentada por Pimenta e Anastasiou (2014), que afirmam que a disciplina é constituída por uma trajetória acadêmica que fornece conhecimento científico necessário ao futuro professor, possibilita a conversão de conhecimentos presentes no mundo e sistematiza-os em matérias de ensino. Nessa compreensão, a partir das práticas pedagógicas com um viés emancipatório, consideramos o professor como o mediador, e a Didática como área de conhecimento, a qual contribui para a formação crítica do professor, propiciando a mediação entre o estudante e o saber a ser assimilado, visando à aprendizagem do aluno (PIMENTA, 2001).

Nessa compreensão, o ato de ensinar não pode se desvincular das condições sociais, políticas e históricas em que o ensino acontece. Essa postura faz com que os professores se reconheçam como sujeitos fundamentais do processo epistemológico do aluno, e não como uma simples figura técnica com conhecimentos a serem transmitidos. Da mesma maneira, faz com que os estudantes se coloquem como sujeitos copartícipes no processo. Por isso “[...] é necessário reconhecer que o conhecimento não é dado, concluído, imobilizado a ser transferido para o outro, pois o ensino é situado em contextos” (PIMENTA, 2018, p. 83).

A Didática fornece aos docentes as bases para a realização de uma análise crítica de sua atuação, refletindo sobre os diversos modelos e métodos de ensino que se apresentam na atualidade. Tal reflexão possibilita uma mudança de atitude referente à sua prática docente, permitindo a construção de possibilidades que apontem para a superação das principais dificuldades existentes nos processos de ensino-aprendizagem (PIMENTA, 2019; PIMENTA; SEVERO, 2020).

Sob essa ótica, o que tem mudado ou avançado nas pesquisas sobre a Didática na formação docente? Como a disciplina tem encontrado espaço nas matrizes curriculares? Como tem contribuído para a formação de professores críticos e reflexivos? Como tem sido trabalhada pelos docentes que formam os futuros professores?

Assim, investigar essas questões que atravessam a atuação do campo da Didática na formação de professores requer analisar a práxis educativa em suas múltiplas manifestações, pois, para Pimenta (1997), as novas possibilidades da disciplina estão emergindo de investigações sobre o ensino como prática social. Essa lógica, por conseguinte, transfaz os indivíduos envolvidos nesse processo, os quais têm no ensino a transformação pela ação e a relação entre os professores e estudantes, situados em contextos diversos: institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais (PIMENTA et al., 2008). Assumimos com isso que, dialeticamente, a Didática transforma os sujeitos envolvidos nesse processo.

Por isso os professores não devem só explanar os conteúdos de modo transmissivo aos alunos e nem reduzir os processos de ensino-aprendizagem a cópias de conteúdos descontextualizados. É preciso que o ensino seja um processo coletivo, realizado em parceria entre professores e alunos. Para tanto, há de se construir aulas em conjunto, de modo tal que o professor estimule os alunos para que eles reflitam e constituam seus processos de conhecimentos (PIMENTA, 2018).

Pimenta (2012) destaca a importância da disciplina Didática na formação inicial do docente, por contribuir para a prática pedagógica do professor, tornando-se uma disciplina que dispõe de uma estrutura teórica e das práticas do ensino. A Didática nos fornece os fundamentos para análise crítica sobre a atuação docente. Essa análise se dá a partir da reflexão, que deve possibilitar a transformação da prática do professor, permitindo o surgimento de possibilidades que apontem para a superação das principais dificuldades existentes nos processos de ensino-aprendizagem. Logo, é relevante que o professor reflita sobre a própria atuação para que possa construir e transformar a prática docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014).

A Didática tem sido desafiada a encontrar espaços de significação em frente a tantas condições desfavoráveis, por exemplo, a desvalorização das práticas docentes formativas, por isso é necessário levantar questões e iniciar processos de ruptura a partir dos estudantes dos cursos de licenciatura (PIMENTA, 2018). Com essa perspectiva, entendemos a necessidade de o professor refletir sobre a prática docente, resistir a um sistema governamental de opressão e de depreciação da categoria docente, rompendo com a lógica da educação como prestação de serviços a alunos pagantes e passivos (ALMEIDA, 2019).

Nessa direção, entendemos ser necessário discutir sobre as questões relacionadas com a Didática nos cursos de licenciatura, principalmente no atual contexto neoliberal, em que as políticas de formação, como é o caso da Resolução CNE/CP n.º 2/ 2019, determinam aos professores um saber instrumental, em um viés de perspectiva tecnicista, voltado para regras e sem espaço para reflexão, divergindo do objetivo da Didática crítica.

Estudar sobre a formação de professores nesta dissertação associa-se a reflexões referentes a questões sobre a docência e os processos de ensino-aprendizagem identificados na trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora. Nosso percurso de formação profissional durante o bacharelado em Serviço Social, em Sociologia, e as primeiras experiências com a docência nos mostraram a importância da formação didático-pedagógica na atividade docente.

Isso nos impulsionou a buscar compreender, com mais profundidade, acerca da Didática e das concepções assumidas pelos docentes que ministram essa disciplina na universidade. Ser professor é acreditar na possível formação e transformação que sua atividade proporciona. Assim, entendemos a atividade docente como práxis, e a Didática como área de conhecimento que fundamenta a docência e contribui para que os professores sejam agentes da transformação da práxis educacional, fazendo do ambiente de ensino um processo de humanização dos homens, o qual contribui para o desenvolvimento da atividade educativa.

Nossa trajetória acadêmica e profissional iniciou-se em 2013, ao ingressarmos no bacharelado em Serviço Social. Após a conclusão do curso, almejando a docência, realizamos uma complementação pedagógica em Sociologia. Na formação inicial, algumas disciplinas foram disponibilizadas a distância e, entre esses componentes curriculares, estava a Didática. Durante o percurso, tivemos dificuldades em conhecer, com mais afinco, a disciplina, situação que nos instigou a adotá-la como tema de estudo e investigação.

Em 2019, compondo o quadro de docentes na Secretaria de Estado da Educação (Sedu), detectamos o impacto das lacunas referentes à disciplina Didática em nosso processo de formação inicial, ou seja, como as dificuldades com essa área de conhecimento interferiram no exercício da docência e na mediação dos processos de

ensino-aprendizagem. Surgiu, então, nosso interesse em aprofundar o conhecimento sobre esse componente curricular e a sua importância na formação de professores.

A partir dessa necessidade, percebemos que o modo como a Didática fora trabalhada em nossa formação não conseguiu dar subsídios para responder às indagações que fomos constituindo na cotidianidade das escolas nas quais passamos a atuar. Assim, buscamos possíveis respostas para os questionamentos que carregávamos e sobre a relevância da disciplina Didática na formação docente.

Diante disso, ingressamos no Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE) para aprofundar os conhecimentos sobre a temática em tela e investir em nossa formação contínua. Contribuindo com nosso processo formativo, fomos contemplada com uma Bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Espírito Santo (Fapes), que tem se tornado um dispositivo de grande potencial em nosso investimento e qualificação profissional.

Com esse contexto, propomos, neste estudo de mestrado, realizar a investigação com os seguintes problemas de estudo: **quais papéis a Didática assume no processo de formação de professores, conforme os debates contemporâneos dessa área no Brasil? Que concepções os docentes que atuam com essa disciplina em cursos de licenciaturas possuem quanto à contribuição da Didática na formação de futuros professores?** No contexto da problemática apresentada, interessamo-nos por compreender como os estudos sobre o tema e os professores que ministram essa disciplina têm concebido a Didática e seus pressupostos.

Essa inquietação ancora-se nas reflexões cunhadas com base na produção de estudos sobre a Didática na formação do futuro professor, tendo em vista a contribuição para o docente que se encontra em formação inicial e os resultados de uma formação que provoque reflexões para uma atuação crítica e reflexiva.

Nessa direção, esta pesquisa apresenta, como objetivo geral: analisar a centralidade da Didática na formação dos professores, com base na perspectiva crítica, e problematizar as concepções de docentes sobre a Didática no ensino superior.

Diante do objetivo geral explicitado, traçamos os específicos que seguem:

- a) compreender o debate contemporâneo sobre a Didática no Brasil, situando suas principais contribuições para a formação de professores;
- b) identificar como os professores que ministram a disciplina Didática em cursos de licenciaturas a definem e a caracterizam no âmbito das reflexões desse componente curricular;
- c) analisar como os docentes que ministram Didática em uma universidade pública articulam o papel dessa disciplina na formação pedagógica de futuros professores e as principais possibilidades quanto à construção de práticas de ensino no contexto escolar;
- d) apresentar um produto técnico que sintetize, por meio de blog eletrônico, os principais achados teóricos e as da pesquisa de campo, fornecendo aos participantes e interessados sobre o tema uma fonte de estudo e espaço de diálogo em ambiente on-line.

Para a análise dessas questões, fundamentamos nossas reflexões em estudos do campo da Didática e da Educação Superior, referendando produções publicadas sobre o tema nos últimos anos: Almeida (2019), Candau (1997, 2020), Faria (2011, 2014, 2018, 2020, 2021), Franco (2013, 2014, 2019), Marin (2005, 2012, 2020), Pimenta (2012, 2018, 2019, 2020), Pimenta e Anastasiou (2014), Pontes (2020), Saviani (1991), Veiga (1991, 2004) e Veiga e Silva (2021).

Esta pesquisa está estruturada em quatro capítulos: no primeiro, são apresentadas discussões referentes às concepções, percursos e problematizações sobre a Didática, analisando como ela é caracterizada nos currículos de ensino superior e os aspectos relacionados com o ensino da disciplina nos cursos de licenciatura; no segundo capítulo, sistematizamos as reflexões sobre a Didática e as perspectivas da produção acadêmica brasileira para o tema no debate educacional; no terceiro capítulo, tratamos das concepções dos docentes que ministram a disciplina Didática e as contribuições e análises nesse contexto; e, no quarto capítulo, trazemos as conclusões deste estudo, assim como as principais considerações-síntese desta pesquisa. Por último, apresentamos o produto técnico desta dissertação.

DECISÕES METODOLÓGICAS

Nesta seção, delimitamos o percurso escolhido para pesquisar respostas relacionadas com o problema de estudo. Para a execução desta pesquisa, optamos por uma abordagem qualitativa, considerando-a a melhor forma para responder aos questionamentos do presente estudo. Assim, esta dissertação busca compreender os significados atribuídos pelos indivíduos participantes, ou seja, trata-se de uma pesquisa qualitativa que investiga as opiniões em “[...] um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Nesse contexto, assumimos que é no interior das teorias do materialismo histórico-dialético que iremos encontrar possibilidades para compreender os questionamentos das relações existentes. Esses fatos são captados a partir do entendimento do homem em sua historicidade, que se dá por meio da pesquisa dialética (FARIA, 2011).

A partir da compreensão do método histórico-dialético de Karl Marx, compreendemos que iremos chegar ao objetivo da análise, observando a construção histórica e social dos indivíduos, de modo a colaborar para uma educação que tenha como característica a mudança social, uma educação emancipadora.¹

No contexto desta pesquisa, apreender o método seria criar instrumentos para conhecer a realidade, uma vez que o materialismo histórico-dialético caracteriza o movimento do pensamento por meio do aporte histórico dos homens na sociedade, ou seja, entender (a partir do pensar) a vida e as leis que fundamentam os homens em seu processo histórico (PIRES, 1997). Dessa forma,

Com efeito, a lógica dialética não é outra coisa senão o processo de construção do concreto de pensamento (ela é uma lógica concreta) ao passo que a lógica formal é o processo de construção da forma de pensamento (ela é, assim, uma lógica abstrata). Por aí, pode-se compreender o que significa dizer que a lógica dialética supera por inclusão/incorporação a lógica formal (incorporação, isto quer dizer que a lógica formal já não é tal e sim parte integrante da lógica dialética). Com efeito, o acesso ao concreto não se dá sem a mediação do abstrato (mediação da análise como escrevi em outro lugar ou

¹ De acordo com Marx (apud SAVIANI, 2017, p. 6), “[...] toda emancipação é a recondução do mundo humano, das relações, ao próprio homem”. Com isso entendemos que a emancipação é a superação da independência do homem como ser humano.

'detour' de que fala Kosik). Assim, aquilo que é chamado lógica formal ganha um significado novo e deixa de ser a lógica para se converter num momento da lógica dialética. A construção do pensamento se daria pois da seguinte forma: parte-se do empírico, passa-se pelo abstrato e chega-se ao concreto (SAVIANI, 1991, p. 11).

Nessa direção, a concepção dialética do conhecimento é o processo de construção para se compreender os fenômenos educativos. Logo, é concebida como a compreensão da realidade em colocar o pensamento em movimento, de modo a questionar a realidade e os problemas que desafiam a contemporaneidade (FARIA, 2018).

O método dialético é o caminho que percorremos para chegar ao objetivo da análise deste estudo. Como evidencia Faria (2011), o método dialético contribui para a produção de análises sobre a problemática pedagógico-didática, Assim, criam-se possíveis esclarecimentos teóricos a partir dos sujeitos participantes pesquisados.

Com esse entendimento, buscamos sistematizar reflexões com base no método dialético, sustentando a superação de uma Didática referenciada na concepção neopositivista e defendendo uma Didática crítica.

Assumimos também que a pesquisa é construída a partir de uma atividade investigativa regida por um rigor ético, científico e metodologicamente debruçado nos aspectos reais da humanidade, com a intencionalidade de entender as problemáticas para, se possível, transformá-las. Concernente a essa questão, a abordagem de pesquisa parte de um direcionamento no qual um fenômeno pode ser compreendido melhor de forma detalhada no contexto em que ocorre (MICHEL, 2005). Desse modo, é importante ressaltar que:

Na pesquisa qualitativa, a verdade não se comprova numérica ou estatisticamente, mas convence na forma da experimentação empírica, a partir de análise feita de forma detalhada, abrangente, consistente e coerente, assim como na argumentação lógica das ideias (MICHEL, 2005, p. 33).

Após a escolha da abordagem para a compreensão das questões deste estudo e diante dos embates ocasionados pelo contexto que a humanidade tem vivenciado

devido à pandemia causada pelo vírus COVID 19,² foi necessário redesenhar os procedimentos metodológicos desta pesquisa sem prejudicar a proposta inicial da dissertação.

Com essa perspectiva, para alcançar os objetivos desta investigação, operacionalizamos as seguintes ações: a) realização da pesquisa bibliográfica; b) envio da proposta do presente estudo ao Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP);³ c) direcionamento, após a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/Ufes - Campus Goiabeiras, de um e-mail para os chefes de departamentos do Centro de Educação (CE), com os esclarecimentos sobre a pesquisa e solicitação do quantitativo e identificação dos docentes que ministram (ou já ministraram) a disciplina Didática para a participação no estudo; d) encaminhamento de um e-mail convite para que os professores pudessem participar da pesquisa e, se assim desejassem, responder ao questionário para coleta dos dados; e) análise do material coletado.

Diante desses procedimentos, iniciamos pela realização da pesquisa bibliográfica, uma vez que esse tipo de estudo busca categorizar e compreender o material coletado por meio de uma fonte teórica, o que possibilita uma maior amplitude do conhecimento em questão (SEVERINO, 2013). Dessa forma, segundo Marconi e Lakatos (2003, p. 158), “[...] a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Nessa direção,

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2013, p. 100).

2 A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus, denominado SARS-CoV-2, que apresenta um espectro clínico variando de infecções assintomáticas a quadros graves (Disponível em <https://coronavirus.saude.gov.br/sobre-a-doenca>. Acesso em: 14 dez. 2020).

3 Esse protocolo de pesquisa foi cadastrado na Plataforma Brasil e aprovado no ano de 2020, no CEP da Ufes - Campus Goiabeiras, sob o número CAAE: 39776820.6.0000.5542

Portanto, a pesquisa bibliográfica consiste em um conjunto de informações e dados que são fontes teóricas de conhecimento indispensável, logo indissociável de qualquer pesquisa.

Com esses pressupostos, para responder à problemática da pesquisa, utilizamos textos selecionados considerando os materiais produzidos nos anos entre 2012 e 2020. Após o levantamento realizado na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), identificamos quatro produções entre teses e dissertações. Contudo, depois que detectarmos o baixo quantitativo das produções em teses e dissertações, referente ao tema do presente estudo, ampliamos o levantamento do material bibliográfico para artigos publicados em periódicos com temas voltados ao campo educacional e textos de anais de eventos.

Para a seleção desse material, utilizamos, como critério de delimitação, materiais produzidos nos últimos dez anos, uma vez que esse procedimento nos permitiu captar a recente produção sobre o objeto desta pesquisa. Nesse sentido, a partir do primeiro levantamento, localizamos as primeiras produções iniciadas no ano de 2012, conforme explicitamos no APÊNDICE A.

Nessa direção, o levantamento bibliográfico englobou artigos científicos oriundos de publicações em anais de eventos científicos, periódicos e revistas digitais especializadas de referência no âmbito da educação, que discutem sobre a disciplina Didática e Educação Superior quanto à contribuição na formação de professores, tais como: Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Endipe), Scientific Eletronic Library Online (SciELO) e revistas em formato digital (Ebook). Por meio desse levantamento bibliográfico, selecionamos dez estudos que indicam uma proximidade com as questões centrais da presente dissertação.

A pesquisa bibliográfica permitiu aprofundar as investigações na busca por respostas para as indagações do presente estudo, assim como aprimorar o conhecimento e compreender as concepções relacionadas com a abordagem qualitativa. Nesse contexto, Fonseca (2002) afirma que a pesquisa bibliográfica “[...] permite ao pesquisador conhecer o que já se estudou sobre o assunto, [...] com o objetivo de

recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta” (FONSECA, 2002, p. 32).

Na sequência, para dialogarmos com os participantes da pesquisa, foi elaborado um questionário, conforme explicitado no APÊNDICE B. De acordo com Marconi e Lakatos (1999), o questionário é um tipo de instrumento científico que possui perguntas direcionadas a coletar dados de um grupo de indivíduos. Desse modo, esse material foi criado como uma possível tentativa de compreensão das concepções dos docentes do ensino superior que atuam em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes).

Após a proposta deste estudo ser analisada e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP), realizamos a pesquisa de campo, a qual foi iniciada no ano de 2021. Foi enviado o e-mail para os chefes dos departamentos e, após devolutiva, realizamos o primeiro contato com os professores participantes quando foi apresentada a proposta da pesquisa, o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TLCE) (APÊNDICE C), em formato de PDF, e o link para que pudessem responder ao questionário.

Essa abordagem foi realizada em formato remoto, assim como o registro da assinatura e o aceite para participar da pesquisa, por meio do clique no link para direcionamento ao questionário. Desse modo, ao concordar, o professor obteve acesso ao questionário em um formulário elaborado na ferramenta GoogleForms. Para o alcance dos objetivos propostos, o roteiro contou com questões abertas, a fim de registrar as informações produzidas pelos participantes da pesquisa.

Após a devolutiva, identificamos uma baixa adesão das respostas, somente três professores responderam. Com isso, recorreremos aos e-mails⁴ de todos(as) professores(as) do CE e enviamos um e-mail convite para os docentes, na perspectiva de reiterar o pedido para essa participação, enfatizando novamente as principais informações sobre esta pesquisa e seus procedimentos de realização aos docentes.

4 Os e-mails encontram-se no site da instituição, disponível em <https://ce.ufes.br/departamentos>

Nesse segundo momento, alguns docentes retornaram o e-mail, contribuindo, informando os contatos de professores que já ministraram ou que ainda ministram a disciplina na presente universidade. Com base nessas circunstâncias, entramos em contato por telefone com cada professor, como forma de fazer um levantamento acerca da disponibilidade em contribuir com a pesquisa. Nessa etapa, realizamos o encaminhamento do e-mail contendo o TLCE e o link aos professores que se dispuseram, via telefone, a contribuir com o estudo.

Segundo os autores Cerro e Bervian (2002, p. 48), o questionário “[...] refere-se a um meio de obter respostas às questões por uma fórmula que o próprio informante preenche”. Assim, ele foi estruturado com questões abertas com o intuito de oportunizar ao participante da pesquisa responder de forma livre. A aplicação desse instrumento foi realizada de modo a propiciar contribuições de relevância à pesquisa.

Com base nesses pressupostos, para o tratamento dos dados da pesquisa, optamos pela técnica de análise de conteúdo que, segundo as proposições de Bardin (2011), trata-se de

[...] um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (BARDIN, 2011, p. 47).

Nessa perspectiva, Bardin (2011) elucida que a organização da análise de conteúdo parte do pressuposto de três fases, as quais são de suma relevância para o aprofundamento dos dados coletados. A primeira fase, a *pré-análise*, é identificada como uma fase de organização do material, que compõe o corpus da pesquisa. Para tanto, são estabelecidas as ideias iniciais das atividades que devem ser pensadas a partir dos procedimentos que darão um norte (hipótese) para o final do estudo. Na segunda fase, *exploração do material*, é realizada a organização e escolhas das unidades de codificação, adotando procedimentos de acordo com os objetivos. A terceira fase, chamada *tratamento dos resultados*, é a fase de inferência e interpretação dos dados. É nessa etapa que buscamos validar os resultados.

Dessa forma, adotamos a análise de conteúdo, pois essa técnica permite a interpretação de uma leitura aprofundada de determinado dado linguístico, que tem como objetivo a revelação e a compreensão de um determinado conteúdo.

CAPÍTULO 1 – CONCEPÇÕES, PERCURSOS E PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A DIDÁTICA

As discussões empreendidas neste capítulo caracterizam o cenário em que se encontra a Didática e sistematizam reflexões voltadas para dois focos: o primeiro aprofunda questões epistemológicas quanto à contribuição da disciplina nos cursos de licenciatura; e o segundo explicita reflexões relativas às características da disciplina em contexto nacional e sua função na formação pedagógica do futuro professor.

Desse modo, neste capítulo, situamos o papel da Didática crítica no processo de ensino-aprendizagem, discutindo a seguinte questão: quais são os debates contemporâneos sobre a Didática no Brasil e suas principais contribuições para a formação de professores?

1.1 A DIDÁTICA COMO ÁREA DE CONHECIMENTO

Para refletirmos sobre as características relacionadas com a Didática, como campo de conhecimento da Pedagogia, apresentamos, no decorrer desta seção, uma análise sobre os seus percursos e sua contribuição no contexto da formação de professores.

A primeira alusão acerca da Didática é realizada no século XVII, mais precisamente em 1657, com Comênio, ao preocupar-se com o processo educacional na obra *A Didática Magna*. Esta publicação, segundo Pontes (2020, p. 76), “[...] atraiu as atenções para as questões educacionais da época, ao propor com audácia uma Didática revolucionária”. Comênio expõe os fundamentos que darão base às ações para o contexto educacional. Desde seus primórdios, a Didática tem sido de suma relevância para a educação, responsável pela formação dos professores (MARIN, 2020).

O termo *Didática* foi originalizado na Grécia. Tinha como a verdade a ação de ensinar de Sócrates, mas foi com Comênio que a Didática ganhou ênfase, em sua obra intitulada *Didática Magna*, escrita no século XVII. Esses escritos enfatizavam a universalização do saber, acreditando que havia um método único para que se pudesse ensinar tudo a todos. No século XVIII, Rousseau enfocará a revolução da Didática, dando origem ao conceito de infância, transformando o método de ensino

em um procedimento natural. Com Herbart, no século XIX, é colocado em evidência o professor como parte de grande importância no processo de ensino. No século XX, com o movimento escolanovista, os professores são identificados como cumpridores dos seus papéis impostos pela sociedade, e a "[...] didática, enquanto teoria de ensino, fica restrita ao método compreendido como técnicas de ensino" (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014, p. 46).

Nesse percurso, na década de 1930, no Brasil, no bojo da pedagogia tradicional, a Didática era vista como um conjunto de regras para o trabalho docente. Era referendada a uma disciplina que garantia "[...] a atenção, o silêncio e a ordem" (VEIGA, 2004, p.36). Por meio da democratização, essa disciplina começa a ser questionada na década de 1980, pois os professores, preocupados com a escola e com os interesses das classes "dominadas", se fundamentam na Didática, que é colocada a serviço de transformação social e assim ganha destaque com vistas à prática social (FARIA, 2020). Com essa compreensão, a autora reitera que

[...] o papel da didática na proposição de um ensino que partisse da prática social, de seus reais problemas e a ela retornasse com os instrumentos teóricos de uma consciência crítica capaz de colaborar com os processos de mudanças da realidade social (FARIA, 2020, p 345).

A prática social é a ponte para se chegar à prática educativa, em que professores e alunos ocupam espaços diferenciados na relação da própria prática em que estão inseridos. A Didática, como campo de conhecimento, medeia práticas sociais de processos de ensino-aprendizagem, tendo a tarefa de sistematizar, de forma intencional, as condições que levam os alunos a se apropriarem dos conteúdos histórico-culturais produzidos. A apropriação desses conhecimentos torna-se condição imprescindível para a formação e desenvolvimento humano (FARIA, 2020).

Em diálogo com essa reflexão de Faria (2020), partimos da ideia de que a Didática é uma área de conhecimento da Pedagogia que está relacionada com outras áreas do conhecimento no Curso de Formação dos Professores. Essa perspectiva faz coro às ideias de Pimenta (2001), que a entende como componente curricular no curso de licenciatura, que tem, em seu programa de estudos, o processo de ensino-aprendizagem, tendo como objetivo a preparação dos futuros professores para a atividade do ensinar em uma situação histórico-social. Com isso, há a preocupação

de transformá-la a partir das necessidades identificadas e, assim, direcioná-la para o processo de humanização dos estudantes.

Para Marx (apud FARIA; ALMEIDA, 2010), o processo de emancipação só ocorre quando as condições desumanas são suprimidas. Nesse sentido, é preciso esclarecer a realidade com a qual nos defrontamos, reconhecer a problemática vivenciada para ter o embasamento teórico-prático que contribuirá com a transformação dos estudantes.

Contudo, a escola não atua sozinha. Não é a única responsável por suprir as condições desumanas; ela precisa estar atrelada a uma perspectiva intersetorial de trabalho. É vital que se articule com políticas e com outras instâncias para que esse processo emancipatório dos sujeitos realmente aconteça.

Para que o aluno seja emancipado, tenha autonomia, ele necessita de consciência de sua cidadania, a ponto de conseguir exercê-la. Para tanto, esse estudante precisa ter segurança, condições dignas de vida, de trabalho, de moradia, alimentação e uma formação que o conscientize sobre sua própria condição.

Entendemos, como Pimenta (2010), que a práxis está na raiz da ressignificação epistemológica, pois, à medida que o ser humano constrói o conhecimento, ele cria possibilidades quando repensa e, assim, transforma os novos modos de existir no mundo. Conforme conhece suas raízes, possibilita responder a novas necessidades.

Dessa maneira, a questão epistemológica torna-se fundamental, pois os saberes teóricos articulam-se aos saberes da prática e, ao mesmo tempo em que ressignificam, são ressignificados, tornando-se de grande contribuição para a preparação dos alunos de licenciatura (PIMENTA, 2010). Em outras palavras, reconhecemos, como Freire (1987, p.121-122),

[...] os homens são seres da práxis. [...] como seres do quefazer 'emergem' dele e, objetivando-o podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho [...]. Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O que fazer é teoria e prática. É reflexão e ação.

Assim, quando ocorre a transformação, acontece a práxis. Com essa compreensão, tornou-se imprescindível a ressignificação/reinvenção da Didática, pois, com esse “[...] movimento de transformação social e de pesquisa permitiu-se que a Didática voltasse a ser valorizada como disciplina nos cursos de formação de professores” (PONTES, 2020, p. 86). Nessa direção, compreendemos

[...] a permanência da Didática nos currículos dos cursos de Licenciatura por entendê-la, quando imbuída de pressupostos críticos e transformadores [...]. A Didática é, portanto, um campo de conhecimento imprescindível, basilar e potencialmente contributivo à formação do professor e ao fortalecimento das Licenciaturas (MANIFESTO, 2014, p. 2).

Para tanto, é necessário ressaltar, assim como Marin (2008), Franco (2013) e Pontes (2020), que se torna necessário retomar o ponto de destaque da disciplina: “[...] à área de Didática voltar-se a algo que lhe é peculiar – como o modo de agir para ensinar” (MARIN, 2008, p. 10). A disciplina trabalha em conjunto com outros campos dos saberes e, na busca de sua especificidade, é relevante a Didática voltar-se “[...] sobre si mesma e repensar-se, para não continuar apenas herdeira e devedora de outras disciplinas” (PONTES, 2020, p. 81).

Contudo, como referir fomento a Didática? Para Faria e Almeida (2010), faz-se necessário que as pesquisas voltadas para o ensino-aprendizagem se debrucem nas questões específicas da disciplina, para não apenas apontar problemas existentes, mas também encontrar as suas potências.

De fato, concordamos com Franco (2013), quando defende que a Didática dispõe dos conhecimentos pedagógicos necessários para que o professor realize uma análise crítica e perceba as dificuldades existentes em sua atuação para, assim, superá-la, de forma crítica. Uma outra questão nesse cenário é

[...] que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino, concebido como um processo sistemático e intencional de transmissão e elaboração de conteúdos culturais e científicos. É evidente que a Didática, por si, não é condição suficiente para a formação do professor crítico. Não resta dúvida de que a tomada de consciência e de que o desvelamento das contradições que permeiam a dinâmica da sala de aula são pontos de partida para a construção de uma Didática crítica, contextualizada, e socialmente comprometida com a formação do professor (VEIGA, 1991, p. 40).

Esse entendimento nos leva a considerar que a formação dos professores nos cursos de graduação deve priorizar a concepção da Didática crítica, tendo em vista que esse futuro professor poderá atuar articulando a visão crítica da realidade, reformulando contextos específicos e mediando a relação entre o conteúdo a ser ensinado e as necessidades dos estudantes. Com isso, o professor poderá ser definido como intelectual e não como um simples executor de atividades (PIMENTA, 2010). Faz-se necessário, então, que o docente e o futuro professor compreendam as teorias que darão sustentação à sua prática para que compartilhem seus saberes de modo que os estudantes da educação escolar produzam novos conhecimentos (PONTES, 2020).

Nessa direção, alertamos sobre o importante papel da Didática, como disciplina que fundamenta a relação no processo de ensino-aprendizagem, “[...] constitui área disciplinar, por excelência, na formação de professores, com potencial para ressignificar o processo de formação docente, concebendo-a como área da pedagogia” (PIMENTA, 2012, p. 2). Além disso, outra característica da Didática é que é uma disciplina reflexiva, que busca alternativas para os possíveis problemas da própria prática docente (CANDAU, 1987). Dessa maneira, faz-se necessário pensar na formação dos futuros professores, visando à ressignificação da disciplina e criando condições para que os alunos se emancipem (PIMENTA, 2010). A contribuição crítica da disciplina auxilia à prática pedagógica do professor, proporcionando a transformação de sua ação profissional.

A disciplina contribui também como um processo de humanização, uma vez que ela valoriza a apropriação da cultura. Assim,

A contribuição da didática na formação do professor será, portanto, efetiva na medida em que oportunize a elevação de seu pensar empírico, abstrato da docência, ao pensamento teórico desta. Este, sim, permitirá ao professor – por uma visão relacional, orgânica e crítica de seu trabalho – colaborar com a aprendizagem dos alunos (FARIA, 2012, p. 13).

Percebemos, desse modo, que a Didática contribui de forma significativa na e para a prática educativa que, conseqüentemente, concorre para as transformações sociais. Dessa maneira, essa disciplina, na formação do futuro professor, configura-se como área do conhecimento, responsável pela base do processo de reflexões pelo qual é

ocasionada a transformação da prática profissional, o que, nas palavras de Pimenta (2019), ocorre com vistas a transformar as condições que constituem a desumanização dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem.

Recorrendo à Pimenta (2001), compreendemos a Didática como área de conhecimento pedagógico que prevê o processo de ensino como o de humanização dos alunos, e que a educação seja destituída da perspectiva técnica e passe a ser permeada pela práxis. A educação ocorre de maneira intencional para determinado fim, que é a construção dos conhecimentos, processo em que professores e estudantes produzem saberes. Posto isso, entendemos que tanto os alunos quanto os docentes devem avançar na ressignificação da Didática, porque é preciso perpassar o obstáculo técnico-instrumental da disciplina e prosseguir na produção de práticas de ensino-aprendizagem crítico-reflexivas.

1.2 A DISCIPLINA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Nesta seção, situamos reflexões sobre a Didática, aprofundando discussões relativas às características dessa disciplina em contexto nacional e seu papel na formação pedagógica do futuro professor.

É importante reiterar o nosso entendimento de que a Didática atua no contexto dos cursos de professores como área de conhecimento, fruto das relações sócio-históricas produzidas na sociedade e no campo da formação de professores.

Nesse sentido, a própria construção histórica da Didática nos evidencia uma série de entrelaçamentos vividos no âmbito social e político, integrando, inclusive, conhecimentos com vários campos do saber, tornando-se uma disciplina que se propõe mobilizar os conhecimentos necessários no processo de ensino-aprendizagem.

Para melhor situar esses aspectos, é importante ressaltar características dos cursos de licenciaturas no Brasil. Nesse cenário, as licenciaturas foram criadas no ano de 1934, e uma das disciplinas curriculares do Curso de Formação de Professores foi a Didática, tendo como foco o processo da formação do professor (MARIN, 2020). Em suas origens, a disciplina Didática, no Brasil, surge com uma perspectiva normativa e

prescritiva de métodos e técnicas de ensinar (PIMENTA et al., 2008), Garcia (1995, p. 78) completa:

[...] a Didática surgiu como curso e disciplina escolar com a organização da Faculdade Nacional de Filosofia (FNFfi), pelo Decreto lei nº 1. 190 de 4 de abril de 1939 [...] uma seção especial de Didática à qual correspondia o curso de Didática, com a duração de um ano, abrangendo as seguintes disciplinas responsáveis pela totalidade da formação pedagógica do candidato à licenciatura: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação.

Nesse período, segundo Faria (2016), os professores elaboravam e organizavam seus planos de ensino de um modo acrítico, adotando uma Didática que colocava alunos e professores como repetidores de manuais, reforçando a ideia da neutralidade, ou seja, uma Didática neutra cientificamente, com um viés estritamente instrumental e tecnicista, questão que começou a incomodar e instigar muitos professores (FARIA, 2011). Nessa direção, segundo Veiga (2004, p. 40-42),

A partir de 1974, época em que tem início a abertura gradual do regime político autoritário instalado em 1964, surgiram estudos empenhados em fazer crítica da educação dominante [...] em consequência, a Didática passou também a fazer o discurso reprodutista, ou seja, a apontar seu conteúdo ideológico, buscando sua desmistificação de certa forma relevante, relegando, porém, a segundo plano, sua especificidade.

Em 1980, as tendências pedagógicas tinham como pressuposto as relações sociais. Assim, consecutivamente, tomam como foco o papel social e político da escola voltado para a crítica ao tecnicismo, a Didática instrumental e as condições de trabalho dos profissionais (FARIA, 2018). Nesse período, “[...] fazia-se a crítica a um ensino de base instrumental e tecnicista predominante nas propostas e planos educativos, como também nas práticas dos professores” (FARIA, 2019, p. 176).

O percurso histórico é marcado pelas mobilizações desencadeadas pelas crises e repressões militares. As discussões e estudos voltados para a educação começam a ganhar força. Os cursos de pós-graduação fortaleceram o campo crítico educacional. Nesse processo de discussão e redemocratização no âmbito educacional, foi criada uma entidade, não corporativa, que inicia uma luta pela qualidade,⁵ universalidade e

5 A luta por uma qualidade tendo como perspectiva uma boa educação para todos.

gratuidade do ensino. Fundada em 16 de março de 1978, a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped),⁶ – em parceria com mais duas entidades,⁷ realizaram a primeira conferência Brasileira de Educação (CBEs), em São Paulo, no ano de 1980 (FARIA, 2020). Entendemos que esse momento é valioso, pois as discussões e estudos contribuíram significativamente na educação e processos formativos de professores.

Em uma época de intensas reflexões no âmbito educacional, a Didática ganha centralidade quanto à sua função, fazendo com que o ensino da disciplina necessite ser repensado (FARIA, 2011). Visando à sua transformação, de uma disciplina técnica para uma responsável pelo ensino-aprendizagem, houve um movimento intelectual em busca de sua significação e importância.

Por essas sinalizações, houve um movimento do pensamento, por parte de intelectuais, com o intuito de encontrar alternativas para a Didática (VEIGA, 2004). Essa mobilização aconteceu justamente no período de grandes transformações, na década de 1980, quando ocorreu uma significativa mudança de pensamento com a crescente produção teórica devido ao contexto em que a sociedade se encontrava, promovendo o fim da repressão ocasionada pelo regime militar vigente na época (FARIA, 2011). Conforme esclarece Candau (2002, p.14), nesse momento:

A Didática passa por um momento de revisão crítica. Tem-se a consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu conteúdo. Trata-se de um momento de perplexidade, de denúncia e anúncio, de busca de caminhos que têm de ser construídos através do trabalho conjunto dos profissionais da área com os professores de primeiro e segundo graus. É pensando a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a Didática.

Por meio da necessidade de mobilização ocorrida com intelectuais, professores e estudantes, entre outros envolvidos com a luta por uma educação voltada para todos de forma gratuita e com qualidade, a Didática vai ganhando destaque no início de um histórico movimento, divisor de águas, na formulação de uma disciplina crítica (FARIA,

6 A Anped tem sido até nos dias atuais um espaço que fomenta a investigação, promovendo debates entre os pesquisadores, alunos e professores voltados para o desenvolvimento da educação brasileira, tornando-se um dispositivo de grande apoio para os cursos de pós-graduação (ANPED, 2021).

7 A associação Nacional de Educação (Ande) e o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes)

2011). O que predominava era um ensino com viés tecnicista. Os intelectuais e professores criticavam a forma como a Didática se colocava na "produção do status quo", a qual dispunha de professores como reprodutores de livros e manuais, e os alunos na função de meros copistas (PIMENTA, 2018).

Em outras palavras, nesse momento, faz-se necessário “[...] repensar a razão-teórica e a razão-prática da Didática para o alcance de um fazer-didático que nos liberte da abstração-pedagógica e do obscurantismo cultural tão evidente em seus conteúdos programáticos” (RAYS, 2001, p. 48).

Assim como Faria (2020), destacamos dois momentos que marcam o início das reflexões da disciplina: o primeiro foi o simpósio sobre o discurso pedagógico ocorrido na XXVII Reunião Anual da SBPC, em Belo Horizonte, no ano de 1976; o segundo momento foi o primeiro seminário *A Didática em Questão*, em novembro de 1982. Nesses encontros, pesquisadores e estudiosos colocaram a Didática em foco com o objetivo de repensar a metodologia da disciplina.

Diante das primeiras considerações que contribuíram para um novo pensar da disciplina no Brasil, destacamos o ocorrido no ano de 1982, o primeiro Seminário de Didática, organizado na PUC do Rio de Janeiro, intitulado de *A Didática em Questão*.

Esse evento trouxe várias respostas e questionamentos para as necessidades dos conteúdos e do ensino vivenciados pela sociedade naquele período. Dando origem ao movimento da Didática, este foi construído coletivamente por professores, tendo a liderança de Vera Candau. Buscavam encontrar respostas aos desafios e repensar em novas propostas das práticas e em uma Didática crítica (FARIA, 2011). Desse modo, buscou-se, principalmente superar a perspectiva tecnicista, assim como, a concepção instrumental da disciplina, afirmando que os processos democráticos se constituem como principal foco nas questões reflexivas e experiências, situação que emerge o contexto da perspectiva crítica da Didática (CANDAU, 2020).

Os pesquisadores e professores da Didática se colocaram nesse momento, apresentando os desafios de superação de uma Didática Instrumental para a elaboração de uma Didática Fundamental. De acordo com Candau (1997), a Didática Instrumental é um conjunto de procedimentos sistemáticos do ensino-aprendizagem

que está diretamente ligado à técnica. Na abordagem instrumental, a preocupação é com o processo de operacionalidade que a constitui, enquanto a Didática Fundamental

[...] parte da análise da relação escola sociedade e articula as abordagens da educação com os diferentes projetos políticos sociais, situando-se na Perspectiva da construção de uma sociedade democrática de caráter inclusive radical. Procura penetrar na problemática educacional assim como nas práticas pedagógicas, identificando seus diferentes determinantes (CANDAUI, 1997, p. 74).

O movimento de repensar a Didática gerou grande fonte de produção de conhecimento para os professores e estudiosos, ocasionando impactos e estimulando novos olhares ao campo do conhecimento. Do seminário *A Didática em Questão* nasce o livro *A didática em questão*, primando as contribuições/estudos dos professores, passando a ser referência para os estudantes do tema.

Com o passar dos anos, esses eventos⁸ foram ganhando força e representatividade, tornando-se uma das principais fontes de estudos e pesquisas para os interessados da área (CUNHA, 2020). O seminário foi muito importante, pois marcou expressamente a ideia de um pensamento crítico “[...] a partir de uma proposição que expressasse uma compreensão relacional das esferas teóricas e práticas da pesquisa e do ensino em Didática” (FARIA, 2019, p. 180). Dessa maneira, por meio do evento, reconhecemos o afastamento da perspectiva tecnicista da disciplina.

O desafio posto era apontar alternativas para um ensino de Didática em conjunto com os interesses e necessidades dos alunos. Nessa direção, foram realizados vários encontros, até ser oficializado como Encontro Nacional de Didática e Práticas de ensino (Endipe). Atualmente, esses encontros acontecem a cada dois anos, tendo a participação de pesquisadores, estudantes, professores e público da área que tem como interesse os debates e novos saberes relacionados com a composição de diálogos sobre a Didática. Sobre o Endipe, Pimenta (2012, p. 71) cita o evento como uma das principais fontes de estudos e pesquisa da área de Didática:

Assim, pode-se afirmar que os Endipe's constituem um verdadeiro espaço de formação contínua para formadores, pelo exercício de reflexão coletiva que propicia, pelo aprender com o grupo, pela busca

8 Os eventos foram explicitados em um quadro localizado no APÊNDICE D, em que citamos todos os Endipes já realizados até o presente momento.

de alternativas pedagógicas e pela discussão das políticas educacionais e seus determinantes e dos caminhos da educação.

Nesse percurso, a Didática adquire uma significação quando caminha na direção em conjunto com os estudos pedagógicos. Podemos afirmar que, na década de 1980, a Didática ganhou destaque no Brasil, trazendo grande importância ao campo científico quanto à sua ressignificação (FRANCO, 2014). A Didática se compromete em investigar os processos de ensino, mobilizando condições de aprendizagens necessárias aos envolvidos nesse processo, contribuindo, assim, nas transformações sociais (FARIA, 2019). Nesse propósito,

Estudar o movimento da didática crítica, para além de nos aproximarmos – pela fala dos estudiosos da didática, das motivações, ideias e questões em torno das quais os educadores se inquietavam e se organizavam – buscarmos indicações e evidências da expressão do ideário contra-hegemônico no campo da didática. Essa perspectiva chega por meio da pedagogia crítico-social dos conteúdos, da pedagogia dos conflitos sociais, da pedagogia histórico-crítica, da pedagogia libertadora e da pedagogia libertária (FARIA, 2019, p. 195).

Desse modo, ao apontarem as fragilidades da disciplina nos cursos de licenciaturas, os estudiosos identificaram, no XVII Endipe, realizado em 2014 – GO, que a Didática precisaria ser revista. Posta em estudo, durante o evento, foi organizado um fórum, o qual levou professores a discutir a supressão da disciplina nos cursos de licenciatura. Assim, movimentaram e criaram um manifesto com o intuito de mobilizar e sensibilizar os devidos órgãos quanto à importância da disciplina:

Nós, professoras formadoras do campo da Didática, movidas pela preocupação com o crescente movimento de supressão da Didática dos currículos dos cursos de Licenciatura, [...] apresentamos este manifesto com o propósito de sensibilizar autoridades, profissionais e órgãos competentes no sentido de restituir à Didática seu papel matricial na formação de futuros professores. [...] convidamos os nossos pares educadores e educadoras, presentes no XVII Encontro de Didática e Prática de Ensino – Endipe – a publicizar, debater, repudiar e empreender ações que combatam o esvaziamento, no âmbito das Licenciaturas, [...] com a preocupação central de discutir Didática e Formação Docente, deve constituir-se em uma ação primeira, a partir da qual podemos agregar esforços no sentido de expandirmos essa discussão nos diversos contextos acadêmicos em que nos encontramos, mas, essencialmente, assumirmos posições marcantes quanto a nossa compreensão do lugar da Didática na formação de professores. Entendemos que a Didática continua sendo um campo do conhecimento da ciência pedagógica que precisa restaurar sua centralidade na dinâmica curricular imprescindível à formação de professores, uma vez que possibilita apropriações

multirreferenciais acerca das concepções, práticas e narrativas que compõem o fenômeno educativo, por essência, próprio do exercício docente: ensino, mediações, contradições e aprendizagens a este correlacionados (MANIFESTO, 2014).

Esse posicionamento leva-nos a refletir que, quando a Didática está em conjunto com um projeto político com viés transformador, evidencia que o ensino, como prática social, precisa ser compreendido nos significados daqueles que o concretizam (FRANCO, 2014). Assim, a Didática necessita estar continuamente em questão, pois

As contradições ainda se fazem presentes nesse campo conceitual, configurando o constante desafio que os educadores têm enfrentado para ressignificar o papel do ensino, da aprendizagem, da escola e dos professores diante das demandas do mundo contemporâneo (FUSARI; FRANCO, 2010, p. 9).

Nesse cenário, os estudos de Pimenta (2018) vão demarcando a discussão sobre a Didática, assumindo-a como área do conhecimento que tem a finalidade de fundamentar os processos de ensino e aprendizagem, voltada para a inclusão social e emancipação humana. Dessa maneira, é compreendida como área de conhecimento que pode colaborar para a ressignificação do processo de formação docente, pois como área do conhecimento, a disciplina tem um compromisso com a emancipação humana, social e política (PIMENTA, 2018).

Nesse contexto, cabe perguntar: como a Didática tem oferecido fundamentos à prática pedagógica? Segundo Faria (2011), a educação é o ato com intencionalidades de produção construída por indivíduos, tornando-se a mediadora da prática social, a qual tem se colocado com uma fase inicial e final da prática educativa. Nesse aspecto, professor e aluno estão inseridos no processo educativo, ocupando lugares diferentes, tornando-se uma relação necessária para a compreensão e o posicionamento da prática social, ganhando força como um processo essencial de transformação.

Conforme o conhecimento vai sendo edificado, o homem vai criando possibilidade de repensar e recriar novas formas de existir no mundo. Para isso é preciso conhecer as raízes, para que, a partir delas, os saberes a serem construídos possam responder às novas possibilidades. Assim, para Pimenta (2020, p. 17), "[...] o ensino é uma

prática social complexa realizado por seres humanos entre seres humanos, o ensino é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (professores e estudantes)".

Como o ensino é uma atividade social, contribui para a humanização e, conseqüentemente, favorece a diminuição das desigualdades sociais. Logo, o ensino, como prática social, transforma, porém ensinar não é só simplesmente explicar os conteúdos, pois estes precisam ser compartilhados de forma com que os resultados sejam satisfatórios. Para Pimenta e Anastasiou (2014), o professor não pode apenas transferir os conteúdos nem os alunos devem ser colocados passivamente na posição de copistas.

Para que ocorra o processo da construção dos saberes, é necessário que as aulas sejam construídas em conjunto, entre professores e estudantes, pois "[...] a educação precisa concretamente assegurar condições para que estudantes de todas as modalidades de educação se apropriem do conhecimento científico" e, assim, possam ampliar a criticidade capaz de transformar a sociedade (PONTES, 2020, p. 83).

Dessa maneira, entendemos, com Pimenta (2018, p. 84), que a Didática possibilita a investigação do ensino como prática social e tem como finalidade a concretização dos processos pedagógicos, tornando-se influente na formação dos sujeitos envolvidos:

A Didática enquanto disciplina nos cursos de formação de professores se coloca como possibilidade de contribuir para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte nas aprendizagens necessárias à formação dos sujeitos, em relação, equipados para se inserirem criticamente na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a des-humanização. E o faz trazendo as contribuições teóricas que lhe são próprias para a análise, a compreensão, a interpretação do ensino situado em contextos, num processo de pesquisa da realidade, com vistas a apontar possibilidades de superação.

Consideramos que a educação, em uma perspectiva de desumanização, é provida pela educação bancária, no sentido cunhado por Freire (2016), em que o professor se coloca na posição de detentor de todo saber. Essa questão faz com que ocorra a passividade por parte dos alunos, que são colocados como receptores dos conteúdos. Desse modo,

[...] essa preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez, sobretudo, a partir desta

dolorosa constatação que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização (FREIRE, 2016, p. 32).

Ao constatar a presença histórica da desumanização, com base em Freire (2016, p. 97), defendemos que “[...] o humanismo consiste em permitir a tomada de consciência da nossa plena humanidade como condição e obrigação, como situação e projeto”. Nesse sentido, para que ocorra a humanização no processo de ensino-aprendizagem, é necessário que haja uma consciência crítica que seja capaz de transformar a realidade dos envolvidos no processo.

Nesse compromisso social com a humanização, a Didática é desafiada a encontrar espaços de significação. Para tanto, compreendemos, como Faria (2018, p. 37), que as reflexões sobre a Didática como prática social são colocadas para além de métodos e técnicas de ensino, pois a centralidade da disciplina torna-se “[...] garantida pela compreensão e investigação contínua do processo ensino-aprendizado, de modo que se construam formas de intervenção crítica da prática pedagógica”. Dessa maneira, a disciplina, como prática social, tem ressignificado os saberes na formação dos professores (ANASTASIOU; PIMENTA, 2014).

Assim, entendemos, como Pimenta (2010), que a disciplina Didática se torna um referencial teórico para a formação dos professores. O ensino, como prática social complexa, realizado por seres humanos entre seres humanos, é transformado pela ação e relação entre os sujeitos (PIMENTA et al., 2008). Dialeticamente, a Didática transforma os envolvidos nesse processo (PIMENTA, 2010). Nessa direção, os

[...] conhecimentos sobre as condições sociais dos alunos, seu desenvolvimento e condições para a aprendizagem, condições materiais sobre o trabalho de ensinar, formas de organização das escolas e de seus planos e as consequências para o ensino, finalidades educativas relativas a valores a nortear toda a formação do alunado, são alguns conhecimentos de toda a complexa área pedagógica [...] porém, não substituem os que compõem a Didática, que, ao lado deles, complementam a formação dos estudantes para o exercício de sua função (MARIN et al., 2012, p. 67).

Em seu papel social, as instituições de ensino têm como tarefa “[...] transmitir, produzir e socializar os conhecimentos filosóficos, científicos, artísticos, éticos, estéticos e tecnológicos, pela articulação do ensino [...] tornando-se um agente de transformação do ser humano” (FARIA, 2019, p. 24). Nessa direção, a Didática não se restringe

apenas à sala de aula, mas encontra-se presente na sociedade por meio de ações educativas que são transformadas em conteúdos formativos (PIMENTA, 2012).

Entendemos que a tarefa da Didática consiste em fundamentar e subsidiar a mediação do professor, de forma que os alunos se apropriem criticamente, tendo condições de elevar o seu pensamento sobre o objeto estudado (FARIA, 2018). Assim, esse saber não está reduzido, mas diretamente articulado a “[...] para que fazer”, “por que fazer” e “com quem fazer” (FARIA, 2018, p. 38). Nesse contexto, compreendemos com Pimenta (2018, p. 89) o ensino como

[...] objeto da didática, como fenômeno complexo, que se realiza na práxis social entre os sujeitos – professores e alunos, mediados pelas condições objetivas-situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais...), e que, por isso é modificado e modifica os sujeitos envolvidos nesse processo, provoca-se uma segunda ruptura que poderíamos denominar de existencial – cognitiva; o pré-conceito que fica abalado é o de que ensinar é transmitir. Abre-se caminho para compreender que o ensino de qualidade será aquele que resulte em qualidade formativa; portanto que ensinar é organizar intencionalmente as condições para sua realização de modo que desenvolva o exercício da crítica para a transformação das condições sociais vigentes, com vistas a superar as desigualdades e gerar a emancipação social e humana.

Desse modo, a Didática fornece os subsídios fundamentados em uma perspectiva crítico-reflexiva, carregando possibilidades para a reconstrução do trabalho docente (FRANCO, 2014). A ação dos professores é norteada por uma perspectiva consciente de ensino, visando a equipar seus alunos, “[...] de modo a dominarem instrumentos cognitivos e operativos na apropriação da experiência social, culturalmente organizada e desenvolvida” (FARIA, 2019, p. 26-27).

Nesse processo, como construir uma prática profissional relevante? Para tanto, torna-se necessário que os cursos de formação inicial contribuam de forma significativa para a construção da identidade do futuro do professor (PIMENTA, 2012). Assim, como ressalta Franco (2013), faz-se necessário ter como evidência os princípios de uma Didática que articule os processos de mediação entre teoria e ação de ensinar. No âmbito da educação superior, concordamos com Veiga (2000, p.175), reconhecendo que

A aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação pedagógica entre professor e aluno.

Ela é o locus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura (VEIGA, 2000, p.175).

Nessa direção, é de suma importância conhecermos os programas de estudos e as ementas dos cursos, pois isso nos possibilita identificar o conhecimento referente ao processo de ensino-aprendizagem que será construído ao longo da trajetória acadêmica. Conhecer com os olhares atentos, refletir, estudar para questionarmos em que possivelmente achamos que há necessidade de ser diferente e, assim, percebermos as especificidades da disciplina e as suas inter-relações com outras disciplinas de composição curricular. A Didática não se reduz a si como uma disciplina teórica nos cursos de licenciatura; ela é responsável por instrumentalizar a práxis do professor que se torna capaz de transformar a realidade de todos os envolvidos no processo (PIMENTA, 2001).

No decorrer da trajetória da Didática, nas análises de Franco e Guarnieri (2011), identificamos uma possível contribuição com relação à análise da configuração dessa disciplina em cursos de licenciatura. Nessa análise, percebemos que, a partir das especificidades dessa busca de cada plano de ensino, foi possível identificar diversos problemas que estão se constituindo no campo da Didática na formação dos professores.

De modo geral, Mello (2002, p. 17) também discute essas questões e evidencia, nessa trajetória, que

[...] a disciplina Didática Geral esteve sempre relacionada com um período e necessidades de um contexto histórico vivido e que lutou todo esse período para assumir-se como uma disciplina necessária a uma ESCOLA de formação de professores. Essa disciplina acabou por moldar-se aos objetivos, fins sociais e cultura da instituição, dialogando com os problemas sociais de seu tempo e contexto.

Identificamos, com os estudos de Franco (2011), ao pesquisar os programas da disciplina Didática, que não há uma identidade conceitual da Didática; não há, praticamente, nos planos, propostas de atividades de reflexão sobre a prática, nem interligação com outras disciplinas; os planos não são elaborados no coletivo das instituições; os planos das áreas não humanas (exatas, biológicas) apresentam maior

coerência entre as unidades; e há falta de tempo para elaborar/acompanhar/os planos e refletir sobre eles.

Ao destacar essas dificuldades com os planejamentos das disciplinas Didática, não podemos deixar de ressaltar que ela ainda é conhecimento essencial como objeto de transformação do processo de ensino-aprendizagem. Para que o propósito seja concretizado, é indispensável considerar a complexa relação professor-aluno, a qual, tendo ambos ocupando lugares diferentes, torna-se uma relação necessária para a compreensão do modelo social vigente, que objetiva a inclusão social e a emancipação humana.

Nessa direção, ao recorrermos às pesquisas sobre o que é ensinado da disciplina nos cursos de Pedagogia em uma universidade pública, identificamos que Sátiro (2013, p. 48) esclarece que “[...] existe uma relação dialética e complexa entre a Educação, a Pedagogia, a Didática e a escola da Educação Básica”. O ensino intencional do professor da Didática faz com que se contribua para o processo de ensino-aprendizagem, promovendo inovações nas práticas educativas na escola (SÁTIRO, 2013). Essa discussão nos leva a refletir sobre a importância dessa disciplina nos currículos. Que papel a Didática assume na contemporaneidade? Por que ela tem sido alvo de desmontes, prejudicando a educação inicial do futuro professor? Como construir a práxis em meio a tantos retrocessos no âmbito educacional?

Os estudos recentes na área da Didática identificam problemas relacionados com a fragilidade nos cursos de licenciatura. Dentre essas produções, Pimenta (2019) evidencia que as problemáticas se dão a partir do desprestígio e desvalorização dos professores, pois muitas vezes atuam em condições precárias, realizando excessivas horas de trabalho, com esgotamento físico, recebendo baixos salários e sem incentivo para o seu fazer profissional. Faria (2021) também destaca que essas questões refletem, direta e indiretamente, na qualidade do ensino e, conseqüentemente, no contexto da formação inicial dos futuros professores.

Esses dilemas vivenciados pela educação têm se dado a partir de um discurso estritamente tecnicista, originalizado de uma lógica neoliberal (PIMENTA, 2019):

[...] o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, [os educadores são] executores dos scripts e currículos produzidos por agentes externos empresários/financistas do ensino, que elaboram o material, as atividades, as técnicas e as estratégias a serem executados pelos professores em qualquer que seja a realidade das escolas (PIMENTA, 2019, p. 20).

Nesse contexto, não podíamos deixar de mencionar as atuais políticas de formação de professores, dentre elas a Resolução CNE/CP n.º 2/2019,⁹ com seu viés neotecnicista que atua como modelo ultraneoliberal, transformando os professores em executores (FARIA, 2021). Esses desmontes, vivenciados hodiernamente, colocam a universidade, local do pensar e fazer crítico, em precarização, pois, no lugar da crítica e do rumo das práticas, tendo em vista a função da universidade, rege o silenciamento e a desmobilização dos docentes (FARIA, 2019).

Essas problematizações ocorridas no âmbito da formação inicial e continuada, quanto à desqualificação na formação dos professores apontada na Resolução CNE/CP nº 02/2019, têm sido objeto de críticas das entidades científicas do campo educacional. As entidades nacionais, Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (Anped), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) e o Fórum Nacional de Diretores de Faculdade e Centros de Educação (Forumdir), elaboraram manifesto, assinado por outras 11 entidades e defendem que:

A elaboração/aprovação da Resolução CNE/CP nº 01/2020, assim como da Resolução CNE/CP nº 02/2019, que definiu Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) tem um caráter marcadamente autoritário, aprovadas pelo Conselho Pleno do CNE, em sessão sem publicização da pauta, e sem a participação e diálogo com as entidades acadêmicas, científicas, sindicais, fóruns estaduais e representantes das unidades escolares, Universidades e Faculdades de Educação (MANIFESTO, 2020, p. 1-2).

9 A Resolução CNE/CP n.º 02/2019 apresenta um conjunto de desmontes quanto à política de formação de professores. Segundo o Fórum de Licenciatura da Ufes (2021), essa Resolução é uma concepção reducionista de docência, ocorrendo a desprofissionalização e desvalorização do professor, restringindo a formação profissional ao fortalecimento dos saberes e práticas específicas da profissão.

Desse modo, compreendemos que a elaboração das políticas de cunho neoliberal colabora para a precarização do ensino e para a desvalorização dos professores, pois prejudica diretamente a formação dos docentes.

Nessa perspectiva, percebemos que constantemente a educação, a saúde e a ciência são alvo de ataques do atual governo, pois as políticas públicas não atendem às questões básicas da população (ENALIC, 2021). Diante desse cenário caótico de reducionismos, há prejuízos nos serviços públicos e na qualidade no ensino (LIBÂNIO, 2011). Essas dificuldades intensificam a desvalorização do professor e precarizam seu fazer profissional, sobretudo, desprestigiando as escolas.

Essas questões atingem direta e indiretamente a *qualidade do ensino*¹⁰ e, conseqüentemente, o contexto da formação inicial dos futuros professores, porque preconizam um discurso que preza pelo “praticismo” na educação escolar, com vistas a um contexto neoliberal estritamente técnico (PIMENTA, 2019). Desse modo,

[...] pode-se perceber a inadequação que invade os processos de ensino quando este se torna excessivamente técnico, planejado e avaliado de fora para dentro, de modo apenas regulatório e opressor, e, ainda, focado somente em seus produtos finais, [...] quando a voz do professor é calada, não só pela fragilidade de sua formação inicial, como das precárias condições de Formação permanente que lhe são oferecidas ou, ainda, pelas condições precárias de exercício de sua profissionalidade, no mundo comandado pelo mercado e que, para sobreviver, [...] personaliza e despreza a humanidade, silencia os questionamentos políticos da prática; silencia os sujeitos (FRANCO, 2019, p. 67).

Além desse cenário, temos atravessado, desde o ano de 2020, as conseqüências nefastas da pandemia causada pelo coronavírus, denominada de COVID-19. Para a segurança sanitária e pedagógica, uma das estratégias necessárias foi o fechamento de universidades, creches e escolas. Para minimizar os efeitos de perda das aulas para os alunos, as redes de ensino, que antes eram presenciais, tiveram que se readequar, de modo que as aulas a distância têm ganhado destaque, reforçando políticas de cunho neoliberais. Nesse contexto desfavorável, temos

[...] um cenário político e educacional que confronta o papel da escola e a atuação do professor, [em que] a formação docente para a educação básica e superior tem sido secundarizada e atrelada a

10 Qualidade aqui entendida como uma série de atributos que caracterizariam a boa educação (RIOS, 2010).

políticas que pouco avançam na qualificação dos processos didáticos organizados para criar condições favoráveis para que os estudantes compreendam e transformem a realidade (VEIGA, SILVA, 2021, p. 44).

Essa dinâmica, norteadada por políticas neoliberais influenciando o sistema educacional, faz com que o ensino deixe de ser voltado ao cunho social para atender aos interesses da rentabilidade (ALMEIDA, 2019). Logo, essas questões, diante das circunstâncias de pandemia, agravam ainda mais a problemática a que a população mundial tem estado sujeita (SANTOS, 2020).

Na tessitura dessas preocupações, recorreremos aos estudos da Didática fomentando subsídios que colaborem para a prática de um ensino crítico, por parte dos futuros docentes, assumindo, como diz Marin (2005, p. 27), que:

À Didática é reservada, portanto, função especial no conjunto dos estudos sobre o ensino e seu praticante. A ela é reservado o papel de área de ligação entre o que se sabe e espera do ensino, e o que e como se pode, e deve, coerentemente, fazer para consegui-lo, preenchendo o vazio histórico.

Depreendemos, portanto, que a Didática não se restringe a uma sala de aula ou instituição, mas encontra-se presente na sociedade por meio de ações formadas dentro de uma fonte educativa que se transfigura em conteúdos pedagógicos de formação. A mentalidade que se propõe afirmar é que ensinar não é apenas repassar teoria, prática e técnica. O ensino resulta em qualidade formativa e desenvolvimento do exercício crítico. Compreendemos que a aula é o suprassumo da aprendizagem que produz valores questionadores. Nessa direção, Pessanha (1994, p. 27) completa: “Ainda há um longo caminho a percorrer no sentido da reconstrução histórica da Didática enquanto disciplina escolar. Esse caminho vem sendo construído, na prática docente, pelos professores comprometidos com a transformação da sociedade”.

Em vista disso, percebemos a relevância da Didática ao colaborar para mudar a práxis do professor, no intuito de transformar a realidade dos envolvidos no processo para que eles possam dialogar com o mundo no qual estão inseridos. Para tanto, conforme explicitamos, torna-se necessário que os professores se apropriem desse conhecimento durante os processos de formação inicial, fundamentando a sua prática pedagógica e os processos de ensino-aprendizagem que o conduzirão no contexto escolar.

CAPÍTULO 2 – REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA E PERSPECTIVAS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O TEMA

Neste capítulo, analisamos a produção teórica que aborda a Didática como componente curricular nos cursos de licenciatura. Evidenciamos, nessa discussão, a importância dessa área de conhecimento, uma vez que subsidia a prática profissional docente, auxiliando os futuros professores na reflexão sobre a práxis. Para tanto, realizamos o mapeamento, leitura e análise de material bibliográfico referente às temáticas que se aproximam desta pesquisa.

Nessa direção, durante o último trimestre do ano 2020, realizamos o levantamento bibliográfico nas seguintes bases digitais e catálogos disponíveis: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), mantida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (Ibict), e Scientific Electronic Library Online (Scielo).

Os textos identificados na última década concentram-se no período de 2012 a 2020. Os termos descritores que foram utilizados para a localização dos estudos publicados e cadastrados nas bases digitais de pesquisa bibliográfica foram: *Didática / Formação de Professores / Professores de Didática / Licenciatura*. Para que as buscas gerassem resultados mais precisos, foram utilizadas as mesmas palavras-chave nesses sites de pesquisa.

No portal Scielo, foram encontradas 16 publicações. Dessas produções, após leitura dos resumos das pesquisas, localizamos três estudos que se relacionam diretamente com o presente texto. Quanto às buscas na página do BDTD, foram refinadas por assunto. Com referência à Didática, foram identificadas 54 produções entre teses e dissertações. Após leitura dos títulos e resumos, selecionamos quatro que se voltam ao objeto desta pesquisa, conforme explicitamos no APÊNDICE A.

Nesse contexto, indicamos apenas os estudos que indicavam discussão associada ao “*ensino da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura*”. Contudo, após a leitura minuciosa de cada ensaio encontrado, percebemos que o texto se distanciava do assunto central da pesquisa. Dessa forma, constatamos que, ao longo da pesquisa bibliográfica com teses e dissertações, as publicações acerca da temática enfatizada

nesta dissertação ainda são escassas. Por isso decidimos trabalhar somente com o corpus de artigos científicos (periódicos e anais de eventos), fonte que contemplou um maior número de produções relacionadas com o assunto aqui analisado.

Logo, iniciamos um levantamento bibliográfico em anais de eventos científicos nos portais eletrônicos da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), periódicos e revistas digitais sobre educação, com o objetivo de mapear a produção nacional de artigos acadêmicos sobre nosso objeto de pesquisa.

Após as buscas e leituras, selecionamos dez artigos que indicavam uma proximidade com as questões centrais da presente pesquisa, conforme demonstrado no quadro a seguir:

QUADRO 1 – CORPUS DOCUMENTAL - ARTIGOS CIENTÍFICOS		
Autor	Título	Ano
Alda Junqueira Marin	A disciplina de Didática na formação de professores: conhecimentos, saberes e mediação didática	2018
Veleida Anahi da Silva	A Didática e sua contribuição para a formação de professores: algumas reflexões sobre sua necessária presença	2018
Maria Regina Guarnieri	Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuição da Didática e práticas de ensino na preparação de professores	2018
Selma Garrido Pimenta	O protagonismo da Didática nos Cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar	2018
Gabriela Clotilde dos Santos Monteiro; Helenice Maia	Formação docente: a disciplina de Didática no Curso de Licenciatura em Pedagogia	2018
Léia de Cássia Fernandes Hegeto	A disciplina Didática nos cursos de formação de professores	2017
Giseli Barreto da Cruz; Priscila Andrade Magalhães	O ensino da Didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de Educação Artística	2017
Giseli Barreto da Cruz	Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores	2017
Giseli Barreto da Cruz; Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores	2014
Alda Junqueira Marin; Marieta Gouvêa Oliveira Penna; Ana Carolina Colacioppo Rodrigues	A Didática e a formação de professores	2012

Fonte: Elaboração própria (2021).

Nos estudos de Cruz e Magalhães (2017), Cruz (2017), Cruz e André (2014), identificamos que esses autores contaram com a contribuição de professores e alunos como interlocutores para chegar aos referidos resultados da pesquisa, enquanto os autores Hegeto (2017), Marin (2018), Pimenta (2018), Monteiro e Maia (2018), Guarnieri (2018), Silva (2018) e Marin, Penna, Rodrigues (2012) realizaram suas análises por meio de pesquisas teóricas ou de caráter exploratório de documentos e material já elaborados.

Considerando o foco de discussão das produções acadêmicas selecionadas, foi possível subdividi-las em dois eixos, a saber: **o debate sobre a disciplina Didática em cursos de licenciatura; e análises sobre a contribuição Didática na formação dos professores**, que apresentamos e discutiremos nas seções a seguir.

2.1 O DEBATE SOBRE A DISCIPLINA DIDÁTICA EM CURSOS DE LICENCIATURA

No eixo sobre a disciplina Didática no curso de licenciatura, foi possível identificar os artigos de Marin (2018), Cruz (2017), Hegeto (2017), Cruz e Magalhães (2017), Silva (2018) e Marin, Penna e Rodrigues (2012). Os autores se propuseram debater sobre a contribuição da disciplina nos cursos de licenciaturas de universidades públicas e particulares.

Marin, Penna e Rodrigues (2012) abordam o papel da disciplina Didática e sua importância como constituição do saber. Na compreensão das autoras, a Didática como área da Pedagogia, tem como foco o ensino. Então, dessa maneira, ela adquire um caráter formador. Os autores realizaram análise das ementas e dos planos de ensino quanto à especificidade da disciplina. Também identificaram as contribuições de pesquisas sobre o campo da Didática nos GTs Anped (24^a a 33^a reunião) e nos XIV e XV do Endipe. Em seus achados, constataram que:

[...] os trabalhos de pesquisa detectaram problemas relacionados ao ensino da Didática nos cursos de formação inicial para docentes. As críticas apontadas pelos autores enfatizam antigos problemas relacionados à prática, que muitas vezes remetem à pedagogia tecnicista, ao desconhecimento do objeto de estudo, à Didática e a formação de professores da disciplina por parte dos docentes, ao desconforto dos discentes no que tange a essa situação, à desvalorização do papel da disciplina nos cursos de licenciatura, à falta de articulação entre teoria e prática pedagógica, à falta de preparo dos docentes da disciplina para trabalhar com os conhecimentos da área, à ausência de abordagem de certos conteúdos (MARIN; PENNA; RODRIGUES, 2012, p. 66-67).

Esses autores, em suas análises, defendem que se torna relevante enfatizar o papel central da Didática nos cursos de licenciatura. Ou seja, trata-se de focalizar sua especificidade, considerando “[...] a necessidade de retomar os estudos sobre os modos de realização desse trabalho nas situações pedagógicas nas salas de aula” (p. 53) de forma que os futuros professores sejam ensinados como podem mobilizar os saberes dessa disciplina. Portanto,

[...] se, em outros tempos, tais pontos até estiveram presentes na pesquisa e nos cursos de formação e foram acusados de tecnicismo, de abordagem extremamente restrita, cabe agora, ao retomá-los, mantê-los por serem de fato centrais, porém operar com eles de forma descritiva, analítica, crítica (MARIN; PENNA; RODRIGUES, 2012, p. 71-72).

Nos estudos de Silva (2018), a pesquisadora buscou compreender a disciplina Didática como condutora no processo formativo nos cursos de licenciatura. Como metodologia, sistematizou suas análises por meio de pesquisas teóricas enfocando a produção de Comenius que relaciona a Didática “[...] como sendo a arte de ensinar tudo a todos” (SILVA, 2018, p. 150). Desse modo, foi possível detectar que, nos cursos de licenciatura, a disciplina ainda é vista como uma figura meramente instrumental, pois “[...] tem como função tratar de elementos como: objetivos, conteúdos, procedimentos metodológicos/estratégias de ensino, recursos materiais, formas avaliativas, ou seja, o planejamento didático da escola e/ou matéria de ensino” (SILVA, 2018, p. 158).

Em suma, Silva (2018) destaca que o método pedagógico de Comenius forneceu o meio para que o homem se desenvolvesse, porém é preciso ampliar debates quanto ao processo formativo nas licenciaturas, “[...] sendo necessário um aprofundamento específico em relação ao conteúdo e os meios essenciais para o aprendizado dos conteúdos, dos objetivos e dos procedimentos teóricos metodológicos para atingir a finalidade do processo de ensinar” (SILVA, 2018, p. 159-160).

Com essa concepção, na perspectiva de Silva (2018), a Didática tem a preocupação de abarcar como centro os aspectos reflexivos do fazer pedagógico. Para isso, precisa ser problematizadora, de modo que o professor possa analisar “[...] de forma crítica, os aspectos relativos ao processo e organizar sua atuação de maneira efetiva ao refletir sobre a prática”.

[...] os futuros professores formados nas especificidades (licenciaturas) deverão ter como subsídios instrumentos e ferramentas pedagógicas para criar um ambiente adequado de aprendizagem; fazendo o bom uso de uma didática que valoriza o conhecimento prévio, ao mobilizar coletivamente e potencializar a criatividade; explorar os problemas reais para a sua resolutividade na perspectiva de atingir os objetivos do ensino (SILVA, 2018, p. 154).

Cruz e Magalhães (2017) também pesquisaram sobre a contribuição da disciplina nos cursos de licenciatura, tendo como objetivo analisar o que prevalece como Didática nos cursos de formação de professores e seus efeitos para o processo de constituição profissional de futuros docentes. Para a obtenção e categorização dos dados, os autores aplicaram um questionário aos estudantes e realizaram um grupo de discussão com esses participantes. A pesquisa foi desenvolvida a partir da compreensão de que “[...] o ato de ensinar envolve a ação especializada do professor para promover a aprendizagem de seus alunos” (p. 485).

Em suas análises, os autores evidenciaram que “[...] o objeto da didática é nuclear no ensino, mas a abordagem de metodologias sem resvalar para a perspectiva tecnicista ainda é o principal desafio do formador” (CRUZ; MAGALHÃES, 2017, p. 483). Nessa direção, em seus achados, foi constatado que a estrutura curricular da Didática ainda está ancorada em uma disciplina de cunho tecnicista. Um dos principais desafios dos professores que atuam com o componente curricular em uma perspectiva crítica é lidar com limitações.

Hegeto (2017) discute, em seu artigo, as características da Didática como componente curricular nos cursos de licenciatura. Para responder a esse questionamento, como metodologia de estudo, ela recorre a análises de três manuais publicados de cada década de 1980, 1990 e 2000, “[...] por meio dos quais foi possível verificar características importantes dessa disciplina” (p. 539).

Em suas análises, a autora (HEGETO, 2017) defende que, a partir das transformações ocorridas em âmbito científico, “[...] produziram transformações também nos manuais didáticos – resultaram em uma focalização mais clara do objeto da disciplina em torno do ensino e dos elementos da ação docente [...]” (p. 550), o que ressignificou a finalidade da Didática em três eixos, a saber:

- formar professores a partir da reflexão e da orientação das ações para o ensino em perspectiva multidimensional;
- construir espaços de transformação do trabalho docente pela valorização da reflexão e da investigação;
- a compreensão ampliada dos elementos constitutivos do ensino, que abre espaço para novos temas originados das demandas sociais em cada período histórico (HEGETO, 2017, p. 550).

Como conclusão, Hegeto (2017) evidenciou que existe uma interdisciplinaridade entre a Didática e outros componentes curriculares, situação que não ocasiona uma problemática, contudo, quando a disciplina Didática deixa de cumprir seu papel, “[...] que é proporcionar ao aluno o estudo sobre os elementos do ensino (temas clássicos) e sobre o processo de ensino aprendizagem [...]” (2017, p. 550), os estudantes ficam sem esse conhecimento específico, pois nenhum outro campo do conhecimento poderá fazê-lo.

Em diálogo com Cruz (2017), identificamos que o seu texto buscou analisar o estado atual do ensino da Didática em cursos de licenciatura e sua contribuição para o processo de constituição profissional docente. A autora examinou os currículos e as ementas de 14 cursos de licenciaturas, aplicou um questionário para os alunos que haviam cursado 70% do curso e realizou um grupo de discussão de modo a fomentar o aprofundamento das questões. Assim, o processo de organização de seu estudo ocorreu da seguinte forma:

1. Inicialmente, foi desenvolvido um estudo exploratório da organização curricular e das ementas das disciplinas referentes ao ensino de didática dos 14 cursos investigados: 2 Ciências Biológicas, Ciências Sociais, Dança, Educação Artística, Educação Física, Filosofia, Física, Geografia, História, Letras, Matemática, Música, Pedagogia e Química.
2. Em prosseguimento, foi aplicado um questionário, através da ferramenta Survey Monkey, aos estudantes que tivessem cursado cerca de 70% do currículo desses cursos. Esse percentual foi estabelecido para que alcançássemos estudantes que cursaram no mínimo uma das disciplinas referentes ao estudo de didática. O questionário foi estratégia-chave para a construção dos dados. Ele foi composto de 32 questões, sendo 26 fechadas e seis abertas, organizado em duas partes: perfil do estudante, com 19 questões, 16 delas obrigatórias.
3. Finalmente, foram realizados quatro grupos de discussão, compostos em média por cinco estudantes de diferentes cursos, que preencheram o questionário para aprofundar algumas questões (CRUZ, 2017, p. 1172).

De acordo com a autora (CRUZ, 2017), os potenciais colaboradores da pesquisa eram o quantitativo de 1.053 participantes. Entretanto, por meio do banco de dados da pesquisa no Survey Monkey, foi registrado uma devolutiva de resposta de 827 estudantes. Apenas 419 alunos responderam de forma completa à segunda parte, “[...] dedicada à avaliação do ensino de didática, foco central da pesquisa” (CRUZ,

2017, p. 1173). Dessa maneira, os dados categorizados foram validados para a análise com cerca de 40% de alcance.

Após as análises, a autora constatou que os temas, os conhecimentos pedagógicos e curriculares são considerados nas aulas de Didática, fazendo com que os participantes da pesquisa reconhecessem a importância dessa disciplina para a formação do futuro professor, entretanto abordam sobre a carência de referenciais práticos. Os resultados indicaram uma ênfase política no que tange ao ensino da Didática nos temas em aulas e na relação com o professor.

Nessa direção, Cruz (2017, p. 1194) aposta que o “[...] ensino de didática comprometido com a aprendizagem da docência consiste em assumir politicamente a escola pública, a educação básica e o trabalho docente como eixos estruturantes da formação inicial de professores”.

Por último, pesquisamos com Marin (2018) em uma discussão que se propôs “[...] focalizar a didática enquanto área de conhecimentos específicos sobre ensino” (MARIN, 2018, p. 18) sob a perspectiva de formação de futuros professores. Seu percurso metodológico buscou realizar um estudo exploratório de 64 programas da disciplina Didática de três universidades públicas de São Paulo, para análise dos focos expostos. A coleta foi realizada pelo banco de dados das universidades por meio da internet. Os resultados de suas observações mostraram que a disciplina reúne “[...] conteúdos vitais para a formação docente [...] que fornecem a estrutura didática da docência, caracterizando-a como, muito especialmente, a disciplina que ensina a ser professor” (MARIN, 2018, p. 30).

Marin (2018) identificou, no decorrer da pesquisa, as características da disciplina. Nesse sentido, a autora define que a Didática possui duas perspectivas de atuação: uma investigadora e a outra formadora. Assim, ao contribuir com a formação, a Didática deveria incluir relações com os conhecimentos específicos da área acadêmica.

Em seu texto, Marin (2018) apresenta duas problemáticas. Segundo a autora, existe uma ausência dos conhecimentos que são cruciais na formação inicial do futuro professor e a distorção na área. Em suas análises, ela verificou que a Didática

apresentada nos programas analisados não está sendo suficiente para mediar a aprendizagem como deveria.

Com base na análise das produções de Marin (2018), Cruz e Magalhães (2017) e Silva (2018), é possível inferir dificuldades com relação à composição dos referenciais teóricos que constituem os programas da disciplina Didática.

Outra percepção indicada pelos estudos é que os alunos entendem a importância da Didática na sua formação, entretanto reconhecem que existe uma ausência dos referenciais próprios da disciplina (CRUZ, 2017). Essa questão também foi apresentada na pesquisa de Hegeto (2017), ao destacar que, por não haver uma interdisciplinaridade entre a Didática e outras disciplinas curriculares, os estudantes deixam de aprender os conhecimentos específicos que só a Didática oferta.

Outra problemática que identificamos na produção de Marin (2018) é que, em alguns cursos de formação, ocorre a alteração da nomenclatura da disciplina e essa substituição faz com que ela deixe de ofertar os conhecimentos necessários para a formação inicial do aluno, fazendo com que haja uma ausência do conhecimento específico da matéria a ser ensinada e, conseqüentemente, a distorção na área. Entendemos que essas questões ocasionam uma fragilidade na formação do futuro professor, desconfigurando a identidade da própria disciplina nos currículos de formação de professor.

Segundo a autora, “[...] tais alterações revelam diferenciação de formação dos professores [...] que deixam de portar certos conhecimentos necessários” (MARIN, 2018, p. 24).

Os textos de Cruz e Magalhaes (2017) e Marin, Penna e Rodrigues (2012) alertam que a disciplina tem remetido a um ensino muitas vezes relacionado com um viés tecnicista, situação que ainda tem sido um desafio para os professores. Com isso, as pesquisas apresentam uma realidade preocupante nos cursos de licenciatura, a de uma possível ausência dos conhecimentos do objeto da área na formação de futuros docentes em alguns cursos, assim como a falta de preparo dos professores para trabalhar esses conteúdos.

É fato que a Didática carrega grande aporte teórico, que contribui significativamente para o processo formativo dos alunos. Contudo, conforme pistas dos estudos apresentados, a disciplina não tem garantido aos estudantes os conhecimentos necessários para sua formação como deveria, pois a desvalorização do campo disciplinar nos cursos de licenciatura tem sido um grande desafio para o avanço da área. Essa questão faz com que a Didática seja fragmentada nos currículos, e a formação inicial seja fragilizada.

Com base nessas discussões e no exposto nesta seção, acreditamos que seja necessário saber o que têm sido ensinado sobre a Didática nos cursos, para quê, por quê, quais conteúdos são trabalhados e como os docentes têm se preparado para ensinar a Didática crítica aos futuros professores, de modo a avançarmos nos processos de ensino-aprendizagem desse conhecimento. Na próxima seção, seguiremos para as análises sobre a contribuição da Didática na formação dos professores.

2.2 ANÁLISES SOBRE A CONTRIBUIÇÃO DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

No que tange ao eixo sobre a contribuição da Didática na formação dos professores, dialogamos com Cruz e André (2014), Pimenta (2018), Monteiro e Maia (2018) e Guarnieri (2018). Nesta seção, os autores discutem a participação da disciplina como base fundamentadora da formação pedagógica dos futuros professores.

Nesse contexto, Cruz e André (2014) analisam os depoimentos de professores que ministram aulas de Didática nas licenciaturas de três universidades do Rio de Janeiro, com vista a compreender o que fundamenta os processos de ensino dessa disciplina por parte desses professores participantes. Os autores tiveram como objetivo realizar um levantamento de concepções e práticas dos docentes, tendo como intenção descobrir o que perdura nos ensinamentos da disciplina Didática. Para responder aos questionamentos da pesquisa, foram utilizados grupos de discussão, entrevistas e observações de aulas.

Em suas análises, o estudo apontou que “[...] os formadores acreditam que realizam uma prática baseada no diálogo, com estratégias de ensino variadas de acordo com

o conteúdo trabalhado” (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p. 200). Segundo os autores, o conhecimento sobre a Didática e a forma como ocorre o ensino necessitam de mais destaque na disciplina. Na compreensão de Cruz e André (2014, p. 185), ainda que seu caráter instrumental pareça estar superado, a perspectiva de que a Didática ajuda “[...] o professor a entender o processo de ensino e aprendizagem para delinear-lo a partir de um contexto situado não tem sido assumida pelos cursos de formação inicial”.

Assim, dentre os apontamentos apresentados, os autores (CRUZ; ANDRÉ, 2014, p. 196) relatam que “[...] a constituição do campo da Didática no Brasil não é um conhecimento de domínio de boa parte dos entrevistados, sobretudo daqueles que atuam com a Didática específica”, situação que evidencia uma preocupação com a disciplina fundamental nos cursos de licenciatura.

No que se refere à falta dos conhecimentos específicos da disciplina, Cruz e André (2014) enfatizam que os professores acreditam que suas práticas se baseiam no diálogo e que a característica tecnicista da disciplina está superada. Entretanto, em seus estudos, identificam que “[...] ainda não se manifesta a preocupação com a especificidade do saber pedagógico, visto que não é predominante a problematização desses saberes a partir da forma como a própria aula acontece” (p. 200).

No texto de Pimenta (2018, p. 81), a autora analisa a importância da Didática nos cursos de formação de professores, considerando pesquisas e produções de conhecimento da área, assim como “[...] a tendência presente em alguns cursos de licenciatura de excluí-la de seu currículo ou de reduzir significativamente seus espaços/tempos de aulas”. Nesse sentido, a autora destaca que a Didática tem encontrado desafios para obter espaços diante várias condições adversas.

Em seu texto, Pimenta (2018) situa sua vasta experiência de ensinar a disciplina nos cursos de graduação nas instituições de ensino. Ela retoma esse componente curricular como fonte de estudo, identificando-o como campo do conhecimento, como ciência da práxis educativa e da Didática desenvolvido em textos anteriores, com o intuito de reafirmar a disciplina como área do saber e, assim, destacar seus compromissos com a emancipação humana, social e política (PIMENTA, 2018).

A autora (PIMENTA, 2018) defende a importância da Didática como disciplina na formação de professores. Em seu texto, elucida suas experiências em lecionar a disciplina, explicita que muitos são os momentos que causam rupturas e conclui que a Didática tem sido desafiada a encontrar espaços de significação em frente a tantas condições desfavoráveis.

Para a autora, torna-se necessário identificar as contribuições que a disciplina carrega na área, em uma perspectiva de promover um “[...] ensino e a aprendizagem como práxis de inclusão social e emancipação humana, situados em contextos” (PIMENTA, 2018, p. 95). Por meio das teorias trabalhadas em sala de aula, a disciplina de Didática possibilita a produção e significação da prática.

- O tratamento da educação como processo de prática social humanização (Freire, 1997).
- A percepção de si (de sua área de conhecimento, para si e em si): o triângulo didático na própria existência dos estudantes.
- O estágio como desconstrução de mitos e preconceitos e construção de possibilidades.
- A didática como campo de conhecimento e o ensino seu objeto em situação.
- A compreensão dos temas clássicos da didática em situação: relação professor – aluno – conhecimento; autoridade e autoritarismo; a indisciplina entendida também como apatia generalizada (de professores, de alunos, dos dirigentes da escola).
- A mediação professor – aluno – conhecimento – espaço escolar; reconhecimento e autoridade; afeto e desenvolvimento pessoal e cognitivo dos alunos. A intrínseca relação dos componentes do projeto político-pedagógico.
- A avaliação necessária (diagnóstica e formativa) no contexto das avaliações classificatórias/competitivas.
- A atividade docente significativa e as contradições que a atravessam.
- A escola existente e a escola possível e a mediação possível do trabalho docente (PIMENTA, 2018, p. 94).

Nessa direção, por ser uma disciplina que propicia a produção e a reflexão da prática do professor, a Didática possui um compromisso voltado para a transformação dos sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem (PIMENTA, 2018). Defesa também assumida pelos autores Monteiro e Maia (2018), que acreditam que a disciplina se relaciona com a prática profissional dos professores.

Monteiro e Maia (2018, p. 214), em sua pesquisa, estabelecem como objetivo compreender como a Didática “[...] se relaciona com a prática pedagógica do futuro professor, uma vez que engloba conhecimento teórico-científico e técnico-prático,

interligando prática e teoria”. Como opção metodológica, os autores realizaram um estudo exploratório das emendas da disciplina Didática no Curso de Pedagogia de uma universidade particular da Região dos Lagos do Rio de Janeiro. Fizeram um resgate histórico com o intuito de evidenciar as possíveis mudanças pelas quais a disciplina passou ao longo do tempo. Em suas reflexões, Monteiro e Maia (2018, p. 223) apontam que

[...] a Didática tem como objetivo promover discussões sobre a realidade educacional, ensino, aprendizagem, conteúdos, escola – lócus do trabalho docente – o professor e seu trabalho, metodologias e técnicas, política educacional incentivando o futuro professor a investigar o universo da educação em sua totalidade. A disciplina Didática relaciona conhecimento teórico-científico e técnico-prático, interliga prática e teoria, com o intuito de fortalecer a prática educativa, de forma que os professores possam revê-la e aprimorá-la continuamente.

Nesse sentido, uma vez que a disciplina proporciona uma ligação entre teoria e prática, ela promove o fortalecimento do processo educacional de forma continuada (MONTEIRO; MAIA, 2018). Os autores Monteiro e Maia (2018) e Guarnieri (2018) nos chamam a atenção para a necessidade de promover estudos voltados à disciplina, para, assim, fomentar os desafios postos com vistas ao aprimoramento da formação dos futuros professores.

Nessa direção, percebemos, no texto de Guarnieri (2018), que a autora retoma as discussões sobre os principais desafios dos cursos de licenciatura no que tange aos conhecimentos necessários quanto à preparação dos futuros professores. Tendo em vista esse objetivo, em sua metodologia, recorreu a “[...] estudos nacionais e internacionais e em dados oriundos de minha experiência de atuação no curso de Pedagogia com as disciplinas de Didática e Prática de Ensino [...]” (GUARNIERI, 2018, p. 100).

As pesquisas indicam que a formação inicial não prepara os futuros professores para a profissão, pois “[...] o distanciamento dos cursos de formação da realidade educativa escolar e da preparação prática do futuro profissional é um dos desafios permanentes [...]” (GUARNIERI, 2018, p. 101). Entretanto, mesmo encontrando tais obstáculos, “[...] é possível pensar que a didática e as práticas de ensino podem e devem colaborar na preparação dos futuros professores” (p. 107).

Em suas análises, Guarnieri (2018) conclui que se torna contundente fomentar as discussões sobre os desafios que os professores em exercício encontram, para que seja possível aprimorar a qualidade da formação dos futuros professores. Assim, a autora assume que “[...] as questões e problemas detectados na realidade devem tornar-se objeto de discussão para se evitar o primado da Prática, mas a ela recorrer para melhor significar o temário da Didática” (p. 110).

No decorrer das discussões, percebemos que uma questão desafiadora é que a formação inicial não tem dado conta de preparar os alunos para a profissão, pois, de acordo com os estudos, o distanciamento entre teoria e prática tem sido um grande desafio para os professores (GUARNIERI, 2018; CRUZ; ANDRÉ, 2014).

Cruz e André (2014), Pimenta (2018) e Guarnieri (2018) colaboraram no sentido de entendermos melhor a necessidade de colocar a disciplina em discussão, para que seja possível refletir sobre seu objeto de estudo. Nesse sentido, por meio dos estudos analisados, foi possível compreendermos que é de suma importância que haja um aprofundamento e ampliação dos debates quanto ao processo formativo dos alunos, pois, dessa maneira, a disciplina poderá avançar e atingir a finalidade de um ensino com qualidade.

Com essas discussões, reafirmamos que a Didática é uma área de conhecimento que possui relação direta com o processo formativo do futuro professor e exerce um papel de fundamentação nas práticas educativas, portanto é preciso que a formação inicial forneça as bases necessárias para a constituição desse docente. Entretanto, ainda é questionável, conforme os estudos apresentados, a presença de raízes estritamente técnicas na ministração dessa disciplina.

Suspeitamos que as dificuldades apontadas com relação ao estudo, por parte dos professores nessa disciplina, são consequências da fragmentação da disciplina nos cursos de formação inicial. Assim, acreditamos que seria relevante investir em ações formativas de modo que contribuam para que o professor amplie sua formação didático-pedagógica, com vistas à atualização e ao aperfeiçoamento desses processos de ensino de modo a tornar essa disciplina ainda mais relevante no desenvolvimento dos futuros professores.

Nesse sentido, acreditamos no compromisso com uma Didática que assuma a emancipação humana dos alunos e professores, pois, como campo específico de conhecimento, a disciplina “[...] tem uma responsabilidade social em acompanhar e refletir as mudanças que ocorrem no mundo e dar respostas para a ressignificação dos processos de ensino na perspectiva da aprendizagem do aluno” (PIMENTA et al., 2008, p. 14).

Ressaltamos, portanto, a importância do campo teórico, profissional e investigativo da Didática, que consideramos como a área do conhecimento imprescindível à formação profissional dos professores, entendendo que essa disciplina fundamenta o processo de ensino. Nessa perspectiva, Faria (2018, p. 44) deixa claro que

[...] a didática precisa fazer uma autocrítica e se perguntar sobre a relevância do discurso didático para as questões e os desafios vivenciados pela escola brasileira, uma vez que o processo ensino-aprendizagem não pode ignorar as questões do preconceito, da discriminação, de gênero, de raça, de etnia, diversidade, igualdade, diferença, violência, cultura.

Desse modo, é preciso que os professores tenham uma formação teórica que seja sólida, para que atuem de maneira que possam problematizar, analisar, dialogar interpretar e assim propor alternativas para os problemas do ensino como prática social (PIMENTA, 2019).

Nesse contexto, defendemos uma docência crítica, considerando que quanto mais se exerce criticamente a capacidade de aprender, mais se constrói e se desenvolve o que se denomina curiosidade epistemológica ou, em outras palavras, a atividade intelectual do aluno (FREIRE, 2014). Para compreendermos a proposta de uma Didática crítica, torna-se necessário ressignificar o entendimento da educação como práxis social, que vise a equipar os professores, para que eles promovam condições de um ensino crítico e humanizador (PIMENTA, 2019).

Assim, “[...] a boa educação que desejamos e pela qual lutamos, é uma educação cujas qualidades carregam um valor positivo” (RIOS, 2010, p. 70). Essa perspectiva de uma educação de boa qualidade se dá a partir da articulação do trabalho crítico do professor que é desenvolvido nas escolas tendo em vista o processo de democratização do ensino. Nesse sentido, afirma Candau (2020, p. 30-31)

Estamos urgidos, mais do que nunca, a afirmar a democracia, uma democracia plena, que reconheça os diversos sujeitos individuais e coletivos. A apoiar os movimentos sociais que lutam nesta perspectiva, enfatizando a afirmação de uma educação comprometida com a justiça, o reconhecimento dos diferentes grupos socioculturais presentes na nossa sociedade, pautada numa perspectiva transformadora, multidimensional e plural, orientada à formação de cidadãos e cidadãs, sujeitos de direitos, protagonistas, individual e coletivamente da construção social. Somente coletivamente podemos construir uma nova perspectiva. Uma educação baseada em valores, que reconhece que não é jamais neutra ou desprovida de horizonte ético e político, que combate todas as formas de discriminação e preconceito e afirma a dignidade de toda a pessoa humana. Que promove o diálogo entre diferentes conhecimentos capazes de favorecer uma leitura ampla e plural da realidade.

É a partir da prática pedagógica visando à democratização, que compreendemos como se coloca a questão do trabalho do professor (SAVIANI, 2021). Para que isso ocorra, faz-se necessário que ele reflita sobre a sua atuação profissional para que possa entender os problemas da prática educativa e assim saber lidar com o processo de formação dos alunos, afinal “[...] o eixo fundamental do currículo de formação de professor é o desenvolvimento da capacidade de refletir sobre a própria prática docente, com o objetivo de apresentar, interpretar, compreender e refletir sobre a realidade social e a docência” (IMBERNÓN, 2001, p. 39).

Nessa direção, defendemos o professor como intelectual crítico, que opera não apenas com a reflexão individual, mas também com a reflexão coletiva, desenvolvendo uma análise dos contextos escolares em cenários amplos que extrapolam os limites da escola, tendo como foco a transformação social (AROEIRA, 2009). Assim, reconhecemos o professor como problematizador que refaz o ato cognoscente dos alunos, que são instigados a ser críticos, proporcionando aos estudantes condições que reflitam na construção do conhecimento (FREIRE, 2016). Com isso, o professor tem o papel de realizar uma educação em que os alunos sejam instigados a ser críticos e problematizadores em um constante movimento de

[...] de reflexão sobre a prática a partir da apropriação de teorias como marco para as melhorias da prática de ensino, em que o professor é ajudado a compreender seu próprio pensamento e a refletir de modo crítico sobre sua prática e, também, a aprimorar seu modo de agir, seu saber-fazer, internalizando também novos instrumentos de ação (LIBÂNEO, 2002, p. 70).

Posto isso, essas reflexões produzidas pelos estudos analisados e diálogos aqui empreendidos ampliam nossa compreensão sobre a Didática e o seu papel na formação inicial. No próximo capítulo, apresentaremos a pesquisa de campo e os resultados da análise dos dados coletados a partir do questionário aplicado a docentes dessa disciplina.

CAPÍTULO 3 – DIÁLOGOS COM DOCENTES DE ENSINO SUPERIOR SOBRE A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Neste capítulo, apresentamos os dados da pesquisa de campo, realizada por meio da aplicação de um questionário com os professores que ministram ou já ministraram a disciplina Didática nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo.

Ao escrevermos esta parte da pesquisa, estamos vivendo, no Brasil e no mundo, uma crise gerada pelo capitalismo, a qual foi intensificada pelo contexto pandêmico. É nessa conjuntura que produzimos este texto, inserida em um quadro de pandemia em que as dimensões e os processos da sociedade, como saúde, educação e vida política, social e econômica, foram impactados diretamente por ela. Desde seu início, ano de 2020, o período pandêmico já causou diversos transtornos na vida da humanidade, com irreparáveis perdas e mortes. Neste momento, mais de 660 mil pessoas morreram acometidas pelo vírus (Covid-19) no Brasil.

Além dessas dificuldades, temos convivido, nestes tempos de pandemia, com outras problemáticas em âmbito educacional, como: precarização e desvalorização do trabalho docente, desmontes do setor educacional público e ataques às diretrizes educacionais (ENALIC, 2021). Diante dessa questão, Boaventura Santos (2020, p. 29), elucida:

As pandemias mostram de maneira cruel como o capitalismo neoliberal incapacitou o Estado para responder às emergências. As respostas que os Estados estão dando à crise variam de um para outro, mas nenhum pode disfarçar sua incapacidade, sua falta de previsibilidade em relação a emergências que têm sido anunciadas como de ocorrência próxima e muito provável.

Nessa perspectiva, os sistemas educacionais foram afetados no sentido de haver necessidade de suspensão e mudança em relação à prática de atividades não presenciais para assim conter o avanço da doença. Logo, o Conselho Nacional de Educação (CNE) emitiu o Parecer nº 5/2020, que apresenta orientações sobre a realização de atividades por meios digitais e ambientes virtuais de aprendizagem, com o intuito de viabilizar a continuidade do ensino (GUSSO et al., 2020).

Contudo, ao impor a realização de atividades virtuais como única forma para a realização do trabalho pedagógico, radicou as desigualdades sociais, pois os professores e os alunos deveriam ter uma infraestrutura mínima para acesso, como computador, internet, câmera etc. Entretanto, esses alunos não tinham como suprir as novas necessidades que se apresentaram. Desse modo, como resultado, ocorreu a precariedade das condições e um aumento da evasão escolar (ENALIC, 2021).

Como professora da Rede Estadual de Ensino, sentimos, de forma direta, os impactos causados por esse trabalho remoto. De modo geral, percebemos que os professores não foram acionados para o diálogo e debates quanto à realização das aulas remotas. Não participamos de nenhuma ação formativa pela escola local, situação que nos levou a aprender por conta própria os recursos que eram utilizados para a realização das aulas on-line (ao vivo).

Entendemos que a pandemia afetou os campos de saberes, a universidade, a escola e a sociedade e nesse contexto que esta pesquisa foi realizada. Não podemos negar esse cenário, sobretudo considerando seus impactos nos processos de formação de professores, assim como as políticas neoliberais que continuam deixando a população cada vez mais indefesa (SANTOS, 2020).

Nesse panorama, conforme anunciamos, desenvolvemos uma pesquisa de caráter qualitativo, realizada em uma instituição pública, focando o diálogo com professores que atuam em cursos de licenciaturas ofertados no município de Vitória, Espírito Santo.

3.1 CENÁRIOS DA PESQUISA: CARACTERÍSTICAS DA INSTITUIÇÃO

A Universidade Federal do Espírito Santo é uma instituição de ensino autárquica vinculada ao Ministério da Educação (MEC) e atua estrategicamente nas áreas de ensino, pesquisa e extensão. Essas áreas trabalham de forma articulada, constituindo uma sólida base para proceder com excelência em diversos campos do conhecimento (SITE INSTITUCIONAL, PDI-UFES, 2021).

Com a parceria de faculdades¹¹ e escolas, foi possível, no dia 5 de maio de 1954, pela Lei Estadual nº 806, fundar a Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Nasce comprometida a não se limitar “[...] a ser uma simples transmissora de cultura, mas se volta também para a produção de conhecimento, mediante a pesquisa, e a prestação de serviços em perfeita sintonia com a sua comunidade” (BORGIO, 1995, p. 15). Ao longo de seus 68 anos de história, a Ufes é a principal instituição de ensino do Estado do Espírito Santo.

Por meio do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) 2021-2030, o planejamento estratégico direciona as finalidades da universidade para as áreas do saber, visando a estabelecer as diretrizes que projetam seu avanço institucional. Assim, tendo o compromisso com a sociedade, a universidade oferta um ensino comprometido com a qualidade, pluralidade e diversidade do desenvolvimento humano.

A instituição tem como missão “[...] garantir a formação humana, acadêmica e profissional com excelência, por meio do ensino, da pesquisa e da extensão, com a produção de avanços científicos, tecnológicos, educacionais, culturais, sociais e de inovação” (SITE INSTITUCIONAL, PDI-UFES, 2021, p.22). Em sua visão, busca “[...] ser reconhecida como instituição pública de excelência nacional e internacional em ensino, pesquisa e extensão, comprometida com a inclusão social, a interiorização, a inovação e o desenvolvimento sustentável da sociedade brasileira” (SITE INSTITUCIONAL, PDI-UFES, 2021, p. 22).

Assim, entendemos que a referida instituição tem como foco o compromisso social, proporcionando o desenvolvimento de toda a grande Vitória, pois atua “[...] impulsionando as políticas públicas, de acordo com os anseios sociais” da população (SITE INSTITUCIONAL, PDI-UFES, 2021, p. 22).

11 De acordo com o PPI – Ufes, as escolas e faculdades que ajudaram a compor a Universidade do Espírito Santo foram: Faculdade de Direito; Escola de Educação Física; Faculdade de Odontologia; Escola Politécnica; Faculdade de Filosofia; Ciências e Letras; Escola de Belas-Artes; Faculdade de Ciências Econômicas; Faculdade de Medicina.

IMAGEM 1 – UFES CAMPUS GOIABEIRAS



Fonte: Site Institucional, Ufes, 2021.

A Ufes possui quatro campi (Campus de Goiabeiras, de Maruípe, de Alegre e de São Mateus). Na Imagem 1, apresentamos a sede central que se encontra localizada no município de Vitória – Campus Universitário de Goiabeiras (SITE INSTITUCIONAL, PDI-UFES, 2021). Segundo o site institucional (2021), a Ufes oferta 36 cursos de licenciatura e 85 de bacharelado, que funcionam em diferentes turnos e Centros de Ensino.

Dentre seus objetivos, a universidade tem como compromisso abarcar o ensino de forma a “[...] expandir, fortalecer e integrar os ensinamentos de graduação e pós-graduação, assegurando a excelência acadêmica” (SITE INSTITUCIONAL, PPI-UFES, 2021, p.10) e assim formar os alunos de modo a oportunizar uma educação com vistas à superação dos desafios da sociedade.

A universidade é uma instituição social que atua em exercício da ética em um processo de constituição e superação de si mesma. Em sua organização curricular, os cursos de graduação e pós-graduação são constituídos e orientados pelos preceitos do Projeto Pedagógico Institucional (PPI), fazendo com que atendam “[...] às expectativas elencadas no perfil do discente e do egresso” (SITE INSTITUCIONAL, PPI-UFES, 2021, p. 23).

Dessa forma, a universidade tem todas as modalidades de ensino voltadas para “[...] a busca, a produção e a socialização de conhecimentos e técnicas, e serão utilizadas como recurso de educação destinado à formação ética, crítica, técnica, científica, cultural e artística” (SITE INSTITUCIONAL, PPI-UFES, 2021, p.23). Nessa

perspectiva, a Ufes compromete-se a oferecer um ensino de qualidade, desenvolvendo um papel de responsabilidade com a qualidade, pluralidade e diversidade do desenvolvimento humano.

Nesse cenário, os professores participantes desta pesquisa estão vinculados ao Centro de Educação (CE)/Ufes, localizado em Goiabeiras, Espírito Santo, e concentra a maior parte dos cursos de licenciaturas ofertados pela instituição.¹² O Centro de Ensino integra três departamentos que são responsáveis pela oferta das seguintes disciplinas: Didática; Fundamentos da Língua Brasileira de Sinais; Educação e Diversidade; Gestão da Educação Básica; Educação das Relações Étnico-Raciais; Currículo da Educação Básica; Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação; Política Educacional e Organização da Educação Básica; Estágios Supervisionados; disciplinas de formação docente e de conhecimento específico dos cursos de Pedagogia, Geografia, Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc), História, Filosofia e Ciências Sociais; e disciplinas das áreas de Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura e Educação Física).

Na esteira desse processo, o Centro de Educação (CE), antes denominado Centro Pedagógico, é o responsável por manter os cursos de licenciaturas da Ufes. A criação do CE ocorreu por meio do Decreto Federal nº 63.577, no dia 8 de novembro de 1968. O CE “[...] foi o primeiro o Centro dessa Universidade a ter um Programa de Pós-Graduação, oferecendo, inicialmente, o curso de Mestrado em Educação, consolidando-se como o único Curso de Mestrado da UFES por cerca de dez anos” (PPP-UFES, 2021, p. 21).

Assim, o CE é um espaço pedagógico de formação de professores, que “[...] se constitui de parâmetros comuns orientadores, sistematizados em um documento denominado Projeto Pedagógico de Curso (PPC)”. Nesse cenário, o PPC assume o papel de possibilitar uma construção de educação da universidade com qualidade, reconhecendo e legitimando a “[...] instituição educativa como histórica e socialmente situada, constituída por sujeitos culturais, que se propõem a desenvolver uma ação

12 O Centro de Educação/Ufes oferta, atualmente, disciplinas a 14 cursos de licenciatura, a saber: Artes Visual; Ciências Biológicas; Ciências Sociais; Educação Física; Filosofia; Física; Geografia; História; Línguas; Matemática; Música; Pedagogia; Química; Licenciatura em Educação do Campo (Ledoc) (Disponível em: <https://ce.ufes.br>. Acesso em: 25 maio 2021).

educativa a partir de uma unidade de propósitos” (PPC CE-UFES, 2021, p.10). Assim, destacamos que,

[...] em 16 de agosto de 2002, o Centro Pedagógico passa a se constituir como Centro de Educação, sendo ampliadas a sua concepção e ação, pois não oferece somente um curso de graduação, passa a garantir a oferta de disciplinas pedagógicas às demais licenciaturas da Ufes/campus Goiabeiras; portanto, não é um centro pedagógico, mas um Centro de Educação com importante papel pedagógico no âmbito da Universidade (PPC CE-UFES, 2021, p. 20).

Com um prédio próprio (IC-IV), o Centro de Educação tem estrutura administrativa constituída “[...] por Cursos, Departamentos, Núcleos, Laboratórios, Centro de Educação Infantil e PPGE” (PPC CE-UFES, 2021, p. 20). O CE é responsável pelos departamentos¹³ que integram a Universidade, a saber: Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE); Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE); Departamento de Educação, Política e Sociedade (DEPS).

Com o passar dos anos, o Centro de Educação, que ocupava inicialmente um andar do prédio do IC II, passa a ter um prédio próprio IC IV. Porém, como esse espaço se tornou pequeno para abarcar salas de aula, núcleos, laboratórios, biblioteca setorial, Programa de Pós-Graduação, dentre outros setores, as direções que se seguiram se esforçaram para ampliar o espaço físico do Centro. Aliado a esse esforço, está o fato de que o Centro de Educação passou do atendimento a um curso Pedagogia para o

13 Departamento de Educação, Política e Sociedade (Deps) – Objetiva o ensino, a pesquisa e a extensão, tendo como eixo central a educação em seus aspectos políticos e sociais. Discute os fundamentos da educação, as políticas educacionais e a formação do professor em suas dimensões históricas, filosóficas, sociais, culturais e pedagógicas. Oferta as disciplinas Política e Organização da Educação Básica e Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação para todos os cursos de licenciatura, estágios supervisionados, disciplinas de formação docente e de conhecimento específico dos Cursos de Pedagogia, Geografia, História, Filosofia e Ciências Sociais (Disponível em: <https://ce.ufes.br/departamento-de-educacao-politica-e-sociedade-deps>. Acesso em: 9 set. 2021). Departamento de Linguagens, Cultura e Educação (DLCE) – desenvolve ensino, pesquisa e extensão, focalizando os processos de produção de linguagens em suas múltiplas manifestações culturais. Tem como eixos de estudos as interações discursivas, o processo de ensino-aprendizagem e a formação de professores em contextos escolares e não escolares nas áreas de Artes Visuais, Educação Física, Línguas, Música e Pedagogia (Disponível em: <https://ce.ufes.br/departamento-de-linguagens-cultura-e-educacao-dlce>. Acesso em: 9 set. 2021). Departamento de Teorias do Ensino e Práticas Educacionais (DTEPE) – desenvolve ensino, pesquisa e extensão afirmando como princípio ético-político as práticas educacionais inclusivas nos diversos cursos de licenciatura da universidade. Abrange estudos relacionados com a Didática, o currículo, a pesquisa e prática pedagógica em várias licenciaturas, destacando-se as áreas de Pedagogia, Ciências Biológicas, Química, Física e Matemática. Estuda, pesquisa e produz conhecimento sobre as teorias e as práticas pedagógicas e seus efeitos nos processos de desenvolvimento e aprendizagem dos sujeitos imersos nas práticas educativas escolares e não escolares (Disponível em <https://ce.ufes.br/departamento-de-teorias-do-ensino-e-praticas-educacionais-dtepe>. Acesso em: 9 set. 2021).

atendimento a todas as licenciaturas da Ufes/campus Goiabeiras, no que concerne às disciplinas pedagógicas (PPC CE-UFES, 2021, p. 20).

Nessa direção, com sua estrutura e atuação, o CE se tornou um dispositivo responsável por gerir todos os cursos de licenciatura, tendo como compromisso a formação dos alunos, pois a “[...] compreensão e o aprimoramento do processo formativo realizado no Centro de Educação” (PPP-UFES, 2021, p. 69), visa à excelência, de modo que os cursos ofertados desenvolvam um papel que se comprometa com a qualidade, pluralidade e diversidade do aluno (PPC CE-UFES, 2021).

Considerando o cenário institucional apresentado, na seção a seguir, explicitaremos informações sobre os participantes da pesquisa.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA DE CAMPO

A universidade conta com um corpo docente que é “[...] formado majoritariamente por professores efetivos, em dedicação exclusiva, com doutorado em Educação ou em áreas específicas” (PPC CE-UFES, 2021, p. 37). No contexto do CE, no ano de 2021, 97¹⁴ docentes compuseram a equipe de professores nesse Centro de Ensino.

Os departamentos são constituídos por: 26 docentes no DEPS, 26 no DLCE e 24 docentes no DTEPE. Atualmente, no ano civil de 2022, o DEPS conta com três professores, o DTEPE com cinco professores e o DLCE cinco professores que ofertam a disciplina Didática para as licenciaturas do campus Goiabeiras/Ufes.

Vale salientar que realizamos a aplicação do questionário on-line aos participantes, docentes do CE, que, voluntariamente, aderiram a esta pesquisa, no período de janeiro de 2021 a 31 de maio de 2021. Esse tempo foi estabelecido a fim de atender ao cronograma do presente estudo.

Para respeitar a privacidade e a identidade dos professores participantes, os respondentes serão identificados neste estudo como Docente Participante (DP).

14 De acordo com o banco de dados de professores, o Departamento de Educação, Política e Sociedade conta com 34 professores; o Departamento de Linguagens, Cultura e Educação possui 33 professores; no Departamento de Teoria do Ensino e Práticas Educacionais são 30 professores (Disponível em: <http://progep.ufes.br/quadros-e-informacoes>. Acesso em: 30 jan. 2022).

Conforme indicação desses docentes, eles atuam nos seguintes cursos: Química, Filosofia, Física, Pedagogia, Matemática, Educação do Campo, Ciências Biológicas. O Quadro 2 explicita informações dos participantes sobre a formação e tempo de experiência profissional.

QUADRO 2 – CARACTERIZAÇÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA				
DP	FORMAÇÃO	ÁREA DE ATUAÇÃO	TEMPO DE ATUAÇÃO COM A DISCIPLINA DIDÁTICA	PERÍODO QUE MINISTRA A DISCIPLINA
DP 1	Doutorado	Educação	25 anos	5º período
DP 2	Doutorado	Filosofia	1 ano	Não informou
DP 3	Doutorado	Educação	8 anos	3º, 4º e 5º períodos
DP 4	Doutorado	Ledoc	6 meses	3º período
DP 5	Doutorado	Química	6 anos	4º e 6º períodos
DP 6	Doutorado	Pedagogia	20 anos	4º período
DP 7	Doutorado	Ciências Biológicas	5 anos	6º período
DP 8	Doutorado	Matemática	8 anos	3º período
DP 9	Doutorado	Pedagogia	6 meses	5º período
DP 10	Doutorado	Física	39 anos	3º período

Fonte: Autoria própria (2021).

Com base nos dados obtidos por meio do questionário, podemos constatar que os respondentes atuam ou já atuaram em cursos de licenciatura ministrando a disciplina Didática entre o terceiro e o sexto período. Nesse contexto, houve maior incidência no 3º período dos cursos de licenciatura.

Fica evidenciado que, em relação ao tempo de atuação na área, dois professores ministraram a disciplina pela primeira vez em sua carreira profissional, enquanto dois lecionam a disciplina entre 20 e 39 anos de docência.

Na seção seguinte, dialogaremos com os depoimentos dos dez participantes da pesquisa, a partir das respostas obtidas, conforme tabulação e interpretação dos dados sistematizados por meio da análise de conteúdo.

3.3 AS CONCEPÇÕES DOS DOCENTES QUE MINISTRAM A DISCIPLINA DIDÁTICA QUANTO À CONTRIBUIÇÃO DESSE COMPONENTE CURRICULAR NA FORMAÇÃO DE FUTUROS PROFESSORES

Afinal, qual a contribuição do ensino da Didática na formação do futuro professor? Como tem sido ministrada a disciplina nos cursos de licenciaturas da Ufes? Como os professores que ministram a disciplina definem os processos de ensino-aprendizagem?

Para estudarmos essas questões, realizamos uma pesquisa de caráter qualitativo com dez professores que ministram ou já ministraram a disciplina Didática na Universidade Federal do Espírito Santo. Conforme já mencionamos, visando a manter os protocolos de segurança, devido ao contexto de pandemia, a coleta dos dados foi realizada por meio de um questionário aplicado a partir de um link via e-mail que direcionava os participantes da pesquisa para o acesso ao formulário no GoogleForms.

Organizamos e interpretamos os dados empíricos considerando os procedimentos da análise de conteúdo, pois, conforme Bardin (1977), a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de estudo das comunicações, é utilizada para examinar e observar o material qualitativo, buscando sua compreensão. Logo, a categorização “[...] é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o gênero (analogia), com os critérios previamente definidos” (BARDIN, 1977, p. 117).

Desse modo, ao considerarmos a leitura apurada e agrupamentos dos depoimentos registrados no questionário on-line, foi possível elaborar categorias e, em seguida, analisá-las com base nos estudos sobre Didática, Pedagogia, Educação e formação de professores.

Nesse sentido, elaboramos as seguintes *categorias* de discussão: Didática e práxis; Didática e diálogo; Didática e “quefazer”; Elementos estruturantes da Didática; O professor como pesquisador; e Os conhecimentos e saberes docentes, temas que discutiremos nas seções subsequentes.

3.3.1 Didática e práxis

A Didática e práxis foi um dos importantes temas enfatizados pelos participantes deste estudo em seus depoimentos. Essa categoria chamou-nos a atenção, visto que a atividade do professor é a práxis. Práxis é aqui entendida como atitude humana de transformação da natureza e da sociedade (PIMENTA, 2012). Essa temática foi identificada nas falas dos professores participantes, principalmente ao perguntarmos: como o professor define a disciplina Didática nos processos de ensino-aprendizagem com os seus estudantes?

Compreendemos que a concepção indicada pelos participantes dialoga diretamente com a perspectiva de formar futuros professores *na e para a práxis*. Para tanto, é preciso uma atividade educacional crítica e reflexiva, que colabore para a transformação da realidade sócio-histórica, contexto em que os indivíduos tomam consciência do que é necessário a cada um na formação (FRANCO, 2021). Sobre esse entendimento, observamos na fala do Docente Participante 2 que

[...] o núcleo fundamental deste campo praxiológico é o ensino. Minha opção é a concepção freiriana. Nesse sentido, entendo didática como o encontro dialógico dos seres humanos mediatizados por objetos de conhecimento significativos, provenientes da realidade concreta, para transformá-la.

Conforme observamos nesse depoimento, a ação, o modo de fazer e as atitudes do professor estão vinculados à compreensão do ensino como práxis. Logo, busca-se, a partir do método dialético marxista, uma maneira de entender a realidade em uma relação com a vida, procurando articular com a prática uma ação transformadora sobre essa mesma prática a partir do diálogo conectado com ações concretas da realidade.

O ser humano, como um ser da práxis, é um ser da ação e da reflexão. Com isso percebemos, na resposta do Professor 2, que as aulas de Didática são um espaço propício para ocorrer esse momento de diálogo e reflexão. Essa conjuntura se dá a partir das relações entre professores e alunos, que são subentendidas por meio das relações sociais fundamentais para a educação, sociedade e para vários contextos vivenciais. Dessa maneira, na concepção do Professor Participante 2, é a partir dessa

interação que eclode a construção e a produção de novos conhecimentos. Logo, esse movimento volta-se para a prática em uma perspectiva de transformação.

Em concordância com a manifestação do Participante 2, entendemos o ser humano como um ser de relações sociais. Como um ser de interações, esse homem, portanto, está sempre em construção, pois ele é um ser inconcluso. É baseada nessa perspectiva de Freire (1987) que compreendemos que esse ser humano não pode ser entendido fora das relações com o mundo, uma vez que esse homem é um ser da transformação deste mundo. Dessa forma, o ensino contribui para que o estudante consiga se situar e compreender o mundo e suas problemáticas. Reforçamos essa ideia com as palavras de Freire (2016, p. 114) quando evidencia que os homens

[...] através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.

Nesse sentido, a partir dos esforços de análises sobre a temática Didática e a práxis, assumimos que a reflexão crítica sobre a prática possibilita transformá-la. Para tanto, evidenciamos que os estudos dos problemas reais da práxis é o caminho para a criação de novas teorias. Sobre isso, o Docente Participante 9 complementa: “[...] pensar a didática exige clareza quanto ao horizonte político-pedagógico (visão de ser humano, de sociedade, de educação, de conhecimento) que orienta as decisões do/a educador/a [...]”.

Ressaltamos que pensar o ensino a partir da práxis é entender o reconhecimento do ser humano como ser consciente. Nesse cenário, assumimos que a Didática tem como objeto de estudo o ensino e que este é um fenômeno complexo, o qual se realiza a partir da práxis social entre os professores e os alunos situados em contextos diversos, o que modifica os sujeitos envolvidos no processo (PIMENTA, 2019).

Nesse entendimento, a práxis é a articulação entre teoria e prática. É constituída pelo princípio pedagógico essencial de Freire (1987), é uma das bases da pedagogia do oprimido, pois, a partir do pensar dialético, o autor concebe o mundo e a ação em uma perspectiva em que estão interligados. Contudo, essa ação precisa ser um “quefazer” associada à reflexão (PONTES, 2020).

Nessa perspectiva, a práxis consiste no desenvolvimento da análise crítica e na reflexão como meio de ressignificação das teorias, tendo como fundamento o conhecimento da prática (AROEIRA, 2009). Desse modo, concordamos com Aroeira (2009), quando a autora afirma que, mesmo que as particularidades dos sujeitos sejam valorizadas, a epistemologia da práxis não se faz individualmente, mas a partir da reflexão em um processo coletivo na escola e com o diálogo com as teorias.

Nessa direção, compreendemos que o papel da teoria é ofertar aos professores as perspectivas de análises para que seja possível compreender os contextos históricos, sociais, culturais, profissionais, em que acontece a ação do professor, podendo intervir na realidade e transformá-la. Logo, a teoria ilumina e propicia os instrumentos para realizar as reflexões que permitem questionar as práticas e as ações dos indivíduos. Desse modo, a práxis é a superação da separação entre teoria e prática (PIMENTA, 2010).

Nessa direção, identificamos, na resposta do Professor 2, que suas atividades são formadas a partir dos conhecimentos e do contexto de mundo dos alunos. Nessa perspectiva, o professor cria condições para que ocorra o diálogo coletivo entre os alunos, para que eles compreendam a realidade em que atuarão e assim possam ser ativos na práxis sobre a realidade, subsidiando-os para que criem caminhos e novas possibilidades com relação ao seu futuro campo de atuação profissional. Dessa maneira, ele afirma que

Os conhecimentos dos alunos [devem ser tomadas] como ponto de partida. Para que o professor possa conhecer o modo pelo qual os educandos pensam os objetos de estudo da disciplina, foi realizada uma investigação das concepções de mundo dos estudantes. A partir dessa investigação, foram identificados os temas geradores a partir dos quais os conteúdos foram selecionados e propostos aos estudantes [...]. Nesse sentido, a proposta é que o conhecimento seja construído coletivamente a partir de situações concretas, havendo sempre espaço para a crítica, o questionamento, a problematização e a recuperação de conhecimentos quando as circunstâncias assim o exigirem (DP – 2).

Com essa visão, considerando o fortalecimento da unidade teoria e prática, o professor participante age intencionalmente. A partir de sua concepção de mundo, homem, educação e escola, descobre os problemas da prática e intervém pedagogicamente, contribuindo com a transformação da escola e da sociedade.

Portanto, teoria e prática estão ligadas para transformar dada realidade. Sobre isso, os Docentes Participantes 2 e 9 explicitam que a práxis implica a superação vivencial dos sujeitos a partir da análise crítica sobre a realidade. Portanto, a disciplina relaciona os assuntos abordados na aula como um instrumento crítico da atividade docente em uma perspectiva de transformação social. Dessa maneira, a formação dos alunos se dá a partir da prática social, em que os estudantes são conscientes de seu papel na construção de novos arranjos sociais. Em outras palavras, como afirma Franco (2005, p. 15), a práxis é uma ação que cria novos caminhos, pois “A práxis como exercício pedagógico permite ao sujeito, enquanto sujeito histórico e coletivo, acessar os caminhos de sua autonomia”.

Além disso, “[...] a práxis educativa, parte da prática e a ela retorna, sinalizando, indicando, afirmando, negando e redirecionando o pensar, sentir e agir dos(as) educadores(as)” (FARIA, 2021, p. 251). Desse modo, ao estabelecer essas relações, a Didática contribui para a práxis e colabora para que os alunos reflitam sobre os processos educativos.

Diante das considerações dos participantes e com base nessas reflexões, entendemos que a Didática é uma área de conhecimento comprometida com o fortalecimento da práxis, tendo como foco a transformação dos envolvidos no processo educativo. Nesse entendimento, os alunos são percebidos como fruto das relações sociais, tendo como perspectiva que a práxis é a reflexão crítica dos contextos sociais e culturais, tendo em vista compreender as problemáticas e intervir transformando a realidade.

Assim, conforme o conhecimento vai sendo construído, os alunos criam novas formas para sua existência no mundo. A partir dessa compreensão, a disciplina Didática adquire um papel de fundamentação contribuindo com o processo da humanização na formação dos estudantes. Nesse contexto, esses futuros docentes aprofundam as problemáticas do processo de ensino-aprendizagem e a importância do seu papel como profissionais da práxis.

3.3.2 Didática e diálogo

Iniciamos esta seção refletindo sobre Didática e diálogo, com uma citação de Pimenta et al. (2018, p. 62)..

A disciplina de Didática, no curso de formação inicial de professores, com tal caráter de reflexão crítica e em diálogo, [...] contribui para que o ensino, núcleo central do trabalho docente, resulte em aprendizagens dos sujeitos – seus futuros alunos –, preparando-os para uma inserção crítica na sociedade, com vistas a transformar as condições que geram a desumanização.

A partir dessa concepção apresentada, partimos da ideia de que a Didática é uma área que dialoga com outras áreas de conhecimento e subsidia o docente a refletir com o estudante sobre o conteúdo escolar. Nesse processo, os professores têm o importante papel de colaborar para a formação dos seus alunos, com vistas à emancipação, utilizando a reflexão para que eles entendam as problemáticas em sua realidade social e assim a transformem.

Essa temática foi indicada pelos docentes participantes desta pesquisa, principalmente quando perguntamos: “Fale sobre a disciplina Didática que ministra e a sua organização no Curso de Licenciatura (carga horária, ementa, conteúdos, metodologia, avaliação) em que atua como docente”.

É relevante tratarmos sobre essas questões, pois entendemos que é a partir do diálogo que os alunos e os professores se educam, que ambos se tornam parte do processo de ensino-aprendizagem (FREIRE, 2016). O sujeito a ser educado é um sujeito com capacidade para transformar a realidade em que vive. Contudo, assim como explicam Pimenta et al. (2018), é preciso conhecer criticamente as condições que estão postas, sua realidade para se apropriar dos instrumentos, compreendendo as situações de desumanização.

Nessa direção, entendemos que é nas bases da teoria crítica que estão fundamentadas as formas de pensar a educação concreta (LIBÂNEO, 2002). Isso porque a educação, por ser uma atividade social humana, transforma-se assim como produz transformação nos homens (FRANCO, 2018). Desse modo, partimos das premissas de Freire (1987) que nos lembra que é por meio do diálogo que os alunos

e professores constituem o processo de ensino-aprendizagem, pelo qual se educam, mediados pelo mundo.

Nesse diálogo, o professor necessita criar condições para que os alunos “[...] vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo” (FREIRE, 2016, p. 29). Para tanto, tem-se como foco uma educação problematizadora que proporcione aos alunos os meios para a emancipação dos conhecimentos.

Com essas mesmas compreensões, percebemos, nos depoimentos dos Docentes Participantes 2, 3, 5 e 10, que eles realizam suas aulas com uma abordagem dialógica. Ou seja, esses professores indicam que constroem esses processos de ensino-aprendizagem apontando para o diálogo como possibilidade de produção de conhecimento, de modo a colaborar para que os estudantes mobilizem a reflexão coletiva durante as atividades de suas aulas. Destacamos que, conforme manifestação desses professores, eles reconhecem a importância de um ensino baseado no diálogo, abrindo caminho para uma aprendizagem engajada com a problematização, debates e construção coletiva dos conhecimentos. Conforme suas respostas, os participantes ressaltam:

As definições são criadas no diálogo e na criação com os alunos (DP – 3).

A metodologia que eu vou empregar no modo Earte¹⁵ é a aprendizagem colaborativa que pressupõe intenso diálogo entre pequenos grupos de estudantes entre si e com o professor (DP – 5).

Metodologia: Dialógica, sendo a estruturação e andamento do curso pautados nos diálogos com a turma (DP – 10).

As falas dos docentes participantes denotam que o diálogo é utilizado com a intenção de mediar os conteúdos e questões vivenciados pelos estudantes e professores, de modo a conduzir ambos a uma análise sobre as problemáticas educacionais, com vista a uma prática transformadora. Podemos observar que, conforme a fala desses professores, os momentos dialógicos ocorrem em grupos. Essa questão nos mostra

15 O participante refere-se ao formato de ensino adotado, em caráter excepcional, pela Universidade Federal do Espírito Santo, durante o período de pandemia de Covid-19, nos anos de 2020 e 2021, denominado Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (Earte).

que os docentes organizam suas aulas de modo a evitar um ensino “bancário”, no sentido cunhado por Freire (1987), impedindo o silenciamento dos estudantes. Assim, esse professor constrói a aula com os alunos, abordando as necessidades do grupo e de cada estudante da turma. Nessa perspectiva, o diálogo é construído considerando a reflexão sobre as questões ligadas à prática social, compreendendo as possibilidades de transformação dos contextos escolares e da vida social.

A título de exemplo, citamos o depoimento do Docente Participante 2, quando este evidencia que suas aulas são elaboradas a partir de um discurso crítico e reflexivo da realidade. Conforme esse participante, essa abertura dialógica e a construção das aulas com os alunos, caracterizada pelo exercício de pensar as ações, leva os estudantes a se apropriarem da teoria do ensino em uma perspectiva de compreender as problemáticas, os desafios e as dificuldades da profissão. O Professor sintetiza que utilizou “O diálogo como método de construção do conhecimento. Os encontros foram permeados pelos princípios do diálogo e da reflexão sobre a prática” (DP – 2).

A partir desse panorama, percebemos que a construção das aulas em uma perspectiva dialógica permaneceu, mesmo quando as aulas presenciais foram suspensas e a universidade precisou realizar suas atividades de modo remoto (Earte¹⁶). Dessa maneira, diante das circunstâncias e dificuldades do ensino remoto, os professores continuaram com o compromisso de realizar uma aula da melhor *qualidade*, no sentido assumido por Rios (2010), ou seja, promovendo a participação reflexiva do aluno durante as aulas de Didática e a produção do conhecimento. O Participante 10 destaca, em seu depoimento, que um ex-aluno avaliou da seguinte maneira o trabalho docente com essa disciplina:

A abordagem do professor levou à reflexão. As ideias iam fluindo à medida que os assuntos eram introduzidos, apesar das dificuldades impostas pelo ensino remoto. A contribuição do professor em sempre propor e incentivar bons debates tornou a aula mais atrativa e participativa. Seus exemplos práticos elucidaram as dúvidas e mostraram que ensinar Física vai mais do que trabalhar com leis e cálculos [...].

16 A adoção do Earte foi uma estratégia para preservar o direito à educação, enquanto prevalecer o isolamento social recomendado pelos órgãos de saúde públicos para conter o avanço da pandemia – COVID-19 (Disponível em: <https://earte.ufes.br/>. Acesso em 19 jan. 2022).

Identificamos, com essa manifestação, que o diálogo realizado com a reflexão é necessário, a fim de se problematizar o processo de ensino-aprendizagem, favorecendo professor e estudante nos futuros processos de atuação docente. Nessa perspectiva, não desistimos de mencionar o importante diálogo entre a Pedagogia, a Didática e a Educação nesse contexto formativo, não perdendo de vista que “[...] toda pedagogia deva transformar-se em uma pedagogia para o oprimido, no sentido de trazer o sujeito ao diálogo, à reflexão e ao compromisso com a formação” (FRANCO, 2018, p. 66).

Além disso, uma outra questão apontada pelos docentes participantes refere-se ao comprometimento da universidade como instituição que proporciona um espaço democrático para reflexão e diálogos. Isso, no contexto pesquisado, evidencia o compromisso de a disciplina Didática, nos cursos de licenciatura, propiciar formação crítica aos sujeitos, dialogando com problemáticas educacionais, com as demandas e contextos sociais, abrindo espaço para a realização de leitura das estruturas sociais, debatendo-se em questões, como pobreza, racismo, preconceito, homofobia, condições precárias do trabalho do professor, currículos inadequados, entre outros arranjos, que não devem passar despercebidos na fundamentação dos processos de ensino-aprendizagem na formação crítica do futuro professor.

Nessa perspectiva, compreendemos que a Didática intervém na realidade escolar por meio da reflexão sobre os processos de ensino-aprendizagem, explorando as questões que estão presentes na escola e para além dela. Concordamos com o Docente 1, quando se manifesta afirmando: “Meu aluno tem que saber dar conta da escola que temos, mas também tem que sonhar com mais democracia e com a escola que queremos”.

Quanto a esse posicionamento, compreendemos que uma educação democrática se faz a partir do diálogo, buscando ações educacionais que sejam comprometidas com os problemas sociais existentes. Nessa direção, concordamos com Almeida (2018), quando a pesquisadora alerta que as universidades têm um papel social com as múltiplas dimensões sociais. Logo, essas escolas precisam ser um espaço aberto ao debate e às discussões, que são essenciais para a vida acadêmica dos alunos.

As análises empreendidas na discussão desta seção nos permitem identificar relações necessárias promovidas pela Didática ao desenvolver diálogo entre o professor e os estudantes, entre estes e os conteúdos escolares e entre a Didática e as outras áreas de conhecimento. Identificamos que os professores compreendem a importância de uma aula dialógica para a construção do conhecimento por parte do aluno, entendendo a Didática como área do conhecimento que colabora para a emancipação humana, social e política, de modo a constituir ações educativas a partir das problematizações crítico-reflexivas sobre a realidade social nas quais os sujeitos estão inseridos.

3.3.3 Didática e “quefazer”

“Não se pode encarar a educação a não ser como um quefazer humano. Quefazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros” (FREIRE, 1997, p. 9). A partir dessa concepção de Freire (1997), afirmamos que a educação é um fenômeno que ocorre entre seres humanos. O homem é um ser no mundo que vive em adaptação e transformação desse mundo. Logo, entendemos que o ser humano é um ser consciente das situações que capta e transcende (FREIRE, 1997). Essa possibilidade de poder captar e compreender o mundo consiste em estar aberto e responder aos desafios desse mundo e, a partir dessas respostas, modificar esse mundo. À luz desse contexto, ao dialogarmos com os professores participantes, identificamos que alguns depoimentos nos direcionaram a focar sobre a Didática e o “quefazer”.

Sobre esse tema, inicialmente é válido contextualizar que Freire (1997) esclarece que a ação está interligada com as transformações do mundo. Para tanto, essa ação precisa ser um “quefazer” por estar associada a uma constante reflexão.

Logo, “quefazer” significa pensar dialeticamente na ação e no mundo, pois o mundo e a ação estão intimamente ligados. Contudo, a ação só pode ser humana quando é mais que um puro fazer; é um “quefazer” (FREIRE, 2016).

Nessa perspectiva, os alunos, sujeitos de transformação, precisam conhecer criticamente as condições concretas da sua existência e se apropriar dos instrumentos

para compreender as situações que causam a desumanização, para que se explicita a gênese dessa desumanização, tendo em vista a sua superação (PIMENTA, 2018).

Desse modo, em um movimento de ação-reflexão-ação, os sujeitos são capazes de transformar a realidade na qual estão inseridos. A Didática, nessa perspectiva, tem o papel de fundamentar o processo de ensino-aprendizagem, colocando-se como área de conhecimento que colabora para que esses sujeitos tenham condições de superar as questões da desumanização. Portanto, seu “quefazer” é problematizador (FREIRE, 1997), pois

A concepção problematizadora da educação, ao contrário, ao colocar o homem-mundo como problema, exige uma posição permanentemente reflexiva do educando. Esse não é mais a caixa passiva, que vai sendo preenchida, mas é um corpo consciente, desafiado e respondendo ao desafio. Diante de cada situação problemática com que se depara, sua consciência intencionada vai captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interação pelo ato reflexivo de sua consciência, que se vai tornando crítica [...]. Dessa forma, a educação se constitui como verdadeiro quefazer humano. Educadores-educandos e educandos-educadores, mediatizados pelo mundo, exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma ação também cada vez mais crítica (FREIRE, 1997, p. 16-17).

Isso significa que, a partir desse entendimento, procurando compreender a realidade e transformá-la pela reflexão, o aluno deixa de ser um simples receptor dos conhecimentos para assumir um importante papel como ser pensante diante das problemáticas. Ao se apropriar dos problemas, esses estudantes exercem uma visão mais crítica que os levam a criar possibilidades para mudanças. A partir desse processo, a educação vai se constituindo e se resignificando. Nessa direção, o Professor Participante 9 nos esclarece: “[...] a disciplina pode contribuir com a construção de um olhar crítico do/a futuro/a professor/a sobre o quefazer educativo”.

Esse depoimento é ilustrativo, ressaltando que as aulas de Didática ajudam aos estudantes na formação de uma visão crítica sobre seu “quefazer”. Ou seja, a disciplina contribui no conjunto de saberes permitindo o exercício da reflexão, uma reflexão que busca alternativas para as problemáticas do contexto educacional. Em outras palavras, essa fala incita-nos a pensar que, a partir dessa disciplina, os alunos são provocados a pensar no trabalho do professor a partir de discussões e relações com a realidade, em uma perspectiva de superação do fazer educativo. Assim, ao

questionarmos sobre como o professor define os processos de ensino-aprendizagem com os seus estudantes, o Professor 9 manifesta-se da seguinte maneira: “[...] as decisões sobre o que fazer em educação, demandam consciência em torno dos pressupostos ético-políticos que fundamentam as escolhas metodológicas; autonomia docente; reflexão permanente sobre a própria prática, à luz da teoria [...]”.

Nessas circunstâncias, o Professor Participante 9 enfatiza a relevância de uma constante reflexão para as decisões educacionais. Desse modo, afirmamos que a formação da consciência do aluno se dá a partir dos conceitos fundantes assumidos nessa disciplina e, por conseguinte, da organização nesse processo de ensino-aprendizagem, de modo a estimular esses estudantes à emancipação.

Nesse contexto, o Professor Participante 9 informa que suas aulas são baseadas em propor aos alunos uma constante reflexão. Esse processo, certamente, faz com que os estudantes adquiram uma autoconsciência sobre seu próprio fazer, levando-os a associar a teoria à fundamentação da prática e, assim, dar significação à prática. Com isso, o professor propicia discussões que buscam uma maior autonomia dos alunos para trazer suas dúvidas por meio de debates, sem perder de vista o conteúdo da disciplina. Com esse procedimento, a Didática mobiliza tanto alunos quanto professores à reflexão crítica, para que assim transformem sua ação.

A partir da concepção de Freire (1997), compreendemos que os homens são *seres do “quefazer”*. Para tanto, são seres da teoria e da prática, da reflexão e da ação. Partindo dessa ideia, os Professores 3 e 9 elucidam que em suas metodologias:

A metodologia envolve fortemente o que fazer freiriano de ouvir atentamente o aluno e dialogar com sua cultura, formação, apresentando os conteúdos da disciplina e a paixão pela educação de Darcy Ribeiro (DP – 3).

A metodologia utilizada em aula intenciona proporcionar aos/às estudantes a possibilidade de expressar suas eventuais compreensões, dúvidas e percepções sobre a prática educativa, o que fazer docente e teorias trabalhadas em sala de aula (DP – 9).

Na direção do que propõem os Participantes 3 e 9, a disciplina Didática é conduzida considerando principalmente as contribuições com relação à abertura em ouvir o aluno e se atentar à sua cultura, proporcionando um espaço amplo para diálogos e questionamentos sobre a prática educativa.

Conforme depoimentos dos Professores Participantes 3 e 9, ao ministrarem a Didática nessa perspectiva crítica, tem sido possível proporcionar aos licenciandos a oportunidade de realizar o seu “quefazer”. Isso ocorre porque, por meio das teorias nas aulas da disciplina, é possível identificar problemáticas e construir análises e possibilidades para superar esses dilemas da educação escolar. Nessas reflexões, também é possível identificar contradições que permeiam o “quefazer” educacional.

Desse modo, concordamos com Veiga (2004), quando a autora diz que uma das funções da Didática na formação dos professores é fornecer um conteúdo com o qual os estudantes possam se equipar para exercer uma prática pedagógica reflexiva e crítica. Com isso sustentamos que o professor precisa compreender sua prática, levando em conta a reflexão a partir das relações sociais que o permeiam.

Assim, com base na concepção de Freire (1997), aprendemos que os seres humanos emergem do mundo, em uma perspectiva de entender para transformar seu trabalho. Contudo, os professores precisam conhecer e compreender as motivações, os interesses, assim como as necessidades dos alunos que são diferentes entre si, para ajudá-los na capacidade de comunicação com o mundo do outro a ter sensibilidade para situar a relação docente no contexto físico, social e cultural desse aluno (LIBÂNEO, 2007).

Reiteramos com isso o quanto é importante, durante os percursos de desenvolvimento da disciplina de Didática nos cursos de licenciatura, conduzir os alunos a realizar o seu “quefazer”, ou seja, refletir sobre sua realidade e buscar caminhos para a superação dos dilemas do contexto escolar. Com essa perspectiva, o ensino da disciplina Didática colabora, dentre outras possibilidades, para a formação docente voltada à unidade entre teoria e prática e à emancipação.

3.3.4 Elementos estruturantes da didática

Exploramos, nesta seção, análises sobre a categoria *elementos estruturantes da Didática*, uma vez que essa temática emergiu durante os depoimentos dos professores participantes desta pesquisa, sobretudo ao perguntarmos: “Fale sobre a disciplina Didática que ministra e a sua organização no curso de licenciatura (carga horária, ementa, conteúdos, metodologia, avaliação) em que atua como docente”.

Percebemos que a maioria dos professores participantes não deixou de mencionar: a ementa, os conteúdos, suas metodologias, os livros, os recursos didáticos, os objetivos e as discussões no que se refere aos instrumentos de avaliação que utilizam. Para a discussão dessa temática, partimos da ideia de que a disciplina Didática integra os conhecimentos teóricos necessários para a formação docente (FRANCO, 2014; LIBÂNEO, 2018; PIMENTA, 2018) e que os elementos estruturantes da Didática referem-se a

[...] um determinado campo epistemológico que deve produzir uma aprendizagem que leve os alunos a transformarem e ao mesmo tempo torná-los capazes de atribuir significações ao que aprenderam, transferindo o conhecimento e saberes apreendidos, produzidos e assimilados para outras situações educativas e, assim, fortalecer a capacidade de distinguir os conhecimentos essenciais, fundamentais dos secundários e muitas vezes irrelevantes (VEIGA, 2014, p. 17).

A Didática é uma disciplina pertencente à matriz curricular de cursos de licenciatura, relacionada com conteúdos curriculares de formação pedagógica do futuro professor. Logo, adquire o papel de fundamentar o processo de ensino-aprendizagem. Contudo, é preciso mencionar que se admite que as discussões sobre esse tema podem ser direcionadas para os campos da Didática Geral e da Didática Específica. Assim, conferimos em Libâneo (2018, p. 46) que uma “[...] lida com elementos mais gerais como as relações aluno-professor, teorias dos processos de ensino e aprendizagem, influência de aspectos socioculturais nesses processos, outra [...] lida com elementos em torno dos saberes disciplinares [...]”.

Nesse sentido, tanto a Didática Geral quanto a Didática Específica são interdependentes, uma vez que ambas têm como objeto de estudo o ensino (VEIGA, 2014). Diante desse contexto, concordamos com Veiga (2020), que compreende a Didática como área mediadora do processo de ensino-aprendizagem, que fortalece os professores no direcionamento das aprendizagens dos alunos. Desse modo, essa área de conhecimento focaliza

A relação entre os elementos constitutivos do processo didático – o professor, o estudante, o conhecimento – forma as categorias que representam o conteúdo da didática: finalidades e objetivos; seleção e organização dos conteúdos; metodologia; recursos didáticos; avaliação; condições de se ensinar e de se aprender; planejamento (VEIGA, 2020, p. 262).

Esses elementos compõem o processo didático, contudo é preciso ressaltar a importância do questionamento do porquê, como e o quê ensinar, sem perder de vista, conforme afirma Veiga (2014), que o processo Didático se preocupa com a articulação do ato pedagógico e sua interligação com as áreas do conhecimento que estruturam os cursos de licenciatura. Essa questão também foi acenada pelo Professor Participante 7, ao enfatizar: “A Didática articula conhecimentos do campo da educação e os coloca em relação com objetivos e procedimentos de ensino e aprendizagem”.

Nessa direção, buscando identificar com os participantes os planos de ensino que ministram, percebemos que os Professores Participantes 6, 7 e 9 apontam que a disciplina ainda é abordada em uma perspectiva conservadora, tendendo para uma desvalorização dos próprios conhecimentos da Didática. Esses docentes se circunscreveram a citar os programas das disciplinas, não avançando na discussão da Didática sobre as questões apresentadas. A título de exemplo, compartilhamos as respostas dos Professores Participantes 6 e 7:

Conteúdo

1. Educação e suas concepções
 - 1.1 Relação da educação e ideologia
 - 1.2 Educação escolar e não escolar
2. O processo de ensino e de aprendizagem em suas várias dimensões: biológica; afetiva e social.
3. Relação professor x aluno
4. Planejamento educacional e de ensino
 - 4.1 Conceitos
 - 4.2 Níveis do planejamento educacional
5. Planejamento de ensino
 - 5.1 Identificação
 - 5.2 Objetivos: geral(is) e específicos
 - 5.3 Seleção de conteúdo
 - 5.4 Metodologia
 - 5.5 Recursos
 - 5.6 Avaliação
 - 5.7 Correção e erro

Conteúdos:

- 1) Concepções de educação e a prática pedagógica
 - História da Educação Científica. Tendências pedagógicas
 - Ensino das Ciências Naturais na atualidade: educação científica para todos
 Letramento/Alfabetização científica. Processos de mediação. Leitura e escrita em aulas de Ciências. Modelagem
- 2) Tendências atuais para o ensino de Ciências e Biologia
 - Ensino de Ciências por investigação
 - Abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS)
- 3) Planejamento de ensino

- Planejamento e plano de ensino
- Sequência didática.
- Objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino
- Avaliação da aprendizagem e instrumentos de avaliação
- O livro didático

Nessa direção, considerando a bibliografia utilizada por esses professores participantes, também é possível inferir que há ênfase em aspectos instrumentais. Essas características nos levam a suspeitar que, nesses casos, a possível formação na disciplina Didática está sendo orientada com um viés baseado no tecnicismo (FRANCO, 2014). Essa mesma conotação é anunciada pelo Professor Participante 2, quando deixa claro que “Tem pessoas que dão ênfase a ensinar os estudantes a planejarem e darem aulas a partir da BNCC, livros didáticos etc”.

Percebemos, nessa fala, que o professor participante evidencia que ainda tem professores que sustentam essa concepção de Didática Instrumental. Desse modo, é importante sempre questionarmos se alguns cursos de licenciaturas têm se adequadado às atuais diretrizes curriculares, perpetuando essa concepção tecnicista e, assim, descaracterizando a prática do professor de intencionalidade crítica. Diante desse panorama, o futuro professor não estará sendo formado com uma autonomia crítica que possa transformar sua práxis (FRANCO, 2014).

Outra questão observada foi sobre a redução da carga horária e dos conteúdos a serem ministrados na disciplina Didática. Sobre isso, sustentamos, com Pimenta (2018), que essa redução enfatiza grandes prejuízos no curso, pois a disciplina que compõe o currículo deixará de ofertar todos os conteúdos essenciais do âmbito pedagógico que são fundantes para a formação inicial dos alunos, situação que contextualiza uma fragilização na formação do futuro professor. Quanto a essa redução de carga horária e de conteúdo da disciplina Didática, o Professor Participante 8 afirma:

No currículo antigo, a disciplina tinha a carga horária de 75h e, no currículo novo, a carga horária foi reduzida para 60h. Penso que, em relação à ementa, não causou prejuízo. Porém, antes eu trabalhava também as concepções atuais da educação matemática, mas que agora, no modelo Earte, não estou trabalhando, ou seja, de certa forma, o conteúdo ficou reduzido.

Considerando essa fala, identificamos que a disciplina possuía uma carga horária de 75 horas, contudo, em recente processo de reformulação curricular, sofreu uma

redução de carga horária e agora é ministrada com 60 horas. Entretanto, aparentemente, essa redução não atingiu todas as versões curriculares vigentes nos cursos de licenciatura, pois percebemos discrepâncias sobre esse dado com relação às respostas dos demais participantes.

Nesse contexto, seis professores afirmaram que atuam com uma carga horária de 60 horas na disciplina de Didática, enquanto dois a ministram com uma carga horária de 75 horas e, ainda, um professor nos informou que a carga horária varia de 60 a 75 horas. Esse cenário chamou-nos a atenção, pois interfere diretamente no processo de organização do trabalho pedagógico dessa disciplina.

Essa situação nos leva a questionar se os elementos constitutivos têm sido trabalhados de forma adequada, considerando esses contextos de redução ou restrição de seus programas nos cursos de licenciatura. Um exemplo dessa preocupação é apontado por Guarnieri (2018, p. 108), quando nos alerta que:

[...] estudos já sistematizados por teóricos da área de didática trazem evidências sobre a descaracterização da disciplina, desprestígio, perda e desconhecimento de seu objeto de estudo pelos formadores, com sérias consequências para a formação dos estudantes ao não serem ensinados conhecimentos específicos à didática provocando dificuldades para o futuro exercício da função docente em sala de aula.

Por isso, ressaltamos a necessidade de os Colegiados de Cursos, Núcleos Docentes Estruturantes (NDEs) e Departamentos de Ensino considerarem o atual debate sobre o campo da Didática, ao desenvolverem processos de reformulação curricular quanto a essa disciplina nos currículos de licenciatura.

Sobre as metodologias assumidas pelos professores participantes, as suas falas reverberam que eles procuram desenvolver uma metodologia baseada no diálogo com seus alunos. Para tanto, provocam os estudantes a refletir criticamente sobre os assuntos abordados durante as aulas. Nessa perspectiva, identificamos que parte dos professores tematizam em suas respostas a participação do aluno como sujeito do processo de construção de conhecimento.

Logo, esses alunos são incentivados nessas aulas a questionar, refletir e pensar criticamente. Situação que nos expõe a importância do papel do professor na condução, mediação e construção das aulas, pois ele oportuniza a produção de

conhecimentos a partir da valorização dos saberes dos estudantes. No livro *Pedagogia do oprimido*, Freire (2016) enfatiza uma metodologia problematizadora, a qual evidencia como uma forma de superação da realidade existente. Nessa perspectiva, o conhecimento deve ser construído a partir da interação com a realidade do estudante, proporcionando sua autonomia na construção de uma aprendizagem significativa por meio das relações entre os alunos com o mundo, de maneira reflexiva, crítica e comprometida com a transformação dos discentes (FREIRE, 2016).

Pimenta e Franco (2016) reiteram que o professor precisa ajudar os alunos a questionar sua realidade e problematizá-la para que fique visível o que antes estava oculto, podendo, assim, desenvolver novos conhecimentos. É nessa direção que está o papel contemporâneo da Didática, que os autores denominam de *Didática Multidimensional*, caracterizando-a por

[...] uma Didática que tenha como foco a produção de atividade intelectual no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Algo que se pautar numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos (PIMENTA; FRANCO, 2016, p. 541).

Nesse sentido, concordamos que o ensino busca um olhar voltado a uma perspectiva multidimensional, que compreenda a práxis educativa considerando as contradições nos contextos em que se realiza, voltados para a transformação dos determinantes, ou seja, uma Didática “[...] que conceba o ensino como uma prática social crítica e transformadora” (PIMENTA; SEVERO, 2020, p. 9). Com isso, é com base nesses princípios da Didática multidimensional, que compreendemos que a metodologia utilizada pelos professores participantes está imbricada com um ensino crítico e dialógico.

No que tange à avaliação, os Professores Participantes 2, 5, 7, 9 indicam em suas manifestações que o processo de avaliação ocorre de maneira processual, e a avaliação se articula com objetivos, com os conteúdos, estabelecendo diálogos, provocando o aluno a pensar, propor e refletir sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nessa perspectiva, segundo o que expõe esses participantes, a avaliação ocorre na tentativa de identificação de necessidades e aprendizagens dos alunos, pois, como ressaltam os participantes:

A avaliação é entendida como processual, ocorrendo ao final de cada tópico de ensino. A visão de avaliação aqui defendida é a de que esse processo tem como principal objetivo propiciar a autorreflexão individual e coletiva sobre o processo de ensino-aprendizagem. Cada momento de avaliação serve para identificar eventuais dificuldades e saná-las com a ajuda dos colegas de sala e/ou com a interferência do professor (DP – 2).

[...] avaliação ocorrerá ao longo do processo: presença, pontualidade, resolução de problemas e exercícios dissertativos e através de jogos, como o Kahoot! Elaboração de planos de ensino. Eu não costumo aplicar uma única avaliação em um único dia (DP – 5).

A avaliação é processual, na qual o estudante tem oportunidade de refazer as atividades e de rever os conhecimentos em cada atividade (DP – 7).

A avaliação ocorrerá de maneira processual, considerando: os conteúdos e objetivos desenvolvidos durante a disciplina, a apresentação de seminários e a produção escrita dos discentes em diferentes atividades (DP – 9).

Conforme essas indicações, é possível notar que a avaliação é mediada pelas reflexões individual e coletiva sobre os processos de ensino-aprendizagem, tendo como foco propiciar diálogo sobre a avaliação. Com relação aos modos de avaliar os estudantes, o Professor 7 afirma que é possível que os alunos retomem suas avaliações de modo que repensem suas aprendizagens.

O Professor Participante 2 evidencia que o ato de avaliar precisa ter um olhar diagnóstico, ou seja, as atividades que são desenvolvidas pelos professores servem para estabelecer eventuais dificuldades, para depois serem discutidas a partir das dúvidas que surgem nos estudantes. Sobre essa questão, Luckesi (2000, p. 7) contextualiza:

[...] o ato de avaliar implica dois processos articulados e indissociáveis: diagnosticar e decidir. Não é possível uma decisão sem um diagnóstico, e um diagnóstico, sem uma decisão é um processo abortado. Em primeiro lugar, vem o processo de diagnosticar, que constitui-se de uma constatação e de uma qualificação do objeto da avaliação. Antes de mais nada, portanto, é preciso constatar o estado de alguma coisa (um objeto, um espaço, um projeto, uma ação, a aprendizagem, uma pessoa...), tendo por base suas propriedades específicas [...]. O ato de avaliar, como todo e qualquer ato de conhecer, inicia-se pela constatação, que nos dá a garantia de que o objeto é como é. Não há possibilidade de avaliação sem a constatação.

Já no relato do Professor Participante 5, identificamos que ele elabora vários instrumentos para avaliar o aluno, como: exercícios, jogos e atividades, ferramentas que possibilitam ao docente acompanhar o estudante durante o seu processo de aprendizagem. Situação bem semelhante é apresentada pelo Professor Participante 9, que contempla, entre outras estratégias, a produção da escrita e a realização de seminários, como possíveis instrumentos de avaliação.

Desse modo, reconhecemos que, grosso modo, os professores participantes não utilizam uma única possibilidade de avaliação. Não fazem uso da avaliação classificatória, pelo contrário, eles criam possibilidades para que ocorra um processo que inclua o diagnóstico e a tomada de decisão. Essa perspectiva também é aventada por Luckesi (2000, p. 8) quando define que, para que ocorra a avaliação,

A situação diagnosticada, seja ela positiva ou negativa, e o ato de avaliar, para se completar, necessita da tomada de decisão. A decisão do que fazer se impõe no ato de avaliar, pois, em si mesmo, ele contém essa possibilidade e essa necessidade. A avaliação não se encerra com a qualificação do estado em que está o educando ou os educandos. Ela obriga a decisão, não é neutra. A avaliação só se completa com a possibilidade de indicar caminhos mais adequados e mais satisfatórios para uma ação, que está em curso. O ato de avaliar implica a busca do melhor e mais satisfatório estado daquilo que está sendo avaliado.

Sobre essas questões, estamos em sintonia com Pimenta (2018), quando a autora adverte que a avaliação necessária é a avaliação diagnóstica e formativa. Nessa percepção, a avaliação precisa ser um meio para orientar a ação. Ou seja, uma avaliação que propicie aos futuros professores os saberes necessários para sua formação profissional.

Desse modo, reafirmamos que os docentes compreendem que a avaliação é necessária, entretanto não deve ser reduzida à pontuação. Inferimos que, com base na concepção apresentada pelos professores participantes, o processo de avaliação dos professores ocorre de maneira que propicia o diálogo entre aluno-professor, fazendo com que os estudantes tenham a possibilidade de refletir sobre os conhecimentos didáticos.

Diante das ponderações discutidas nesta seção, reiteramos que os elementos estruturantes que compõem a Didática se voltam ao processo de ensino-

aprendizagem, daí a necessidade de esses temas serem alvos de constantes reflexões didáticas por parte dos professores, uma vez que esses processos poderão oportunizar possibilidades de melhorias na formação dos estudantes. Com isso entendemos que é preciso analisar as dificuldades e os limites identificados nos processos de ensino-aprendizagem da disciplina Didática nos cursos de formação de professores, de modo a avançar na construção de uma educação emancipatória. Nesse sentido, defendemos que a práxis educativa precisa considerar essas contradições impostas, visando à sua transformação.

3.3.5 O professor como pesquisador

Ao indagarmos como os docentes definem a Didática nos processos de ensino-aprendizagem com seus estudantes, identificamos que os professores participantes relacionaram em suas falas a concepção do professor como pesquisador.

Para contextualizarmos essa compreensão, é importante situar que, conforme as atuais críticas produzidas aos processo de formação do futuro professor, uma concepção sustentada é que esses futuros docentes aprendem a profissão a partir das observações. Com essa ideia, entendemos que os alunos aprendem com a imitação, ou criam seu próprio modo de atuar. Logo, há a valorização da prática (PIMENTA; LIMA, 2010).

Outra concepção defende que essa perspectiva reduz a atividade docente a um fazer que só será bom quando se aproximar dos modelos que foram observados. Desse modo, “[...] a prática pela prática e o emprego de técnicas sem a devida reflexão podem reforçar a ilusão de que há uma prática sem teoria ou de uma teoria desvinculada da prática” (PIMENTA; LIMA, 2010, p. 28). Assim, o professor, após formado, não consegue avançar nas respostas no que tange às situações que surgem no cotidiano profissional, pois os conhecimentos elaborados pela ciência e as respostas técnicas ainda não estão formulados.

Outra concepção é a do professor pesquisador, pois as pesquisas têm caminhado para estudos voltados para a sala de aula, para conhecer, explicar o processo de ensino-aprendizagem e estudar as ações dos professores nos contextos escolares, buscando desenvolver teorias a respeito dos conhecimentos dos docentes em

situação de aula, para, posteriormente, produzir novos conhecimentos pelos próprios professores e pela escola. É nessa direção que se tem firmado o reconhecimento do professor como produtor de seus saberes e da construção da prática docente (PIMENTA; LIMA, 2010).

Essas questões têm fertilizado pesquisas que colaboram com os processos da construção da identidade dos professores, pois o exercício da docência não está reduzido à aplicação de modelos previamente estabelecidos, mas voltados para a construção da prática dos professores. Nessa direção, a formação mobiliza os saberes da teoria da educação que são necessários para a compreensão da prática docente, contribuindo para o desenvolvimento das competências e habilidades para que os professores possam investigar sua própria prática, para que, a partir dela, sejam constituídos os saberes-fazer em um processo contínuo de construção de novos conhecimentos (PIMENTA, 2005).

Nessa perspectiva, identificamo-nos com essa concepção, pois sustentamos a valorização da pesquisa para a constituição dos saberes científicos da construção da prática profissional. Concordamos com Pimenta (2005, p. 14), quando aponta que “[...] as pesquisas, em sua maioria, apresentam características de um modelo construtivo-colaborativo, o que implica a definição processual dos elementos que compõem a parceria entre universidade e escola campo de pesquisa [...]”.

É nesse contexto que também defendemos que o futuro professor deve ser preparado para realizar sua ação profissional, apoiado na construção dos conhecimentos por meio da reflexão a partir da problematização da prática. Para melhor entendimento, Pimenta e Lima (2010, p. 50) esclarecem-nos:

O desenvolvimento desse processo é possibilitado pela atividade da pesquisa, que se inicia com a análise e a problematização das ações e das práticas, confrontadas com as explicações teóricas sobre estas, com experiências de outros autores e olhares de outros campos de conhecimento, com os objetivos pretendidos e com as finalidades da educação na formação da sociedade humana.

Diante dessa concepção, constatamos que a pesquisa se dá por meio dos problemas vivenciados em sala de aula. Contudo, essas análises da prática são problematizadas tendo como parâmetro os conhecimentos teóricos. Com isso, torna-se necessário que

os professores estejam em uma constante análise crítica sobre sua própria atuação, pois só assim ocorrerá o processo de pesquisa.

Essa compreensão tem consonância com o exposto pelo Participante 9, que aponta que a disciplina Didática é uma possibilidade para fomentar a formação do professor pesquisador com um comprometimento com as transformações sociais, uma vez que a Didática colabora para a construção de novas práticas. Logo, a disciplina

[...] orienta as decisões do/a educador/a no contexto da prática pedagógica [...]. A Didática exige experimentação, abertura ao novo, criatividade e postura investigativa por parte do/a docente [...]. Didática demanda compromisso com transformação social [...] (DP – 9).

Assim, a Didática, como a área que investiga o ensino como prática social, está comprometida com as demandas existentes na sociedade. Para tanto, a formação dos professores precisa ser problematizada e discutida, para que o preparo dos docentes possa fazer frente aos complexos desafios que os aguardam nas escolas (PIMENTA; LIMA, 2010).

Sobre essa relação, especificamente nas aulas de Didática, destacamos a fala do Professor Participante 8. Esse docente chama a atenção lembrando que as aulas da disciplina proporcionam aos futuros professores vivenciarem condições de refletir sobre a docência. Desse modo, a disciplina Didática “É um cenário/palco perfeito para problematizações acerca da docência e suas implicações, interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem” (DP – 8).

Outro aspecto que merece ser lembrado é que a Didática tem compromissos com a emancipação humana, social e política (PIMENTA, 2018). Logo, isso implica que as ações de pesquisa estejam relacionadas com o comprometimento e reconhecimento da formação pedagógica com vistas a uma educação transformadora. Nessa direção, o Professor Participante 7 considera

[...] fundamental para a formação do professor pesquisador a participação ativa dos estudantes no levantamento, na descrição e na avaliação dessas situações tendo como referência os estudos na disciplina, de modo que eles reconheçam a importância de agir pedagogicamente/profissionalmente sobre os problemas educacionais e específicos das disciplinas que eles irão ministrar.

É importante destacar, no depoimento do Docente Participante 7, que o professor pesquisador necessita vivenciar condições do exercício crítico a partir do levantamento de problematizações trazidas pelos alunos nas salas de aula. Assim, depreendemos que, à medida que as questões problematizadoras são levantadas, os professores realizam uma releitura de suas práticas, de seu modo de atuar, de suas concepções, propiciando um olhar diferente, comprometido, visando à construção da prática. Sobre esse aspecto, destacamos a importância da participação coletiva dos estudantes para a ressignificação da prática a partir da perspectiva de professor pesquisador. Com isso, o futuro professor “[...] têm oportunidade de significar a teoria e produzir reflexões que auxiliam na resolução de problemas da prática docente, na perspectiva da formação do professor pesquisador e da relação teoria-prática” (DP – 7).

Em consonância com o que apresentam os participantes desta pesquisa e das discussões aqui empreendidas, é possível inferir que, a partir da contribuição da aprendizagem dos conhecimentos da Didática e da abordagem da concepção de professor pesquisador durante o trabalho dessa disciplina, o futuro professor vivenciará a importante oportunidade de analisar os problemas do contexto escolar, amparado pelo contexto teórico da disciplina, produzindo análises críticas sobre a atuação docente na educação escolar. Essas reflexões nos levam a reforçar que a Didática adquire um valor essencial para a formação, pois mune o professor para analisar criticamente as condições de seu ensino e, a partir de sua análise, promover condições de transformar sua prática (FRANCO, 2010).

3.3.6 Os conhecimentos e saberes docentes

A natureza do trabalho do professor é ensinar contribuindo para o processo de humanização dos estudantes. Logo, partindo da mesma concepção de Pimenta (2012), esperamos que os cursos de licenciaturas desenvolvam nos alunos conhecimentos e habilidades que possibilitem a construção de seus saberes-fazeres docentes a partir dos desafios do ensino como prática social. Fundamentada nessa compreensão, dialogamos com os Professores Participantes 2, 4, 6, 10, que tematizam sobre a relação da Didática com os conhecimentos e saberes docentes, principalmente ao perguntarmos: “Como a disciplina Didática que você ministra tem

colaborado para o futuro professor problematizar, compreender e sistematizar questões relacionadas com a docência?”

Conforme evidenciamos no decorrer desta dissertação, a Didática é uma área de conhecimento que reúne saberes que são necessários para fundamentar os processos de ensino-aprendizagem. Contribui, portanto, para a formação dos futuros professores e dos docentes, representando conhecimentos essenciais para a prática docente.

A partir das reflexões de Pimenta (1997), sustentamos que o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e profissionais. Contudo, é fundamental que o professor esteja em um permanente exercício crítico das condições materiais nas quais o ensino ocorre e como nelas são produzidas as aprendizagens.

Partindo desse ponto de vista, as aprendizagens dos alunos se efetivam antes que eles entrem para a faculdade. Assim, por meio de sua experiência como aluno, a disciplina Didática colabora com a reflexão desses conhecimentos já adquiridos e ainda propicia a construção de novas aprendizagens (PIMENTA, 1997). A partir dessa perspectiva, o Professor Participante 10 afirma:

Considero Didática como uma disciplina altamente estruturante nas licenciaturas, na medida em que, através dela, os alunos podem fazer uma reflexão sobre os diversos processos pelos quais passaram em sua vida escolar. Ao mesmo tempo é um espaço que viabiliza conhecimentos novos, junção destes com os de outras áreas e também a elaboração de perspectivas para uma prática pedagógica.

Nessas circunstâncias, o Professor 10 apresenta-nos valiosas considerações sobre a importância da disciplina na construção e reconstrução dos saberes dos alunos. A partir dos saberes prévios dos estudantes, a Didática ajuda na provocação da reflexão em uma perspectiva de criar novos saberes. Logo, esses alunos são estimulados a pensar nos desafios do trabalho docente, nos problemas que irão enfrentar, na relevância de um ensino com qualidade, na dimensão em como realizar sua ação docente em diversos espaços e momentos. Com base nesse entendimento, o Professor Participante 10 indica que, a partir dos saberes, os alunos criam novas alternativas para a prática do professor. Nessa mesma direção, o Docente Participante 6 enfatiza que a disciplina dá esse subsídio alicerçada na “[...] discussão dos

processos que acontecem no interior da Educação, da escola e da sala de aula em suas concepções diversas e como um instrumental que possibilita ao professor a organização de seu trabalho docente”.

Diante disso, a Didática articula as teorias das demais disciplinas curriculares com o campo prático. Com isso deduzimos que é nessa relação com as teorias do campo educacional articuladas com a reflexão sobre as situações que ocorrem dentro e fora da sala de aula em um contexto amplo que o professor vai construindo novos saberes. Vale destacar que, a partir dessa compreensão, o Professor Participante 6 afirma que esses saberes se voltam para a organização da prática e, conseqüentemente, acarretam novas formas de lecionar. Sobre essa questão, Pimenta (2012, p. 28) esclarece:

Os profissionais da educação, em contato com os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia, podem encontrar instrumentos para se interrogarem e alimentarem suas práticas, confrontando-os. É aí que se produzem saberes pedagógicos, na ação.

Reafirmamos que é na ação que o professor produz novos saberes, pois compreendermos que os saberes são constituídos tendo como premissa a prática profissional do professor em diálogo com a teoria, no qual se criam novos arranjos.

Para tanto, a formação inicial tem sido o lugar propício para essa criação e recriação da prática, pois a formação desses futuros professores se dá a partir da experiência dos docentes que ministram a disciplina, que tomam a prática existente como referência para refletir-se nela. Logo, é pela reflexão crítica sobre a prática dos professores que os estudantes contribuem para o aprimoramento da prática docente (PIMENTA, 2012). Sob essa ótica, o Professor 4 nos sinaliza que é “[...] no processo de autorreflexão, bem como no olhar crítico sobre práticas pedagógicas que já estão sendo observadas ou serão nos próximos períodos”.

Assim, observamos, nessa fala, que a disciplina contribui para o conhecimento teórico-prático, que interliga prática e teoria, fazendo com que uma fortaleça e aprimore a outra em um movimento cíclico entre saberes e prática. Em síntese, o Professor 4 continua dizendo: “A principal contribuição da disciplina Didática na formação pedagógica dos estudantes da Ledoc é a possibilidade de refletirem sobre práticas pedagógicas que vivenciam e muitas vezes executam em seus processos formativos”.

Diante dessa concepção, o Professor 2 relata que a disciplina tem sido a principal fonte teórica para desenvolver a análise dos alunos sobre a prática. Os estudantes são suscitados, por meio da reflexão das atividades que vivenciam, a valorizar a possibilidade de transformar seus conhecimentos. Nessa direção, o Professor Participante 2 relata-nos que os licenciandos são desafiados a relacionar os saberes com exemplos, a fim de auxiliar nas discussões estabelecidas e assim reelaborar novas construções teóricas. Segundo o Professor,

Se não temos exemplos para mostrar e problematizar, as ideias gerais ficam vagas. Sem clareza de formas alternativas de trabalho pedagógico, a tendência será nossos estudantes, futuros professores, fazerem o que já é feito nas escolas [...]. Muitas pessoas que estão passando por nós não conseguem operar com as teorias para elaborar novas práticas, práticas contra-hegemônicas, daí a necessidade dos relatos de exemplos que rompem com a Didática predominante no trabalho pedagógico das escolas (DP – 2).

Ao elucidar as aulas com exemplos vivenciais da prática, os professores e alunos constroem e realizam suas atividades a partir de seus valores, situando-os no mundo. Sobre essa questão, Pimenta (2012) ajuda-nos a entender que é a partir da aproximação da realidade escolar, das escolas e dos estudantes, que se caminha para proposições de novas experiências. Essa apropriação da realidade contribui para que a realidade escolar seja analisada criticamente à luz das teorias. Desse modo, a construção de novos conhecimentos da prática do professor se dá a partir da reflexão.

Assim, a construção profissional acontece a partir do exercício da ação reflexiva sobre a prática, sendo necessário exercer a reflexão sobre os múltiplos saberes da ação educativa. Nessa perspectiva, a Didática cria possibilidades para que os professores produzam saberes e conhecimentos para que atuem em sala de aula. Desse modo, ao contribuir com a formação e com a prática do professor, firma-se o reconhecimento deste como produtor de saberes em uma epistemologia da prática docente e dos conhecimentos pedagógicos (PIMENTA; LIMA, 2010).

4 CONCLUSÕES

Nesta pesquisa empreendemos esforços para analisar a centralidade da Didática na formação dos professores, com base na perspectiva crítica, e problematizar as concepções de docentes sobre a Didática no ensino superior. Nesse intuito, procuramos compreender o debate contemporâneo sobre a Didática no Brasil, situando suas principais contribuições para a formação de professores; identificamos como os docentes que ministram a disciplina Didática em cursos de licenciaturas a definem e a caracterizam no âmbito das reflexões desse componente curricular; analisamos como os professores que ministram Didática em uma universidade pública articulam o papel dessa disciplina na formação pedagógica de futuros professores e as principais possibilidades quanto à construção de práticas de ensino no contexto escolar; e apresentamos um produto técnico que sintetiza, por meio de blog eletrônico, os principais achados teóricos e os da pesquisa de campo, fornecendo aos participantes e interessados sobre o tema uma fonte de estudo e espaço de diálogo em ambiente on-line.

No alcance dos objetivos desta pesquisa nos propomos responder às seguintes indagações: quais papéis a Didática assume no processo de formação de professores, conforme os debates contemporâneos dessa área no Brasil? Que concepções os docentes que atuam com essa disciplina em cursos de licenciaturas possuem quanto à contribuição da Didática na formação de futuros professores?

Nesse contexto, assumimos, a partir do método histórico-dialético, possibilidades para compreender as problemáticas nas relações existentes. Valemo-nos de uma pesquisa qualitativa, realizada por meio da aplicação de um questionário a dez professores que ministram ou já ministraram a disciplina Didática nos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo.

A interpretação dos dados foi realizada sob a técnica de análise de conteúdo, baseando-nos no diálogo com produções sobre o ensino da disciplina Didática nos cursos de licenciatura. Na sequência, fundamentamos o presente estudo em um referencial teórico que sistematiza reflexões quanto às características, possibilidades e organização da disciplina em contexto nacional, considerando seu papel como contribuidora na formação pedagógica de alunos e professores. Para isso nos

referendamos nos estudos de pesquisadores (ALMEIDA, 2019; CANDAU, 1997, 2020; FARIA, 2014, 2018, 2020, 2021; FRANCO, 2013, 2014, 2019; LIBÂNEO, 2018; MARIN, 2005, 2012, 2020; PIMENTA, 2012, 2018, 2019, 2020; PIMENTA; ANASTASIOU, 2014; PONTES, 2020; VEIGA, 1991, 2004) que situam discussões sobre a Didática como componente curricular nos cursos de licenciatura, identificando-a como área do conhecimento que subsidia a prática docente e contribui para a reflexão da formação de futuros professores. Nessa perspectiva, tendo em vista o caminho metodológico do presente estudo, sistematizamos as seguintes considerações/sínteses:

Ao dialogarmos com os estudos teóricos sobre o percurso da disciplina e sua contribuição na formação dos professores, identificamos que, no bojo da Pedagogia tradicional, a disciplina era vista como um conjunto de regras para o trabalho docente. Contudo, no cenário da democratização do país, é questionada ganhando centralidade para uma educação com vistas à prática social. A partir dessa compreensão, a formação dos professores nos cursos de graduação prioriza a concepção da Didática crítica, para que o futuro professor articule uma visão crítica da realidade.

Com relação à Didática na formação docente, defendemos que essa disciplina atua no contexto dos cursos de professores como área de conhecimento da Pedagogia. Assumimos a Didática como área do saber que tem a finalidade de fundamentar os processos de ensino e aprendizagem, voltada para a inclusão social e emancipação humana. Logo, o conhecimento contribui para que o homem crie possibilidades de repensar novas formas de existir no mundo, contribuindo para o processo de humanização. Desse modo, a Didática fundamenta uma perspectiva crítico-reflexiva, que carrega possibilidades para a reconstrução do trabalho docente.

Dialogamos também com as produções acadêmicas brasileiras que abordam a Didática como componente curricular nos cursos de licenciatura. Sistematizamos reflexões sobre esse tema com base em estudos de artigos científicos (periódicos e anais de eventos), publicados na Anped, Scielo, Endipe e em revistas digitais. Considerando o foco de discussão das produções acadêmicas selecionadas, foi possível subdividi-las em dois eixos: o debate sobre a *disciplina Didática em cursos*

de licenciatura; e as análises sobre a contribuição Didática na formação dos professores.

Constatamos, nas pesquisas analisadas, que é possível inferir dificuldades com relação à composição dos referenciais teóricos da disciplina, pois sua desvalorização nos cursos de licenciatura tem sido um grande desafio para o avanço da área. Questão que causa fragilização na formação inicial dos estudantes. Além disso, aprendemos com essas pesquisas que ainda ocorre a presença de raízes estritamente técnicas na ministração dessa disciplina.

Ao dialogarmos com os dados de campo, defendemos, que a Didática é entendida como a área do conhecimento e disciplina central na formação do professor, visto que por meio dos registros produzidos por um questionário com os professores participantes, analisamos como principais ponderações que:

A Didática é uma área de conhecimento comprometida com o fortalecimento da práxis, tendo como foco a transformação dos envolvidos no processo educativo. Nessa direção, constatamos que a maioria dos professores participantes evidenciava que suas ações estão vinculadas à compreensão do ensino como práxis.

A Didática dialoga com outras áreas de conhecimento, subsidia a prática do professor refletindo com o estudante sobre o seu conteúdo. Nessa direção, percebemos, nos depoimentos dos docentes, que eles realizam suas aulas com uma abordagem dialógica e também que a universidade participante, com base em seu projeto e em seu plano de desenvolvimento institucional, está comprometida em proporcionar um espaço de democrático para que ocorra reflexão e diálogos referentes à Didática.

A Didática colabora para diálogos formativos e para pensar criticamente os elementos que estruturam o processo de ensino-aprendizagem. Os participantes da pesquisa também indicam que a Didática Crítica provoca os futuros professores e seus docentes a formular seu “quefazer” com relação às práticas educativas.

Os participantes identificam que a disciplina Didática contribui para a reflexão sobre a práxis docente e para promover possibilidades para que o estudante reflita sobre a docência acerca dos conhecimentos e saberes necessários para atuar na educação

básica, além de aprender a problematizar e estudar os cenários e processos educacionais por meio da concepção de professor pesquisador.

Apresentamos, no final das conclusões, o produto deste presente estudo como dispositivo que sintetiza os principais achados teóricos, visando a contribuir com todos os interessados sobre o tema. O produto técnico é um blog eletrônico que tem como objetivo propiciar melhorias na docência no ensino superior.

Nessa direção, este estudo coloca-se como contribuição ao Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação da Ufes, visto que considera a proposta curricular do curso na linha de estudo sobre Docência e Gestão de Processos Educativos, abrangendo questões sobre a Didática no contexto de cursos de licenciatura e sistematizando estudos e diálogos que essa área de conhecimento assume no processo de formação de professores.

Por conseguinte, sustentamos a necessidade de estudos sobre a disciplina Didática na formação inicial de professores e conhecimentos específicos e pedagógicos que convirjam para o desenvolvimento profissional docente. Dessa maneira, afirmamos a necessidade de pesquisas futuras, que possam favorecer mais análises sobre os processos de reformulação curricular sobre a disciplina nos cursos de licenciatura.

4.1 O PRODUTO TÉCNICO: O BLOG COMO FERRAMENTA EDUCACIONAL

Neste capítulo apresentamos o produto técnico desta dissertação, o qual foi consolidado a partir de blog eletrônico contendo uma síntese que reúne todos os achados teóricos e a pesquisa de campo deste estudo. Por meio desse procedimento, reunimos reflexões sobre a importância da Didática na formação inicial dos futuros professores, fornecendo aos interessados e pesquisadores da área uma fonte de estudo e espaço para troca de diálogo em ambiente on-line sobre o assunto, disponível na seguinte página: <https://didaticaeformprofessores.com>.

A escolha por essa estratégia, como opção para consubstanciar o produto desta pesquisa, decorre das potencialidades que essa ferramenta pode propiciar aos seus usuários, podendo fornecer conteúdos enriquecidos, além da possibilidade de dispor de material digital reflexivo, disponibilizado para quem dele precisar (GOMES, 2005).

Segundo Gomes (2005, p. 311), “[...] o termo ‘blog’ é a abreviatura do termo original da língua inglesa ‘weblog’.” Refere-se a uma página eletrônica que pode ser criada e editada. Apresenta publicações sem a necessidade de conhecimentos técnicos especializados (GUTIERREZ, 2004), tornando-se uma ferramenta fácil para utilização.

Com a experiência vivida por toda a humanidade com a chegada do Covid-19, momento em que, em cumprimento do isolamento, as ferramentas digitais se fizeram presentes e extremamente necessárias, principalmente para o campo da educação, identificamos a oportunidade de utilizar uma dessas opções de comunicação digital, em favor da socialização dos achados deste estudo e de novas oportunidades de diálogos e aprendizagens com a comunidade de professores, pesquisadores e interessados pelo tema. Nessa direção, conforme Mesquita (2016, p. 41), uma das potencialidades desse dispositivo é que

Os blogs têm sido uma ferramenta que se apresenta como recurso para o professor em sala de aula, possibilitando a produção de conhecimento também de forma autônoma pelo aluno no processo de ensino e aprendizagem, ao mesmo tempo em que promove interação e motivação entre os participantes (MESQUITA, 2016, p. 41).

Nesse contexto, o blog apresenta-se como “[...] uma das ferramentas digitais que fazem parte desse conjunto de possíveis facilitadores e motivadores de

aprendizagem” (SILVA, 2017, p.30). Com isso, compreendemos que o blog é uma estratégia que colabora para a construção de possibilidades pedagógicas e para ampliar seus modos de ler e de escrever em diferentes suportes, por meio das interfaces possibilitadas pela internet (SILVA, 2008).

Marcuschi (2005) também esclarece que os *blogs* são os diários com registros e observações e atuam como ferramentas de mídia on-line. Podem ser acessados de maneira concomitante por todos os interessados no assunto como troca e acesso a informações.

Um atrativo do blog é que os leitores que têm acesso ao conteúdo da página podem interagir, trocar informações e inferir suas opiniões nas postagens, de forma gratuita e sem complexidade para seu uso, pois a utilização dos recursos é acessível (SILVA, 2017). Vale salientar que a ferramenta possibilita “[...] a convivência de múltiplas semioses, exemplo de textos escritos, de imagens (fotos, desenhos, animações) e de som (músicas, principalmente)” (KOMESU, 2004, p.121).

Por essa versatilidade e oportunidades de diálogo, utilizar o blog como ferramenta pedagógica contribuiu para a decisão em consubstanciá-lo como produto da nossa pesquisa. Essa ferramenta está constituída dos seguintes conteúdos e ambientes: TÍTULO: Didática e Formação de Professores; MENU: A Didática, A Didática nos Cursos de Licenciatura, Reflexões sobre a Didática na Formação de Professores, As concepções dos professores que ministram a Didática, O blog, Sobre as autoras e Sugestões / contribuições dos leitores (Imagem 1).

IMAGEM 1 – Tela inicial do blog



Disponível em: diditicaeformprofessores.com, 2022.

Na seção **A Didática**, abordamos discussões sobre as bases conceituais da Didática, pois entendemos que “[...] 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, 2014, p. 13). Nessa direção, a Didática é a teoria do ensino que busca encontrar respostas para possíveis problemas existentes no cotidiano da sala de aula.

Assim, evidenciamos que a Didática é um campo de estudos e seu papel de fundamentação é a área do conhecimento, contribuindo para a reflexão crítica da prática pedagógica. Compreendemos, como Candau (2014, p. 14), que “[...] o objeto de estudo da Didática é o processo de ensino-aprendizagem. Toda proposta Didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo ensino-aprendizagem”. Com isso assumimos que a Didática é a construção de conhecimentos que possibilitam a mediação entre o que é preciso ensinar e o que é necessário aprender (PIMENTA, 2008).

Nessa perspectiva, salientamos que a Didática possibilita aos professores os conhecimentos teóricos para a realização do processo ensino-aprendizagem, uma vez que subsidia a prática profissional, auxiliando os futuros professores no aprendizado pedagógico. A disciplina se faz presente na prática, tendo como preocupação os fundamentos sistematizados em uma perspectiva crítico-reflexiva, a qual carrega possibilidades de reconstrução do trabalho docente (FRANCO, 2013).

Na seção **A Didática nos cursos de Licenciatura**, sustentamos que a Didática se apresenta como disciplina essencial para a constituição do saber do futuro professor. Ela é responsável por investigar os processos relacionados com o ensino, fazendo-se protagonista na formação dos futuros professores.

Logo, ao pensarmos sobre o papel da Didática nos cursos de formação de professores, é importante reconhecermos que a disciplina é fruto das relações sócio-históricas produzidas na sociedade, assim como no campo educacional. Com isso evidenciamos, ao longo desta seção do blog que, mesmo com os entrelaçamentos vividos no contexto social e político, a Didática torna-se uma disciplina que se propõe mobilizar os conhecimentos necessários no processo de ensino-aprendizagem.

Assim, como área do conhecimento, a Didática está interligada com outras disciplinas no Curso de Formação dos Professores, pois, em seu programa de estudos, o processo de ensino-aprendizagem tem como objetivo a preparação dos futuros professores para atividade do ensinar em uma situação histórico-social. Nessa direção, a disciplina proporciona aos alunos a oportunidade de compreender a realidade em que vivem e intervir sobre ela (FARIA, 2020; PIMENTA, 2001).

Na seção ***Reflexões sobre a Didática na Formação de Professores***, discutimos a importância de o professor ter sua profissão voltada para a prática social, com vistas a contribuir com o processo de humanização dos alunos, porque, como prática social, o ensino possibilita a transformação crítica desses futuros professores como uma ressignificação dos saberes (PIMENTA; ANASTASIOU, 2014). Destacamos, nesse sentido, que a Didática colabora para que o futuro professor adquira um direcionamento reflexivo, para que atue no contexto educacional de maneira crítica e reflexiva.

Nesse processo, a educação acontece juntamente com a formação humana. Está atrelada ao conjunto das relações sociais, pois, “[...] para que se desenvolva na sua plenitude, ele [o aluno] precisa ser formado, precisa ser educado” (FARIA, 2018, p. 46). Para tanto, a ação consciente dos professores torna-se norteadora em uma perspectiva de ensino que garante equipar seus alunos com instrumentos cognitivos (FARIA, 2019).

A partir da reflexão, os professores adquirem outras configurações e propõem novas ações para o processo ensino-aprendizagem. A Didática dispõe dos conhecimentos pedagógicos necessários para que o professor realize uma análise crítica e perceba as dificuldades existentes em seu trabalho para, assim, superá-las de forma crítica (FRANCO, 2013).

Na seção, ***As concepções dos professores que ministram a Didática***, sistematizamos uma síntese sobre as principais concepções identificadas nos depoimentos de professores que atuam em cursos de licenciaturas na Universidade Federal do Espírito Santo – Campus Goiabeiras, com relação à Didática. Essa discussão pode ser conferida de forma ampliada no terceiro capítulo desta dissertação.

Na seção **O blog**: expomos uma breve explanação sobre as motivações que nos levaram a criar o blog como ferramenta pedagógica. É importante ressaltar que essa produção decorre principalmente do interesse da pesquisadora de socializar conhecimentos com professores e estudiosos sobre o tema, no que concerne aos pressupostos da contribuição da Didática na formação integral dos estudantes. Assim, o blog foi concebido como produto educacional resultante da pesquisa “Didática em cursos de licenciatura: concepções de docentes e perspectivas na formação de professores”, como quesito obrigatório do Programa de Pós-Graduação de Mestrado Profissional em Educação (PPGMPE), da Ufes.

No item **Sobre as autoras**, descrevemos informações referentes à mestranda e à sua orientadora (Imagem 2).



Disponível em: didicaeformprofessores.com, 2022.

As temáticas ora apresentadas encontram-se elencadas no menu à direita. Cada item contém os materiais que foram constituídos a partir dos estudos dos capítulos da dissertação como forma de propostas para discussões.

Os leitores do blog são convidados a enriquecer a página por meio de comentários e questionamentos, em uma perspectiva dialógica. Para tanto, esse diálogo se dá a partir do ambiente de interação que se encontra na seção **Sugestões / contribuições dos leitores**. Assim, para que consiga registrar e publicar a mensagem, o leitor/autor do comentário precisará se conectar a partir do login, que se dará por meio do

preenchimento de seu nome e e-mail, só assim poderá interagir e dialogar na página (Imagem 3).



Disponível em: *diditicaeformprofessores.com*, 2022.

Nessa direção, entendendo que a construção de saberes ocorre em diversos tipos de ambiente. A criação do Blog como ferramenta eletrônica apresenta-se como um recurso educacional eletrônico participativo e colaborativo de todos os interessados e estudiosos sobre o assunto. O diálogo aberto ao público tem a intenção de viabilizar reflexões sobre as temáticas propostas, como forma de fomentar amplo espaço para a discussão sobre questões da Didática. Portanto, a participação dos leitores é incentivada nesse espaço, colocando-se, como principal tema de reflexão, o papel que essa área de conhecimento assume no processo de formação de professores e a problematização das concepções de docentes sobre essa temática.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de. Fundamentos pedagógicos e didáticos da prática docente universitária e o lócus privilegiado para o seu desenvolvimento. *In*: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. 2. ed. Araraquara: Junqueira&Marin; Ceará: UECE, 2018. p. 125-138. *E-book*. ISBN: 978-85-8203-105-6. Disponível em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-BR&lr=&id=nuF1DwAAQBAJ&oi>. Acesso em: 15 set. 2020.

ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

ALMEIDA, M. I. Por uma didática para tempos de resistência no contexto da educação superior mercantilizada e competitiva. *In*: PIMENTA, S. G. *et al.* (org.). **A didática e os desafios políticos da atualidade**. Salvador: Edufba, 2019. p. 19-36. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream.pdf>. Acesso em: 20 nov. 2020.

AMARAL, A. Aula universitária: um espaço com possibilidades interdisciplinares. *In*: VEIGA, I. **Pedagogia universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000. p.139-150.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. O que é um estudo de caso qualitativo em educação?. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-103, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>. Acesso em: 11 maio. 2021.

AROEIRA, K. P. **O estágio como prática dialética e colaborativa: a produção de saberes por futuros professores**. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BORGIO, I. A. “**Ufes: 40 Anos de História**”, Secretaria de Produção e Difusão Cultural – UFES, 1995.

BRASIL. **Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações (BDTD)**. 2020. Disponível em: <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Acesso em: 19 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. 2019. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 8 dez 2021.

BRASIL. **Plataforma BRASIL**: Comitê de ética em pesquisa. Disponível em: <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>. Acesso em: 28 nov. 2020.

CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Editora Vozes. 36. ed. 2014.

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação: a busca da relevância. *In*: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 36. ed. Petrópolis: Vozes. 2014. cap. 1, p. 13-24.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. *In*: ANDRÉ, M. E. A. D.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Alternativas no ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. v. 2, p. 71-95.

CANDAU, V. M. Didática: revisitando uma trajetória. *In*: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B. da.; FERNADES, C. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 22-32.

CANDAU, Vera Maria (org.). **Rumo a uma nova didática**. 15. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CERVO, A. L.; BERVIAN, P. A. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2002.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2007.

CRUZ, G. B. da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/gCsmRvTMHmX6rppc4tg3CKK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 14 out. 2020.

CRUZ, G. B. da.; ANDRÉ, M. E. D. A. de. Ensino de didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2014. v. 30, p. 181-203

CRUZ, G. B. da; MAGALHÃES, P. A. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artística. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, 2017. v. 43, p. 483-498.

CUNHA, M. I. da. Qual a contribuição dos Endípedes para a educação brasileira? Reflexões em torno de uma trajetória. *In*: CANDAU, V. M.; CRUZ, G.; FERNANDES, C. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas**. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 17-21.

ENALIC. ENCONTRO NACIONAL DAS LICENCIATURAS, 8., 2021, Usp, São Paulo. Disponível em: <https://www.enalic.com.br/evento-online/posteres.php>. Acesso em: 24 dez. 2021.

ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (ENDIPE). 2018, Salvador. **Anais** [...] Salvador: UFBA, 2018. v. 1, n. 40. Disponível em: <http://www.xixendipe.ufba.br/>. Acesso em: 20 out. 2020.

FARIA, L. R. A. de. Movimento da didática crítica e o pensamento pedagógico: didática na década de 1980. **Práxis Educacional**, v. 16, p. 343-365, 2020.

FARIA, L. R. A. de. A centralidade da didática na formação de professores: a crítica à didática crítica não é crítica. *In*: AROEIRA, K. P.; Pimenta, S. G. (org.). **Didática e estágio**. Curitiba: Editora e Livraria Appris Ltda., 2018. p. 31-56.

FARIA, L. R. A. de. A docência no ensino superior no contexto neoliberal: contribuições da didática de perspectiva contra-hegemônica. *In*: CAMPONES, K. C. **Ensino e Aprendizagem como unidade dialética**. Ponta Grossa: Atena Editora, 2019. p. 20-31.

FARIA, L. R. A. de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 a 1990 e os rebatimentos pós-modernos, na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FARIA, L. R. A. de. Didática, saberes docentes e formação. *In*: MONTEIRO, S. B.; OLINI, P. (org.). **O movimento da didática crítica**: contexto, razões e proposições. Cuiabá: EdUFMT, 2019. v. 1, p. 173-197.

FARIA, L. R. A. de. Formação e trabalho do(a) pedagogo(a) docente: contribuições da pedagogia e da didática. *In*: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. (org.). **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez Editora, 2021.

FARIA, L. R. A. de; ALMEIDA, M. I. **Didática**: questões de método e teoria. Trabalho apresentado na 33ª Reunião Anual Anped: gt-04. 2010. Disponível em: <http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT04-6525--Int.pdf>. Acesso em: 14 jan. 2021.

FARIA, L. R. A. de; MACIEL, A. da S.; MACHADO, T. M. R. Didática, currículo e trabalho docente: aproximações, diferenças e especificidades. *In*: LOPES, A.; OLIVEIRA, M. A. da S. C.; OLIVEIRA, D. A.; HYPÓLITO, A. M. (org.). **Trabalho docente e formação**: políticas, práticas e investigação: pontes para a mudança. Porto: Faculdade de Ciências Comportamentais e Educacionais do Porto, 2014. p. 1929 -1938.

FARIAS, I. M. S.; THERRIEN, J; NÓBREGA-THERRIEN, S. A integração ensino e pesquisa na docência universitária: a prática pedagógica no trabalho cotidiano. *In*: LEITE, C.; ZABALZA, M. (org.). **Ensino superior**: inovação e qualidade na Docência. Porto: Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CEIIE), 2012. v. 1, p. 180-192.

FONSECA, J. J. S. **Metodologia da pesquisa científica**. Fortaleza: UEC, 2002.

FRANCO, M. A. S. A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 28., 2005, Caxambu: anais [...]. Caxambu: Anped, 2005.

FRANCO, M. A. S. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. *In*: FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática**: embates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010. p. 75-100.

FRANCO, M. A. S. Didática: uma esperança para as dificuldades pedagógicas do ensino superior. **Práxis Educacional**, Salvador, v. 9, n. 15, p. 147-166, 2013. Disponível em: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/750>. Acesso em: 15 jun. 2019.

FRANCO, M. A. S. Pedagogia como ciência da educação: da racionalidade moderna à racionalidade crítica. *In*: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. (org.). **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez Editora, 2021. p. 129-151.

FRANCO, M. A. S. Renovar a didática crítica uma forma de resistência às práticas pedagógicas instituídas pelas políticas neoliberais. *In*: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (org.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: Edefba, 2018.

FRANCO, M. A. S. Saberes pedagógicos: reflexões conceituais. *In*: FRANCO; MARIN; AVILA. (org.). **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: Edefba, 2019. v. 1, p. 51-70.

FRANCO, M. A. S.; GUARNIERI M. R. Disciplina de didática: um estudo exploratório a partir dos planos de ensino. **Revista Pesquiseduca**, São Paulo, v. 3. n. 5, p. 26-55, 2011. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/124736>. Acesso em: 8 out. 2020.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2016. n. 37, p. 539-553.

FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática**: embates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, P. Papel da educação na humanização. **Revista da Faeeba**, Salvador, n. 7, p. 9-17, 1997.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Esperança. *In*: FREIRE, Paulo (Org.). **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 21. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014. p. 21-272.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

GARCIA, M. M. A. O campo da didática no ensino superior: um enfoque sócio-histórico. **Educação & Realidade**, Rio Grande do Sul, 1995. v. 20, n. 1, p. 73-91.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOMES, M. J. Blogs: um recurso e uma estratégia pedagógica. In: **VII SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE INFORMÁTICA EDUCATIVA**, 7., 2005, Leiria, Portugal. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/4499/1/Blogs-final.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2021.

GOMES, R. A análise de dados em pesquisa qualitativa. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa social**. 23. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GUARNIERI, M. R. Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuições da didática e práticas de ensino na preparação de professores. In: PIMENTA, S. G.; MARIN, A. J. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2018. n. 1, p. 99-112.

GUSSO, H. L. *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2020. v. 41. p. 1-26.

GUTIERREZ, S. de S. **Mapeando caminhos de autoria e autonomia**: a inserção das tecnologias educacionais informatizadas no trabalho de professores que cooperam em comunidades de pesquisadores. 2003..233 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Disponível em: <http://www.biblioteca.ufrgs.br/bibliotecadigital/2004-2/tese-edu-0432196.pdf>. Acesso em: 20 out. 2021.

HEGETO, L. de C. F. A disciplina de didática nos cursos de formação de professores. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, 2017. v. 12, n. 25, p. 538-554.

IMBERNÓN, F. **Formação docente e profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. São Paulo: Cortez, 2001.

KOMESU, F. C. Blogs e as práticas de escrita sobre si na internet. In: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertextos e gêneros digitais**: novas formas de construção de sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, 2004.

LIBANEO, J. C. **Adeus professor, adeus professora?** Novas exigências educacionais e profissão docente. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

LIBÂNIO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: PIMENTA, S. G.; MARIN, A. J. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2018. p. 99-112.

LIBÂNIO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

LIBÂNIO, J. C. Pedagogia como ciência da educação: objeto e campo investigativo. In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. (org.). **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez Editora, 2021. p. 152-187.

LIBÂNEO, J. C. Que destino os educadores darão à Pedagogia? *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia: ciência da educação?**. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 127-158.

LIBÂNEO, J. C. Reflexividade e formação de professores: outra oscilação do pensamento pedagógico brasileiro? *In*: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. São Paulo: Cortez, 2002.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O que é mesmo o ato de avaliar a aprendizagem**. Revista Pátio, 2000. v. 12, p. 6-11.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MANIFESTO - **Contra a supressão da didática dos currículos dos Cursos de Formação de Professores**: luta pelo reempoderamento docente por meio da reapropriação da didática na itinerância formativa dos licenciandos. Trabalho apresentado no Fórum do XVII ENDIPE, 2016. Disponível em: <http://eventos.uece.br>. Acesso em: 21 dez. 2021.

MANIFESTO **contra a desqualificação da formação dos professores da educação básica**, 2020. Disponível em: <http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2020/11/MANIFESTO-15-entidades-nacionais-repudio-a-BNC-FC.pdf>. Acesso em: 25 dez. 2021.

MARANDINO, Marta. **Por uma didática museal**: propondo bases sociológicas e epistemológicas para análise da educação em museus. Tese (Livre-Docência), Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisas, elaboração, análise e interpretação de dados. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARCUSCHI, L. A. Gêneros textuais emergentes no contexto da tecnologia digital. *In*: MARCUSCHI, L. A.; XAVIER, A. C. (org.). **Hipertexto e gêneros digitais**: novas formas de construção do sentido. Rio de Janeiro: Lucerna, p. 13-67, 2005.

MARIN, A. J. A didática, as práticas de ensino e alguns princípios para a pesquisa e a docência. *In*: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira&Marins Editores, 2018. p. 17-38.

MARIN, A. J. Didática e currículo: conceitos, pesquisa e necessidade de avanço. *In*: **IV Colóquio lusobrasileiro sobre questões curriculares/VII Colóquio sobre Questões Curriculares**. Florianópolis, Santa Catarina. **Anais**. Florianópolis, 2008.

MARIN, A. J. Didática, formação e trabalho docente: relações com o conhecimento. *In: CANDAU, V. M., CRUZ, G. B. da; FERNANDES, C. (org.). Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.* Petrópolis, RJ: Vozes, 2020.

MARIN, A. J. Redimensionamento da didática a partir da prática de ensino. *In: MARIN, A. J. (org.). Didática e trabalho docente.* Araraquara, SP: J&M, 2005, p. 57-65.

MARIN, A. J.; PENNA, M. G. O.; RODRIGUES, A. C. C. A Didática e a formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, 2012. v. 12, n. 35, p. 51-76. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4999>. Acesso em: 8 out. 2020.

MELLO, J. C. D. **História da disciplina didática geral em uma escola de formação de professores:** (re)apropriação de discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990. 2002. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

MESQUITA, S. S. M. **O Blog como recurso pedagógico para o ensino da língua espanhola.** 2016. Dissertação (Mestrado em Ensino Tecnológico) – Programa de Pós-Graduação em Ensino Tecnológico (MPET), Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Manaus, 2016.

MICHEL, M. H. **Metodologia e pesquisa científica em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 2005.

MONTEIRO, G. C. dos S.; MAIA, H. Formação docente: a disciplina didática no Curso de Licenciatura em Pedagogia. *in: PIMENTA, S. G.; MARIN, A. J. (org.). Didática: teoria e pesquisa.* Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2018. p. 213-226.

NOVOA, A. Entre a formação e a profissão: ensaio sobre o modo como tornamos professores. *Currículo sem Fronteiras*, v. 19, n. 1, p. 198-208, 2019. Disponível em: <http://docplayer.com.br/144721612-Entre-a-formacao-e-a-profissao-ensaio-sobre-o-modo-como-nos-tornamos-professores.html>. Acesso em: 26 dez. 2021.

PESSANHA, E. C. A construção da disciplina didática: uma proposta de investigação para analisar as determinações de classe presentes nesta história. 1994, **Intermeio:** Revista do Mestrado em Educação, Universidade Federal Mato Grosso do Sul. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/download/2724/2056/>. Acesso em: 3 maio 2021.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **A docência no ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

PIMENTA, S. G. (org.). **Didática:** embates contemporâneos. São Paulo: Loyola, 2010.

PIMENTA, S. G. A formação de professores para a educação infantil e para os anos iniciais do ensino fundamental: análise do currículo dos Cursos de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. *in: CAVALCANTE et al.*

(org.). **Didática e prática de ensino**: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. Fortaleza: Eduece, 2015.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo / neotecnismo liberal. *In*: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (org.). **Didática**: abordagens teóricas contemporâneas. Salvador: Edufba, 2019. 1. ed., v. 1. p. 19-64.

PIMENTA, S. G. Docência no ensino superior: construindo caminhos. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2001. v. 2, n. 2.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática resignificando a didática. Anais do XIV ENDIPE Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: Didática e formação de professores. Porto Alegre, 2008. v. 1. p. 602-625.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática resignificando a didática. *In*: FRANCO, M. A. S. F.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática**: embates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 15-41.

PIMENTA, S. G. *et al.* Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação & Pesquisa**, São Paulo, 2017. v. 43, n. 1, p. 15-30. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v43n1/1517-9702-ep-43-1-0015.pdf>. Acesso em: 10 out. 2020.

PIMENTA, S. G. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. *In*: PIMENTA, S. G.; MARIN, A. J. (org.). **Didática**: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2018. n. 1, p. 81-98.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da Didática no quadro das Ciências da Educação, Pedagogia e Didática. *In*: PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Pedagogia**: ciência da educação?. 6. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2011. p. 47-83.

PIMENTA, S. G. Para uma resignificação da didática: ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). *In*: PIMENTA, S. G. (org.). **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. p. 19-76.

PIMENTA, S. G. **Professor-pesquisador**: mitos e possibilidades. Itajaí: Contrapontos, 2005. v. 5, n. 1, p. 09-22.

PIMENTA, S. G. **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas, ES: v. 37, n. 135, p. 539-553, 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v37n135/1678-4626-es-37-135-00539.pdf>. Acesso em: 21 fev. 2022.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C. Les dimensions constitutives de la pédagogie en tant que domaine de la connaissance. *In: SYMPOSIUM EUROPE, Amériques L´éducation entre héritages et modernité*. Rouen: Université de Rouen, 2008.

PIMENTA, S. G.; PEDROSO, C. C. A.; DOMINGUES, I.; FUSARI, J. C.; GOMES, M. de O.; PINTO, U. de A.; BELLETATI, V. C. F. Curso de Pedagogia: transgressões na formação de professores polivalentes. *In: PIMENTA, S. G.; PEDROSO, C. C. A.; MUSSI, A. de A.(org.). A didática e os desafios políticos da atualidade*. Salvador: Edufba, 2018.

PIMENTA, S. G.; ALMEIDA, M. I. de ; FUSARI, J. C. Socialização, profissionalização e trabalho de professores iniciantes. *In: MAGALHÃES, J.et al. (org.). Trabalho docente sob fogo cruzado*. Rio de Janeiro: Uerj, 2021. v. 2, p. 270-297.

PIMENTA, S. G; SEVERO, J. L. L. A didática na base nacional comum da formação docente no Brasil: guinada ao neotecnicismo no contexto da mercadorização da educação pública. *In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, G. (org.). Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2020. p. 104-120.

PIMENTA, S. G; SEVERO, J. L. L. A pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *In: PIMENTA, S. G.; SEVERO, J. L. R. de L. (org.). Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez Editora, 2021. p. 39-72.

PIMENTA. S. G.; LIMA. M. S. L. **Estágio e docência**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, M. F. C. Education and the historical and dialectical materialism. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, 1997. v. 1, n. 1, p. 83-94.

PONTES, R. A. F. **Didática no ensino superior**: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável. 2020. Tese (Doutorado em educação). Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Santos, 2020.

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

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar**: por uma docência da melhor qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, B. S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Editora Boitempo, 2020.

SÁTIRO, C. F de. **O ensino da didática nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das Universidades Públicas do Ceará**: concepções e possibilidades. 2013. Dissertação (Mestrado em Didática) – Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2013.

SAVIANI, D. Educação, práxis e emancipação humana. **Revista Práxis e Hegemonia Popular**, São Paulo, 2017.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1991.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 12. ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013. *E-book*. ISBN 978-85-249-2081-3. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 14 ago. 2020.

SILVA, A. da. **Blog educacional**: o uso das novas tecnologias no ensino. 2008. Disponível em: <https://silo.tips/download/blog-educacional-o-uso-das-novas-tecnologias-no-ensino>. Acesso em: 15 dez. 2021.

SILVA, R. M. D. da. **Blog como dispositivo pedagógico promovendo inclusão digital na EJA da escola pública em Pernambuco**. 2017. Dissertação (Mestrado em Linguística). Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal da Paraíba, 2017.

SILVA, V. A. da. A didática e sua contribuição para a formação de professores: algumas reflexões sobre sua necessária presença. In: PIMENTA, S. G.; PEDROSO, C. C. A.; MUSSI, A. de A.(org.). **A didática e os desafios políticos da atualidade**. Salvador: Edufba, 2018. p. 149-162.

TORRES, A. R. **A pedagogia universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da educação superior**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014

UFES. **Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)**. Disponível em: https://proplan.ufes.br/sites/proplan.ufes.br/files/field/anexo/pdi_2021-2030.pdf. Acesso em: 10 jun. 2021.

UFES. **Projeto Pedagógico Institucional (PPI) (2021-2030)**. Disponível em: <https://avaliacaoinstitucional.ufes.br/sites/avaliacaoinstitucional.ufes.br/files/field/anexo/PPI-UFES.pdf>. Acesso em: 19 jun. 2021.

UFES. **Projeto Político-Pedagógico (PPP)**. Disponível em: https://ce.ufes.br/sites/ce.ufes.br/files/field/anexo/projeto_politico-pedagogico_centro_de_educacao_0.pdf. Acesso em: 06 jun. 2021.

VEIGA, I. P. A. **Didática geral e didáticas específicas**: pontos para reflexão Olhar de professor, Ponta Grossa, 2014. n. 17. 13-19. Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 09 mar. 2022.

VEIGA, I. P. A. **Repensando a didática**. 25. ed. Campinas, SP: Papirus, 2000

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática**. Campinas: Papirus, 1989.

VEIGA, I. P. A. Didática da educação superior: construindo caminhos para a prática pedagógica. *In*: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B. da; FERNADES, C. (org.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, I. P. A. *et al.* (org.). **Repensando a didática**. Campinas: Papirus, 2004. p. 33-54.

VEIGA, I. P. A.; RESENDE, L. M. G. de; FONSECA, Marília. Aula universitária e inovação. *In*: VEIGA, I. P. A.; CASTANHO, M. E. (org.). **Pedagogia universitária**: a aula em foco. Campinas: Papirus, 2000. p. 161-191.

VEIGA, I. P. A.; SILVA, E. F. Para onde vão a didática geral da educação superior e as didáticas específicas. *In*: VEIGA, I. P. A.; FERNANDES, R. C de A. (org.). **Por uma didática da educação superior**. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2021. p. 41-75.

APÊNDICES

APÊNDICE A – REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

BDTD

PUBLICAÇÕES CONFORME OS TERMOS DESCRITORES DA PESQUISA		
Buscas (2012 – 2020)	Publicações encontradas	Publicações relacionadas
<i>Didática / Formação de Professores / Professores de Didática / Licenciatura</i> Assunto: Didática	54	4
PUBLICAÇÕES RELACIONADAS		
Autores	Título	Tipo/ano
Leonardo Marques Tezz	A história das disciplinas de Didática do Curso de Pedagogia da FFC - Unesp/Marília (1963-2005)	Dissertação 2018
Angela Rosina Alexius Matté	O ensino de Didática no programa especial de formação pedagógica da UTFPR – Medianeira/Pr, de 2005 à 2012	Dissertação 2015
<i>Ana Carolina Colacioppo Rodrigues</i>	Formação de professores dos anos iniciais da escolarização: um estudo da disciplina Didática no Curso de Pedagogia	Tese 2014
Charmênia Freitas de Sátiro	O ensino da Didática nos Cursos de Licenciatura em Pedagogia das universidades públicas do Ceará: concepções e possibilidades	Dissertação 2013

Artigos – portal Scielo

PUBLICAÇÕES SELECIONADAS CONFORME OS TERMOS DESCRITORES DE PESQUISA		
Palavras-chaves	Publicações encontradas	Publicações selecionadas
<i>Didática / Formação de Professores / Professores de Didática / Licenciatura.</i>	16	3
PUBLICAÇÕES SELECIONADAS		
Autores	Título	Tipo/ano
Giseli Barreto da Cruz	Ensino de Didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores	2017

Giseli Barreto da Cruz; Priscila Andrade Magalhães	O ensino da Didática e atuação do Professor formador na visão de licenciandos de Educação Artística	2017
Giseli Barreto da Cruz; Marli Eliza Dalmazo Afonso de André	Ensino de Didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores	2014

Endipe

PUBLICAÇÕES SELECIONADAS		
Autores	Título	Tipo/ano
Alda Junqueira Marin	A disciplina de Didática na formação de professores conhecimentos, saberes e mediação didática	XIX Endipe 2018
Veleida Anahi da Silva	A Didática e sua contribuição para a formação de professores algumas reflexões sobre sua necessária presença	XIX Endipe 2018

Periódicos

PUBLICAÇÕES SELECIONADAS		
Autores	Título	Tipo/ano
Léia de Cássia Fernandes Hegeto	A disciplina de Didática nos cursos de formação de professores	Revista 2017
Alda Junqueira Marin; Marieta Gouvêa Oliveira Penna; Ana Carolina Colacioppo Rodrigues	A Didática e a formação de professores	Revista 2012

Edições no Formato Eletrônico/Digital (E-Book)

PUBLICAÇÕES SELECIONADAS		
Autores	Título	Tipo/ano
Maria Regina Guarnieri	Permanências e novos desafios da formação inicial: contribuição da Didática e práticas de ensino na preparação de professores.	Revista digital 2018
Selma Garrido Pimenta	O protagonismo da Didática nos Cursos de Licenciatura: a Didática como campo disciplinar	Revista digital 2018
Gabriela Clotilde dos Santos Monteiro; Helenice Maia	Formação docente: a disciplina de Didática no Curso de Licenciatura em Pedagogia	Revista digital 2018

Fonte: Elaborado pela autora (2021)

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO

Questionário – formato online

Dados de Identificação

Formação profissional: _____

Área e subárea de pesquisas: _____

Curso em que atua com a disciplina Didática: _____

Em que período do curso essa disciplina é ministrada? _____

Questões orientadoras

Questão 1 - Fale sobre a disciplina Didática que ministra e a sua organização no Curso de Licenciatura (carga horária, ementa, conteúdos, metodologia, avaliação) em que atua como docente.

Questão 2 - Há quanto tempo você leciona a Disciplina didática e como a define nos processos de ensino-aprendizagem com os seus estudantes?

Questão 3 - Na sua opinião, qual a contribuição da disciplina Didática para a formação pedagógica de seus alunos(as)?

Questão 4 - Como a disciplina Didática que você ministra tem colaborado para o futuro professor problematizar, compreender e sistematizar questões relacionadas com a docência?

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

O(A) Sr.(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “*Concepções de Docentes de Didática em Cursos de Licenciatura: Perspectivas na Formação de Professores*”, sob a responsabilidade de Luana Bastos do Nascimento Rosa.

Esta pesquisa tem o objetivo de analisar questões ligadas à contribuição da Didática na formação de futuros professores, sistematizando reflexões que consideram análises sobre o seu papel nos cursos de licenciatura com base no diálogo com docentes do ensino superior. Dessa forma, este estudo justifica-se na tentativa de compreensão das concepções de docentes que atuam em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes) sobre a contribuição da Didática na formação de futuros professores. Em busca de sistematizar reflexões acerca dessas questões, no decorrer da pesquisa, iremos abordar os aspectos ligados ao processo de ensino, entendendo a Didática como área de conhecimento que contribui para a prática pedagógica.

Sua atuação nesta pesquisa consistirá na participação de preenchimento de questionários estruturados. Consistirá no tempo estimado de aproximadamente 30 minutos para responder ao roteiro de pesquisa, que será realizada via online, ou seja, o professor receberá por e-mail um roteiro fixo de oito perguntas, que deverão ser respondidas.

Será enviado por e-mail a cada participante da pesquisa o TCLE, em formato PDF, para ser lido. Caso concorde com o termo, o professor deverá clicar no link que estará no corpo do e-mail. Para aceite do TCLE, antes de responder às perguntas, você deverá clicar em aceitar o TCLE e prosseguir com o questionário. Após clicar em concordar, você será direcionado para responder às perguntas do questionário.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Dessa maneira será obtido o consentimento virtualmente, sem precisar da assinatura do termo em forma presencial. Porém, é preciso lembrar que o aceite assinado de modo online ficará apenas com o pesquisador. Quanto à via assinada por parte da pesquisadora, esta encontra-se no final da página, e ficará de posse dos professores participantes da pesquisa.

Para participar deste estudo, o professor não terá nenhum custo, nem receberá nenhuma vantagem financeira. Caso haja despesa com sua participação na pesquisa, o participante será totalmente ressarcido(a). Você será esclarecido(a) sobre o estudo em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar. Sua recusa não trará nenhuma penalidade ou prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação a qualquer momento.

As possibilidades de riscos na pesquisa envolvem situações de desconforto. O participante estará passível de sentir cansaço e ao estresse, mas ficará à vontade para não responder às questões.

O benefício relacionado com esta pesquisa será contribuir com o entendimento da Didática na formação dos professores. Para isso garantimos que todas as informações coletadas serão de rica contribuição para a pesquisa em questão.

As informações obtidas por meio desta pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua identidade, quando assim solicitado, durante todas as fases deste estudo, inclusive após a publicação. Seu nome ou o material que indique sua participação não serão liberados sem a sua permissão. Você também será informado(a) de que o questionário ficará aos cuidados do pesquisador.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO

Neste Termo de Consentimento constam o telefone e endereço da pesquisadora, por meio dos quais você poderá tirar suas dúvidas sobre a pesquisa e sua participação a qualquer momento. É resguardado a você o direito a buscar indenização, caso haja danos decorrentes dos riscos previstos.

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa ou para relatar algum problema, o(a) Sr.(a) pode contatar a pesquisadora Luana Bastos do Nascimento Rosa no telefone (27) 99279-6056, pelo e-mail luanabnrosa@hotmail.com ou no endereço Av. Fernando Ferrari, 514 – Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910, endereçando ao Centro de Educação. Em caso de denúncias e/ou intercorrências na pesquisa, o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo – *campus* de Goiabeiras – deverá ser acionado, por meio do telefone **(27) 3145-9820**, e-mail cep.goiabeiras@gmail.com ou pelo endereço Av. Fernando Ferrari, 514 – Goiabeiras, Vitória – Espírito Santo, Brasil, CEP 29075-910.

Eu, professor(a) da Universidade Federal do Espírito Santo, declaro que fui informado(a) e esclarecido(a) sobre o presente documento e os objetivos, riscos e benefícios do estudo, entendendo todos os termos acima expostos e, voluntariamente, concordo em participar desta pesquisa. Sei que, a qualquer momento, poderei solicitar novas informações e modificar minha decisão de participar, se assim o desejar. Declaro ainda que recebi uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido por e-mail em PDF, de igual teor, e que me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

 Participante

Assinatura coletada virtualmente

 Pesquisador

APÊNDICE D – QUADRO DOS ENDIPES REALIZADOS

APÊNDICE D – QUADRO DOS ENDIPES REALIZADOS			
Ano	Tema	Local	Coordenação
2022	XXI Endipe – A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais.	Universidade Federal de Uberlândia – Uberlândia/MG	Geovana Melo
2020	XX Endipe – Fazer-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas.	Universidade Federal do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/RJ	Giseli Barreto da Cruz / Claudia de Oliveira Fernandes
2018	XIX Endipe – Para onde vai a Didática?	Universidade Federal da Bahia – Salvador/BA	Cristina Maria D’Ávila Teixeira
2016	XVIII Endipe – Didática e Prática de Ensino no contexto político contemporâneo: cenas da educação brasileira.	Universidade Federal do Mato Grosso – Cuiabá/MT	Silas Borges Monteiro
2014	XVII Endipe – A Didática e a Prática de Ensino nas relações entre escola, formação de professores e sociedade.	Universidade do Estado do Ceará – Fortaleza/CE	Maria do Socorro Lucena Lima
2012	XVI Endipe – Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade.	Universidade Estadual de Campinas – Campinas/SP	Alda Marin Junqueira / Selma Garrido Pimenta
2010	XV Endipe – Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais.	Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte/MG	Ângela Dalben / Julio Emilio Diniz Pereira / Lucíola Licínio Santos
2008	XIV Endipe – Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias e culturas.	Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre/RS	Maria Isabel da Cunha / Maria Helena M. B. Abrahão
2006	XIII Endipe – Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social.	Universidade Federal de Pernambuco – Recife/PE	Aída Maria Monteiro da Silva / Márcia Maria de Oliveira Melo
2004	XII Endipe – Conhecimento universal e conhecimento local.	Pontifícia Universidade Católica do Paraná – Curitiba/PR	Lillian Anna Wachowicz

2002	XI Endipe – Igualdade e diversidade na educação.	Universidade Federal de Goiás – Goiânia/GO	José Carlos Libâneo
2000	X Endipe – Ensinar e aprender: sujeitos, saberes, espaços e tempos.	Universidade do Estado do Rio de Janeiro – Rio de Janeiro/RJ	Vera Maria Candau
1998	IX Endipe – Olhando a qualidade do ensino a partir da sala de aula.	Universidade de São Paulo – Águas de Lindoia/SP	Selma Garrido Pimenta
1996	VIII Endipe – Formação e profissionalização do educador.	Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis/SC	Leda Schelbe / Maria da Graça Soares
1994	VII Endipe – Produção do conhecimento e trabalho docente.	Universidade Federal de Goiás – Goiânia/GO	José Carlos Libâneo
1991	VI Endipe – Perspectivas do trabalho docente para o ano 2000: qual Didática e qual Prática de Ensino? As bases teóricas de uma prática docente interdisciplinar: explicitações necessárias.	Universidade Federal do Rio Grande do Sul – Porto Alegre/RS	Merion Campos Bordas
1989	V Endipe – Organização do processo de trabalho docente: em busca da integração da Didática e da Prática de Ensino.	Universidade Federal de Minas Gerais – Belo Horizonte/MG	Maria de Lourdes Rocha de Lima
1987	IV Endipe – A prática pedagógica e a educação transformadora na sociedade brasileira.	Universidade Católica de Pernambuco – Recife/PE	Aída Maria Monteiro da Silva
1985	III Seminário A Didática em Questão	Universidade de São Paulo – São Paulo/SP	Olga Molina
1985	III Encontro Nacional de Prática de Ensino (Enpe)	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – São Paulo/SP	Maria José Machado
1983	II Seminário A Didática em Questão	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/RJ	Vera Maria Candau
1983	II Encontro Nacional de Prática de Ensino (Enpe)	Universidade de São Paulo – São Paulo/SP	Anna Maria Pessoa de Carvalho

1982	I Seminário A Didática em Questão	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro/RJ	Vera Maria Candau
------	-----------------------------------	---	-------------------

Fonte: e-book simpósios - XX Endipe, editado pela autora (2022).

ANEXO

ANEXO A – RESPOSTAS DOS PARTICIPANTES AO QUESTIONÁRIO ON-LINE

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO	
1. Formação Profissional:	
DOCENTE PARTICIPANTE	RESPOSTA
DP - 1	Mestrado, Doutorado e Pós em Educação
DP - 2	Licenciado em Filosofia
DP - 3	Doutorado
DP - 4	Doutorado
DP - 5	Doutorado em Educação, Mestrado em Ensino de Ciências
DP - 6	Doutorado em Educação; Licenciatura em Pedagogia
DP - 7	Licenciatura em Ciências Biológicas. Mestrado e Doutorado em Educação, linha Educação em Ciências
DP - 8	Licenciatura em Matemática, Mestrado em Educação Matemática e Doutorado em Educação
DP - 9	Doutorado em Educação
DP - 10	Doutorado e Mestrado em Educação; Especialização em Educação; Licenciatura em Física.
2. Área e subárea de pesquisas:	
DOCENTE PARTICIPANTE	RESPOSTA
DP - 1	Ensino de Filosofia, Andragogia, Fundamentos Filosóficos
DP - 2	Educação, Currículo e Didática
DP - 3	Educação – subáreas: Filosofia da Educação (Filosofia da Diferença – Deleuze e Educação e Religião), Didática, Fenomenologia
DP - 4	Formação de Professores – Ensino da Arte – Culturas
DP - 5	Ensino de Química
DP - 6	Didática; Estágio Supervisionado: Avaliação em Educação
DP - 7	Educação/Educação em Ciências/Formação de professores
DP - 8	Educação Matemática, Formação de Professores e Currículo
DP - 9	Currículo; Formação de Professores
DP - 10	Educação. Fotografia na Educação
3. Curso em que atua com a disciplina Didática:	

DOCENTE PARTICIPANTE	RESPOSTA
DP - 1	Cursos de Licenciatura em Geografia, História, Sociologia e Filosofia
DP - 2	Licenciaturas em História e Geografia nos anos de 2016 e 2017. No momento, não atuo com essa disciplina
DP - 3	Filosofia, Ciências Sociais, História e Geografia
DP - 4	Licenciatura em Educação do Campo
DP - 5	Licenciatura em Química (presencial e EAD). No corrente ano estarei lecionando para a Licenciatura em Física presencial e Química
DP - 6	Licenciaturas
DP - 7	Licenciatura em Ciências Biológicas
DP - 8	Licenciatura em Matemática
DP - 9	Pedagogia
DP - 10	Licenciatura em Física e outras licenciaturas

4. Em que período do curso essa disciplina é ministrada?

DOCENTE PARTICIPANTE	RESPOSTA
DP - 1	Em média no quinto período
DP - 2	Não sei dizer. Teria que olhar nos PPCs desses dois cursos
DP - 3	3º, 4º e 5º períodos
DP - 4	3º período
DP - 5	Química presencial = 4º período; Química EAD = 4º período; Física= 6º período
DP - 6	Geralmente no 4º período
DP - 7	6º período
DP - 8	No currículo novo, está sendo ministrada no 3º período
DP - 9	5º período
DP - 10	Em torno do 3º período

Questão 1 – Fale sobre a disciplina Didática que ministra e a sua organização no curso de licenciatura (carga horária, ementa, conteúdos, metodologia, avaliação) em que atua como docente.

DOCENTE PARTICIPANTE	RESPOSTA
DP - 1	<p>Trata-se de uma disciplina de 60 horas de abordagem genérica da Didática: histórico, correntes, abordagens metodológicas desde o modelo magistral, os modos e/ou abordagens funcionalistas, até as abordagens críticas e pós-críticas. Atualmente estamos tentando discutir abordagens que nos possibilitem transcender esse modelo de ser/estar escola, de planejamento, gestão e organização do espaço/tempo que por si só exclui novas maneiras de planejar, avaliar, aprender/ensinar aquilo que realmente importa e faz crescer. Falo de uma transdidática pós-crítica. Para mim esse é o desafio de sair da escola do século XX</p>
DP - 2	<p>A carga horária, quando ministrei, era de 60 horas. Não sei se houve modificação. Trabalhei com os seguintes conteúdos: 1. Introdução à Didática: conceitos fundamentais, conceito de Didática, pressupostos da Didática, elementos da Didática; 2. Visão panorâmica das principais correntes pedagógicas seus fundamentos e suas características. 3. A questão dos conteúdos e do(s) método(s) na Didática: conteúdos sem sentido x conteúdos significativos; Educação Bancária x Educação Dialógica. 4. As questões da indisciplina e do desrespeito à Didática: responsabilidade da família x responsabilidade da escola. 5. A questão da avaliação da aprendizagem e da qualidade na Didática. 6. A questão da motivação do professor: salário, compromisso e engajamento político.</p> <p>Esses conteúdos foram selecionados a partir de levantamento de temáticas significativas com estudantes da disciplina, dos tópicos previstos na ementa, da minha experiência de vários anos como</p>

docente da Educação Básica e do meu conhecimento sobre o corpus teórico consolidado no campo da Didática.

A metodologia de trabalho em sala de aula fundamentou-se em dois princípios: 1º) Os conhecimentos dos alunos como ponto de partida. Para que o professor possa conhecer o modo pelo qual os educandos pensam os objetos de estudo da disciplina, foi realizada uma investigação das concepções de mundo dos estudantes. Com base nessa investigação, foram identificados os temas geradores a partir dos quais os conteúdos foram selecionados e propostos aos estudantes. 2º) O diálogo como método de construção do conhecimento. Os encontros foram permeados pelos princípios do diálogo e da reflexão sobre a prática. Nesse sentido, a proposta é que o conhecimento seja construído coletivamente a partir de situações concretas, havendo sempre espaço para a crítica, o questionamento, a problematização e a recuperação de conhecimentos quando as circunstâncias assim o exigirem. Dessa forma, alternaram-se as técnicas de trabalho com debates, atividades individuais, atividades em grupos, momentos de sistematização e outras estratégias que se mostrarem pertinentes.

A avaliação é entendida como processual, ocorrendo ao final de cada tópico de ensino. A visão de avaliação aqui defendida é a de que esse processo tem como principal objetivo propiciar a autorreflexão individual e coletiva sobre o processo de ensino-aprendizagem. Cada momento de avaliação serve para identificar eventuais dificuldades e saná-las com a ajuda dos colegas de sala e/ou com a interferência do professor. Os dois principais critérios para o desempenho satisfatório na disciplina são: a presença nas aulas e a entrega das atividades solicitadas pelo professor. Sem o cumprimento desses dois requisitos, não é possível assegurar que os estudantes aprenderam o que foi proposto pela disciplina.

DP - 3	<p>Carga horária de 60 horas. Ementa e conteúdos relacionando o pensamento brasileiro, africano e europeu: Didática de Jaime Cordeiro; Didática de José Carlos Libâneo, Vida de Professora de Sandra Maria Corazza, Silvio Gallo (Deleuze) Didática e suas Forças Vertiginosas de Sônia Mattos mais os pensadores que se envolveram com a educação, como Paulo Freire, Darcy Ribeiro, Paschoal Paes Leme, Anísio Teixeira, Alvaro Vieira Pinto, Bell Hooks, Renato Noguera e os Comenius, Dewey, Gabriela Mistral, Maria Montessori. A metodologia envolve fortemente o “quefazer” freiriano, ouvir atentamente o aluno e dialogar com sua cultura e formação, apresentando os conteúdos da disciplina e a paixão pela educação de Darcy Ribeiro. A avaliação envolve a feitura de ensaios (são geralmente 8 ensaios, planejamento e plano de aula e uma autoavaliação que envolve duas páginas de texto e perguntas nas quais o aluno elabora o seu percurso no semestre. Ele ou ela serão professores e avaliar é processo constante do trabalho do professor, daí ele(ela) é envolvido no exercício de avaliar-se em seu percurso, apresentando suas leituras e como elas o afetaram, os critérios que tem para si próprio, sua nota e a avaliação da turma, das aulas, conteúdos e o professor. O professor também tem sua avaliação dos alunos.</p> <p>O que é ensaio – a parte escrita</p> <p>Ensaio é um texto literário breve, situado entre o poético e o didático, expondo ideias, críticas, provocações e reflexões éticas e filosóficas a respeito de certo tema (no caso os temas de cada aula). É menos formal e mais flexível. Consiste também na defesa de um ponto de vista sobre um tema (didático, sociológico, filosófico, político, social, cultural etc.), sem que se pautem em formalidades, como documentos ou provas empíricas ou dedutivas de caráter científico. Nesse trabalho o aluno produzirá sobre o não sabido, o não olhado, o não pensado, o não sentido, o não dito tendo o filme/vídeo/texto como</p>
--------	--

	<p>provocação. Procura-se “o diferente” do mundo e de nós mesmos/as. O texto/filme,/livro é lido, visto por todos. No ensaio o aluno escreverá sobre o que o provocou. Para além dele. O que interessa é o conhecimento construído. O que foi feito está feito; busca-se o diferente. O ensaio assume a forma livre e assistemática sem um estilo definido. Por essa razão, o filósofo espanhol José Ortega e Gasset o definiu como "a ciência sem prova explícita".</p>
DP - 4	<p>A disciplina tem CH de 60 horas e é ministrada em alternância. A ementa já estava disponível no PPC, contudo a metodologia precisou ser adaptada ao momento pandêmico em Earte.</p>
DP - 5	<p>A disciplina Didática TEP 06040 possui carga horária teórica de 75 horas. Devido à pandemia, ministrarei a disciplina no modo Earte com 37,5 horas em aulas síncronas e 37,5 horas em aulas assíncronas. A ementa é composta dos seguintes tópicos: Educação de Hoje. Planejamento de Ensino. Objetivos, Conteúdos, Metodologia, Avaliação do Processo de Ensino-Aprendizagem. Relação professoraluno. Os conteúdos a serem abordados são específicos para atender às necessidades formativas dos alunos de Licenciaturas de Física e Química que não são atendidos em Curso de Didática Geral (como ministrado em Cursos de Pedagogia, por exemplo). São eles: O papel da Didática na formação do professor de Ciências; Reflexões sobre Ciência e Educação em Ciência; Contributos da Epistemologia e da Psicologia da Aprendizagem na constituição da Didática das Ciências; Perspectivas de ensino: caracterização e evolução. Elaboração de planos de trabalho e materiais didáticos. A metodologia que eu vou empregar no modo Earte é a aprendizagem colaborativa, que pressupõe intenso diálogo entre pequenos grupos de estudantes entre si e com o professor. As aulas serão expositivas e a avaliação ocorrerá ao longo do processo: presença, pontualidade, resolução de problemas, exercícios dissertativos e também por meio de jogos, como o</p>

	<p>Kahoot. Elaboração de planos de ensino. Eu não costumo aplicar uma única avaliação em um único dia. A soma da pontuação das atividades propostas e dos demais elementos deverá ser maior ou igual a 7,0 e a presença mínima é 75% do curso.</p>
<p>DP - 6</p>	<p>CARGA HORÁRIA: varia de 60 a 75h</p> <p>EMENTA: Educação: concepções atuais. Processos de ensino-aprendizagem. Planejamento educacional e de ensino. Relação professor e aluno. Componentes do planejamento de ensino: identificação; objetivos; seleção de conteúdos; metodologia; recursos; avaliação.</p> <p>CONTEÚDO</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Educação e suas concepções <ol style="list-style-type: none"> 1.1 Relação da educação e ideologia 1.2 Educação escolar e não escolar 2. O processo de ensino e de aprendizagem em suas várias dimensões: biológica; afetiva e social. 3. Relação professor x aluno 4. Planejamento educacional e de ensino <ol style="list-style-type: none"> 4.1 Conceitos 4.2 Níveis do planejamento educacional 5. Planejamento de ensino <ol style="list-style-type: none"> 5.1 Identificação 5.2 Objetivos: geral(is) e específicos

	<p>5.3 Seleção de conteúdo</p> <p>5.4 Metodologia</p> <p>5.5 Recursos</p> <p>5.6 Avaliação</p> <p>5.7 Correção e erro</p> <p>METODOLOGIA: A disciplina é desenvolvida utilizando-se o material disponível elaborado pela docente e impresso; leituras e discussões dos textos propostos em fóruns; análises de situações-problema do cotidiano escolar; elaboração dos exercícios de fixação para posterior discussão em fóruns.</p> <p>AVALIAÇÃO: A avaliação da disciplina atende às prescrições legais de 75% de frequência; exames presenciais; é concebida como componente do processo de ensino, que visa, por meio da verificação dos resultados obtidos, a determinar a correspondência desses resultados com os objetivos propostos e, a partir daí, orientar as decisões em relação às atividades didáticas seguintes. Média final de 50,0.</p>
DP - 7	<p>75h;</p> <p>Ementa: Educação hoje. Processos do ensino-aprendizagem. Planejamento do ensino. Conteúdos de ensino. Métodos e técnicas de ensino.recursos de ensino. Avaliação do processo ensino-aprendizagem.</p> <p>Conteúdos:</p> <p>1) Concepções de educação e a prática pedagógica</p> <ul style="list-style-type: none"> • História da Educação Científica. Tendências pedagógicas

	<ul style="list-style-type: none">• Ensino das Ciências Naturais na atualidade: educação científica para todos <p>Letramento/Alfabetização científica. Processos de mediação. Leitura e escrita em aulas de Ciências. Modelagem</p> <p>2) Tendências atuais para o ensino de Ciências e Biologia</p> <ul style="list-style-type: none">• Ensino de Ciências por investigação• Abordagem Ciência, Tecnologia e Sociedade (CTS) <p>3) Planejamento de ensino</p> <ul style="list-style-type: none">• Planejamento e plano de ensino• Sequência didática.• Objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino• Avaliação da aprendizagem e instrumentos de avaliação• O livro didático <p>Metodologia</p> <p>Imersão dos estudantes na discussão sobre os temas propostos por meio de atividades de concepções prévias, leitura de artigos com produção de sínteses, análise de vídeos e imagens, seminários e produção de materiais articulados a aulas expositivas, aulas de campo e experiência prática em escola da educação básica (articulação do conhecimento produzido na elaboração, aplicação e avaliação de uma atividade de ensino).</p> <p>Avaliação</p>
--	---

	<p>A avaliação é processual, na qual o estudante tem oportunidade de refazer as atividades e de rever os conhecimentos em cada atividade.</p> <p>Instrumentos de avaliação: Seminário 1 (Tendências Pedagógicas) - 2,0; Sínteses - 2,0; Plano de ensino - 3,0; Seminário 2 (Análise da prática) - 2,0; Autoavaliação - 1,0</p>
DP - 8	<p>No currículo antigo a disciplina tinha a carga horária de 75 h e no currículo novo, a carga horária foi reduzida para 60h. Penso que, em relação à ementa, não causou prejuízo, porém antes eu trabalhava também as concepções atuais da Educação Matemática, que agora, no modelo Earte, não estou trabalhando. Ou seja, de certa forma, o conteúdo ficou reduzido. Em relação à metodologia, o modelo Earte não ajuda, como exemplo: eu trabalhava com teatro, elaboração e realização de aulas pelos alunos, o que também não está acontecendo e em relação à avaliação, nem se fala, apesar de os alunos cumprem as tarefas solicitadas.</p>
DP - 9	<p>CH: 60; Ementa: Componentes da didática na tríade conteúdo-forma-destinatário do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental;</p> <p>Conteúdos: Didática: pressupostos e desafios. Conteúdo: concepções e a questão da seleção. O aluno como sujeito de conhecimento. O aluno como sujeito de conhecimento: pensando a educação Infantil. O aluno como sujeito de conhecimento: pensando o ensino fundamental I; O que é ensinar? O que é aprender?; Aula como ato de criação. Procedimentos de ensino e organização da aprendizagem; Planejamento da prática pedagógica; A organização do ensino-aprendizagem na perspectiva crítico-emancipatória.</p> <p>Metodologia: A disciplina será desenvolvida de modo remoto conforme orientações do Earte/Ufes. As atividades síncronas</p>

	<p>serão realizadas pela plataforma Google Meet ou Jitsi Meet, com disponibilização prévia do link aos alunos por meio do Portal do Professor/Ufes.</p> <p>A) Atividades síncronas: aulas expositivas/dialogadas na plataforma Google Meet ou Jitsi meet, às sextas-feiras, de 18h às 19h30min.</p> <p>B) Atividades assíncronas (carga horária variada): atividades individuais, análise de filmes, momentos de sistematização, leituras de textos, estudos dirigidos, produção escrita e outras estratégias que se mostrarem pertinentes (assíncronas).</p> <p>Avaliação: A avaliação ocorrerá de maneira processual, considerando-se: os conteúdos e objetivos desenvolvidos durante a disciplina, a apresentação de seminários e a produção escrita dos discentes em diferentes atividades.</p> <p>Na dimensão quantitativa, a avaliação irá considerar: a) produção escrita individual – valor 6,0 pontos; b) apresentação de seminário (equipes de problematização) – valor 4,0 pontos.</p>
DP - 10	<p>Ementa: Educação: concepções atuais. Componentes do processo de ensino e de aprendizagem: planejamento, objetivos, conteúdos, metodologia, recursos e avaliação. Relação professor-aluno.</p> <p>Metodologia: Dialógica. A estruturação e o andamento do curso serão pautados nos diálogos com a turma. Recursos: textos, audiovisuais diversos (tradicionais, memes e outros), fotografias.</p> <p>Avaliação: somativa pautada na produção semanal de textos, experimentos e nas mais diversas formas de produção realizadas pelos alunos.</p>
<p>Questão 2 – Há quanto tempo você leciona a disciplina Didática e como a define nos processos de ensino-aprendizagem com os seus estudantes?</p>	

DOCENTE PARTICIPANTE	RESPOSTA
DP - 1	<p>25 anos. O próprio modelo de ensino na universidade, a ementa, o modo de planejar e organizar, os prédios e as salas de aula já interferem muito e já dizem muito o que fazer. O problema é, justamente, descolar-se desse modelo de universidade. Se ensinamos a Didática crítica, não tem como não questionar esse modelo. Não há como fazer o aluno pensar, se apenas seguimos o fluxo e trabalhamos para manter o "status quo".</p>
DP - 2	<p>Na Ufes, lecionei essa disciplina entre 2016 e 2017. Antes de chegar à Ufes, lecionei em curso de Pedagogia e em Pós-Graduação Lato Sensu por mais ou menos cinco anos.</p> <p>Trata-se de uma das disciplinas de formação de professores cujo objeto de estudo coincide com o próprio fazer do professor. O que se faz na sala de aula com os estudantes em formação e no planejamento é, provavelmente, mais impactante do que o que se diz. Ou seja, o professor ensina a selecionar conteúdos, mostrando como faz sua própria seleção; ensina metodologias ao mesmo tempo em que as realiza; ensina avaliação ao mesmo tempo em que avalia; ensina relações interpessoais ao mesmo tempo em que se relaciona etc. Talvez seja a disciplina em que mais os estudantes poderão identificar se existe coerência entre o que o professor diz e o que faz.</p> <p>Há uma disputa teórica em torno do termo Didática, porém é mais ou menos aceito que o núcleo fundamental desse campo praxiológico é o ensino.</p> <p>Minha opção é a concepção freireana. Nesse sentido, de modo sintético, entendo Didática como o encontro dialógico dos seres humanos mediatizados por objetos de conhecimento significativos, provenientes da realidade concreta, para transformá-la. Procuro exercer a minha didática a partir desse entendimento e também procuro, evidentemente, discutir</p>

	teoricamente os vários pressupostos e as várias implicações de se assumir essa compreensão.
DP - 3	Trabalho há oito anos com a disciplina. As definições são criadas no diálogo e na discussão com os alunos. A disciplina aponta para a questão: qual é a linha teórica (teoria pedagógica) que o aluno tende a adotar-se for uma Didática com base no campo teórico crítico, ela terá uma determina definição ou campo de atuação; se o aluno tende ao campo tradicional, ele a definirá dentro desse campo, para citar dois exemplos mais costumeiros. Portanto, a problematização será buscar a definição de Didática nesse campo de escolhas políticas.
DP - 4	Neste semestre
DP - 5	Para os licenciandos em Física, este será o segundo ano. Para os estudantes de Química será o quarto ano.
DP - 6	Há mais de 20 anos. É definida como possibilidade de discussão dos processos que acontecem no interior da educação, da escola e da sala de aula em suas concepções diversas e como um instrumental que possibilita ao professor a organização de seu trabalho docente.
DP - 7	Lecionei a disciplina Didática de 2012 a 2017. Há três semestres leciono a disciplina Tópicos Especiais no Ensino de Biologia que explora abordagens didáticas para temas atuais. De um modo geral, essas são disciplinas que se aproximam da prática profissional ao abordarem as condições e os modos de ensinar e aprender. Especificamente, no Curso de Ciências Biológicas, as atividades são realizadas em parceria com as escolas. Dessa forma, os estudantes têm oportunidade de significar a teoria e produzir reflexões que auxiliam na resolução de problemas da prática docente, na perspectiva da formação do professor pesquisador e da relação teoria-prática.
DP - 8	Praticamente, desde quando entrei na Ufes (2013). Importantíssima, tanto em seu caráter instrumental quanto fundamental. É um cenário/palco perfeito para problematizações

	acerca da docência e suas implicações, interferindo diretamente no processo de ensino-aprendizagem. Apresento a disciplina como imprescindível para a docência, inclusive em relação à formação de professores de áreas específicas do conhecimento.
DP - 9	<p>Na Ufes, leciono Didática há um semestre. Busco discutir a didática com os/as estudantes a partir de alguns pressupostos. Dentre eles:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A politicidade da educação e a impossibilidade da neutralidade no ato educativo. Por isso, pensar a Didática exige clareza quanto ao horizonte político-pedagógico (visão de ser humano, de sociedade, de educação, de conhecimento) que orienta as decisões do/a educador/a no contexto da prática pedagógica. - Reconhecimento da multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem (humana, técnica e política); a Didática não pode ser compreendida como mera técnica. - Não existe um método/técnica capaz de dar conta do ato educativo e do desenvolvimento humano, por isso mesmo, as decisões sobre o “quefazer” em educação demandam consciência em torno dos pressupostos ético-políticos que fundamentam as escolhas metodológicas; autonomia docente; reflexão permanente sobre a própria prática, à luz da teoria. - A Didática exige experimentação, abertura ao novo, criatividade e postura investigativa por parte do/a docente. É desejável que haja clareza do/a profissional da educação quanto aos pressupostos que fundamentam os diferentes métodos (desde o contexto de sua produção) e a eventual necessidade de sua recriação, a partir de novas bases, que atendam às intencionalidades político-pedagógicas do/a educador/a. <p>Didática demanda compromisso com transformação social; (o que ensino enquanto ensino?)</p>
DP - 10	Desde 1982. Considero a Didática como uma disciplina altamente estruturante nas licenciaturas, na medida em que, por meio dela, os alunos podem fazer uma reflexão sobre os diversos

	processos pelos quais passaram em sua vida escolar. Ao mesmo tempo é um espaço que viabiliza conhecimentos novos, junção desses saberes com os de outras áreas e também a elaboração de perspectivas para uma prática pedagógica.
Questão 3 – Na sua opinião, qual a contribuição da disciplina Didática para a formação pedagógica de seus alunos(as)?	
DOCENTE PARTICIPANTE	RESPOSTA
DP - 1	Tem que fazer pensar: como ser inovador sem ser apenas consumista de novidades tecnológicas, de modismos e de produção de subjetividades? Por quê? Para quê e contra que tipo de modelo social ou status, classe, proposta civilizatória os sujeitos vão enfrentar. A Didática nos ensina a saber escolher, planejar, metodologias, contextualizações, modos de bem aprender, bem-estar, a influencia dos espaços, dos meios, o ambiente, a lida com o outro, a atenção, o tempo à escuta... Tudo tem que ser orientado a partir da ciência e não há acesso à ciência sem leitura e produção de suas próprias narrativas.
DP - 2	Ela possibilita compreender que a tarefa de ensinar não é neutra. Não existe A DIDÁTICA, como se houvesse uma técnica universal para o bom fazer pedagógico. Ao contrastar as várias perspectivas didáticas e compreender que as consequências axiológicas, políticas e práticas de se adotar uma ou outra são imensas para o processo de formação das identidades dos educandos e educandas, os professores em formação se dão conta de que não estão entrando em uma profissão de "santos" e sim de seres humanos concretos em uma sociedade concreta, assumindo determinadas posições e se contrapondo a outras. O que de melhor podemos ensinar com essa disciplina é fazer os estudantes entenderem que ensinar pode servir à reprodução da organização social ou à sua transformação. O trabalho didático

	<p>reforça a ordem social vigente ou a contesta. Não existe neutralidade possível. Ensinar é tomar partido. Omitir-se é tomar o partido da ordem hegemônica.</p> <p>Se os futuros professores entenderem que as escolhas de conteúdos, métodos, concepções de avaliação e o modo de se relacionar com os estudantes são escolhas políticas que formam sujeitos mais ou menos solidários, contestadores, sensíveis, engajados, democráticos, acolhedores, críticos etc, penso que a disciplina realizou a sua tarefa mínima.</p>
DP - 3	<p>Leia o depoimento de dois alunos em suas avaliações</p> <p>"Eu tive uma experiência na disciplina que foi coletiva e vai marcar a minha vida, foi a primeira vez que eu falei abertamente sobre TDAH, eu não contive o sorriso por uns dois dias. As coisas pioraram duas semanas depois, as comorbidades que caminham junto com o transtorno me deixaram mais cabisbaixo e interagi pouco nas disciplinas. Apesar disso me dediquei como nunca e serei supergrato pelo espaço.</p> <p>A experiência, que foi interna e pessoal, foi de uma reformulação da minha própria ideia de educação. Posso afirmar que pelo menos até chegar como titular numa sala de aula eu quis mesmo ser professor. Eu costumava pensar que as aulas eram aleatórias no método e ensinar era um dom divino. Alguns sabiam e outro não e isso tava posto. Ao longo da disciplina me deparei com a sistematização, as coisas de reflexo, e são mais sólidas do que parecem ser e isso me despertou um desejo muito grande de fazer diferente do que eu não gostei na minha vida escolar. Eu me enchi de vontade de ser professor. Foi extremamente positivo.</p> <p>Particpei menos do que eu imagino por motivos de problemas mal dimensionados, mas é a dinâmica do meu cérebro, aprendi a lidar, posso dizer que a disciplina foi transformadora na minha vida acadêmica".</p> <p>Outro aluno</p>

	<p>"Eu gostei bastante da disciplina, mas seria falso dizer que gostei de tudo. Gostei, pois acredito que as tendências pedagógicas e ideias reais de funcionamento de escolas e de órgãos ligados à educação foram bem tratadas, possibilitando compreender esse campo que ainda é muito novo pra mim. Nunca estive do lado de cá, do professor, numa escola (ainda que já tenha experiência docente na graduação, enquanto eu cursava mestrado e fazia estágio docência). Então, nesse sentido, a disciplina me enriqueceu muito e fiquei ainda mais feliz ao perceber que a disciplina de POEB casa perfeitamente com Didática para um semestre.</p> <p>Preciso mencionar novamente o quanto me sinto enriquecido com a disciplina. Me sinto bem em ter ido buscar as explicações das ideias de Montessori, descobrir que a expressão 'alguém está pinel' tem a ver com o psiquiatra Pinel, compreender que a escola pode ter sido transformada numa fábrica de trabalhadores e cidadãos obedientes.... Todos esses pontos e muitos outros me abriram os olhos para pensar sobre o papel da escola. Nesse sentido me transformei também, porque eu também vislumbrava a escola como uma etapa da formação de um humano trabalhador, sem pensar tanto na formação cívica e na emancipação intelectual das pessoas.</p> <p>A disciplina foi bem positiva para mim, pois serviu para pensar o que é e o que pode ser a educação".</p>
DP - 4	<p>A principal contribuição da disciplina Didática na formação pedagógica dos estudantes da Ledoc é a possibilidade de refletirem sobre práticas pedagógicas que vivenciam e muitas vezes executam em seus processos formativos.</p>
DP - 5	<p>A Didática contribui para a formação de professores que não estejam arraigados ao "praticismo", ou seja, profissionais que apenas aplicam o conteúdo de materiais didáticos prontos, como livros e apostilas, desprovidos de autonomia docente e sem uma fundamentação teórica. Não basta ter um notório saber sobre</p>

	Química ou Física; é preciso ter domínio das teorias e das várias abordagens de ensino e, principalmente, ser capaz de elaborar a sua própria aula de forma a atender a diversas realidades discentes.
DP - 6	Essa questão já foi respondida na questão anterior, mas posso resumir em discussão dos conceitos de educação e instrumento de organização do trabalho docente.
DP - 7	A Didática articula conhecimentos do campo da educação e os coloca em relação com objetivos e procedimentos de ensino e aprendizagem.
DP - 8	Acabei respondendo, não?
DP - 9	Acredito que a disciplina pode contribuir com a construção de um olhar crítico do/a futuro/a professor/a sobre o “quefazer” educativo.
DP - 10	A resposta a esta pergunta está contemplada na resposta anterior (Questão 2)
Questão 4 – Como a disciplina Didática que você ministra tem colaborado para o futuro professor problematizar, compreender e sistematizar questões relacionadas com a docência?	
DOCENTE PARTICIPANTE	RESPOSTA
DP - 1	Já aponte as limitações do contexto da própria universidade. Temos que preparar também o futuro professor para uma vida escolar de tempos de maior permanência na escola. Meu aluno tem que saber dar conta da escola que temos, mas também tem que sonhar com mais democracia e com a escola que queremos. Falo contra essa escola de três turnos para jovens! Falo contra essa escola que empilha as pessoas em espaços cujos problemas repercutem na qualidade e quantidade do ensino-aprendizagem

	<p>Falo de meia escolarização e suas consequências para a produção de indivíduos menos conscientes, menos estudiosos e menos críticos.</p> <p>Falo nas novas implicações para o trabalho docente da escola, com o professor trabalhando sua jornada numa única escola. Não de utopias.</p>
DP - 2	<p>Penso que o impacto que eu mais gero nos estudantes ocorre quando ensino a não mais tomar as ordens das autoridades constituídas e das próprias instituições como necessariamente verdadeiras e compromissadas com a melhoria da educação das classes populares. A educação tem uma tendência de reproduzir a ordem hierárquica da sociedade e naturalizar as desigualdades, projetando no indivíduo a culpa e/ou responsabilidade única pelo seu fracasso ou sucesso.</p> <p>Essa crítica e o desvelamento das formas pelas quais a reprodução se consuma por meio do trabalho pedagógico é necessária para que os futuros professores percebam a necessidade irrecusável de resistir às fórmulas prontas e assumam-se como sujeitos da própria Didática.</p> <p>Tem pessoas que dão ênfase a ensinar os estudantes a planejar e dar aulas a partir da BNCC, livros didáticos etc. Como freiriano, procuro dar maior ênfase às propostas desse educador. Como planejar nessa perspectiva? Como construir o currículo? Como selecionar conteúdos? Como elaborar programações? Como elaborar planos de ensino? Como elaborar planos de aula? Como enfrentar a questão da indisciplina? Como avaliar nessa perspectiva? Essas são questões que tenho expectativas que meus estudantes saibam responder ao final da disciplina Didática.</p> <p>Percebo que os estudantes ficam impressionados quando lhes mostro exemplos que expressam modos completamente diferentes de responder a essas perguntas. A força dos exemplos é fundamental. Se não temos exemplos para mostrar e</p>

	<p>problematizar, as ideias gerais ficam vagas. Sem clareza de formas alternativas de trabalho pedagógico, a tendência será nossos estudantes, futuros professores, fazerem o que já é feito nas escolas. As teorias pedagógicas contra-hegemônicas precisam ser estudadas não apenas nos seus grandes princípios. Precisam ser visualizadas. Do contrário, continuaremos ouvindo a velha cantilena: "A teoria é uma coisa, mas não dá certo na prática".</p> <p>Essa fala é um soco na cara das licenciaturas e dos cursos de formação de professores em geral. Muitas pessoas que estão passando por nós não conseguem operar com as teorias para elaborar novas práticas, práticas contra-hegemônicas, daí a necessidade dos relatos de exemplos que rompem com a Didática predominante no trabalho pedagógico das escolas.</p>
DP - 3	<p>Aqui vale também a avaliação de um terceiro aluno, fazendo dela minhas palavras e resposta.</p> <p>“Não sei por qual motivo, mas estava com uma expectativa de que as aulas de Didática seriam um *receituário* do que fazer em uma sala de aula, mas fui surpreendido positivamente. Vale muito mais a pena discutir profundamente as complexidades, ao invés de sistematizar pessoas e ações em funções predeterminadas seguidas à risca. Eu diria que tento ver a complexidade das coisas, sem reduzi-las a objetos simples”. Creio que as aulas ajudaram a aperfeiçoar ainda mais esse modo de olhar, sobretudo em uma classe e com os alunos. É imprescindível assimilar as particularidades deles e os marabutar (conceito desenvolvido pelo aluno a partir de fato histórico que entende o marabuto como aquele que contribui para que os mais jovens aprendam conteúdos de forma didática). Longe dos clichês explícitos em filmes de sala de aula, os quais retratam o professor na figura de herói salvador, a aula com um teor mais realista me fez pensar bastante sobre inúmeras questões. Creio</p>

que isso é bem mais impactante em uma sala de aula existente que em um estilo cinematográfico, simulacro distante do real.

A história

Por volta de 610 era o início do Islã de acordo com a tradição. Passados apenas 100 anos disso, em 711, a Península Ibérica (al-Andaluz), a mais de 4 mil quilômetros de distância de Meca, cidade de nascimento de Maomé (Muhammad) seria conquistada pelo exército muçulmano composto por vinte por cento de árabes e oitenta de berberes (amazigh) islamizados e essas terras integrariam um vasto domínio cujo outro extremo chegaria até a Índia. Porém, a conversão e a possibilidade de o Islã fincar suas raízes nessas novas sociedades foi um processo mais lento que a conquista política. Para tal, sobretudo em regiões periféricas, foi de extrema importância no diálogo entre práticas tradicionais e islâmicas. A convivência entre elas constituiria uma práxis complexa. Porém, falando na África Subsaariana especificamente, surge uma figura importante capaz de ser uma ponte entre os dois mundos cada vez mais próximos: o marabuto. E quem é ele? “[...] um personagem mais ou menos versado no conhecimento do Corão e de outros textos sagrados, servindo-se destes conhecimentos para atuar como intercessor entre o crédulo e Deus, extraindo da fonte divinatória tradicional e da prática dos talismãs. Aos olhos do público, ele é sábio no sentido religioso do termo, mágico e curandeiro” (DRAMANI ISSIFOU, 2010, p. 117). E por qual motivo eu trago esse personagem para um texto sobre educação? Com uma ótica pedagógica, é possível perceber nele uma adaptação do Islã em seu universo mais palpável para a população africana ao sul do Saara. Com os marabutos, havia uma proximidade maior do fiel e a compreensão da realidade dele, que o Islã mais centralizado não entendia. Ele poderia destoar do sistema central, mas era uma figura local que tinha a confiança dos autóctones, além de possuir um papel importante dentro do corpo

	<p>social dessas sociedades tão complexas. O Islã de Meca, de Bagdá, da Turquia, ou de qualquer outra localidade não serviriam a África subsaariana. O Islã dessa parte do globo seria um adaptado e construído conforme as particularidades locais. Nisso, encaixam-se os marabutos, intermediadores entre os mundos que formavam essas sociedades. Creio que Anísio Teixeira seja um marabuto. Já que ele está interessando em ensinar e em como fazer isso em uma realidade completamente ímpar: a brasileira, mais especificamente na Bahia, em um primeiro momento. Compreendendo o discente, é possível atingi-lo tal qual os marabutos atingiam indivíduos que viviam em uns certos contextos temporais e espaciais. Um estrangeiro com um Islã distinto teria, evidentemente, um impacto raso ou nenhum nesses povos. Claro que a sociedade de Anísio é diferente da islâmica periférica, mas essa ilustração mostra as particularidades que o ensino exige, fato em que tal educador está interessado. Não basta apenas ensinar os saberes científicos; é necessário estar próximo culturalmente e absorver quem é ensinado e o meio em que ele se insere. Os saberes científicos podem ser diferentes para determinadas realidades e cabe aos marabutos conciliar mundos distintos sem deixar de pertencer a um deles. De fato, valorizar o discente que é indivíduo de uma determinada sociedade e será formado para viver nela não em uma atitude estranha a ele.</p> <p>Referência</p> <p>DRAMANI-ISSIFOU, Zakari. O Islã como sistema social na África desde o século VII. In: EL FASI, Mohammed (org.). História Geral da África, III. África do século VII ao XI. Brasília: Unesco, 2010.</p> <p>Boa escrita</p>
DP - 4	No processo de autorreflexão, bem como no olhar crítico sobre práticas pedagógicas que já estão sendo observadas ou serão nos próximos períodos.

DP - 5	Eu tenho uma aluna, egressa da Licenciatura em Química EAD, que trabalha no sistema prisional. Não há livros didáticos específicos para atender ao público adulto e as práticas de experimentação que são necessárias para a compreensão do conteúdo não podem ser realizadas no Sistema Prisional por motivo de segurança. Ela elabora jogos de carteados para explicar os conceitos para os alunos, de forma que o material não comprometa a segurança do ambiente. Isso demanda um processo altamente reflexivo pela professora: desde as dificuldades encontradas no ambiente e a busca de soluções para sanar a questão até a importância do seu papel na educação dessas pessoas que passam por vários processos de exclusão e que possuem na educação a sua única possibilidade de reinserção social.
DP - 6	Por via das discussões das problemáticas que são trazidas, debatidas e esclarecidas na aulas, o aluno é chamado a se colocar como um professor responsável pela aprendizagem de seus alunos.
DP - 7	Como já mencionado na questão 2, no Curso de Ciências Biológicas, a parceria com escolas e professores da educação básica oportuniza ao futuro professor a significação ou ressignificação da teoria a partir da análise de situações de ensino e aprendizagem em atividades práticas ou trazidas por outros recursos e estratégias didáticas. Considero fundamental para a formação do professor pesquisador a participação ativa dos estudantes no levantamento, na descrição e na avaliação dessas situações, tendo como referência os estudos na disciplina, de modo que eles reconheçam a importância de agir pedagógica/profissionalmente sobre os problemas educacionais e específicos das disciplinas que eles irão ministrar.
DP - 8	Problematizando questões: ideológicas, sociais, comportamentais, educativas e afetivas que podem surgir em sala de aula.

DP - 9	<p>Penso que a disciplina tem o potencial de dar essa contribuição, à medida que vem sendo construída em torno do exercício de reflexão crítica sobre práticas concretas, à luz da teoria, por meio de uma metodologia dialógica, que tem como base a problematização. Busca promover o distanciamento crítico da realidade e a compreensão dos múltiplos condicionantes da prática educativa e da docência. A metodologia utilizada em aula intenciona proporcionar aos/às estudantes a possibilidade de expressar suas eventuais compreensões, dúvidas e percepções sobre a prática educativa, o quefazer docente e teorias trabalhadas em sala de aula.</p>
DP - 10	<p>Respondo com trechos de alguns depoimentos de alguns ex-alunos com os respectivos destaques em cada um deles:</p> <p>1 - O curso de Didática me surpreendeu de forma positiva. Ao longo da minha graduação em Física, sempre tive receio das matérias de humanas, pois, no geral, a forma como ambas foram tratadas eram bem semelhantes. O professor escolhia certo autor, líamos determinada obra e se iniciava uma discussão. “[...] <u>a inclusão de assunto sobre a física em si e não somente a parte teórica deu uma animada e um aumento de interesse não só em mim mas na turma toda</u>”, a maior prova disso foi que, em determinada aula, o professor pegou uma imagem de uma gota de leite e rendeu uma discussão de, no mínimo, duas horas. A partir daí, todas as aulas seguiram o mesmo formato e, como o senhor mesmo disse, "Minhas terças-feiras se tornaram mais interessantes".</p> <p>2 - Durante esses meses de encontros, <u>o aprendizado foi contínuo</u>. A abordagem do professor levou à reflexão, as ideias iam fluindo à medida que os assuntos eram introduzidos, apesar das dificuldades impostas pelo ensino remoto.</p> <p>A contribuição do professor em sempre propor e incentivar bons debates tornou a aula mais atrativa e participativa. Seus exemplos práticos elucidaram as dúvidas e <u>mostraram que</u></p>

ensinar Física vai mais do que expor leis e cálculos. Apenas mostrando o cotidiano, temos bastante material para apresentar aos nossos alunos.

3 - Concluimos que as aulas de Didática superaram as nossas expectativas em relação a todas as aulas aplicadas ao ensino que tivemos. Não só superaram como marcaram a grade curricular como uma das melhores matérias já cursadas, não só pelo conteúdo abordado, como também pelas discussões que foram possíveis através do respeito, maturidade, dos textos e trabalhos apresentados pelo professor que, em nossa opinião, geriu muito bem a disciplina, mesmo com as limitações do ambiente virtual.

4 – “[...] em minha opinião, foi fantástico. Abriu meus olhos para tudo que vivi em sala de aula. Aprendi recursos que certamente irei usar em toda minha carreira como profissional de ensino, além de que, no decorrer do curso, toda a matéria foi passada para nós de maneira bem objetiva e conclusiva, efetivando a aprendizagem sobre os assuntos.

5 - O curso de Didática trouxe uma nova perspectiva de como posso aplicar uma aula mais atrativa e mais participativa por parte dos alunos, construindo, assim, uma aprendizagem significativa.

6 - Confesso que o curso me surpreendeu positivamente. Tivemos a oportunidade de destrinchar a Didática de forma a conhecer a partes fundamentais dessa disciplina. Esse curso principalmente me trouxe uma nova visão. Entendi sobre a responsabilidade que tenho como futura professora sobre os alunos. Da minha responsabilidade na sala de aula ao passar um conteúdo e também a maneira de trabalhar com os alunos. E me deu ainda mais vontade de exercer essa profissão com amor para fazer a diferença.

