

DIDÁTICA CRÍTICA no Brasil



Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Didática crítica no Brasil / Andréa Maturano Longarezi, Selma Garrido Pimenta, Roberto Valdés Puentes (orgs.). – 1. ed. – São Paulo : Cortez, 2023.

Vários autores.
Bibliografia.
ISBN 978-65-5555-434-2

1. Aprendizagem 2. Didática - Estudo e ensino 3. Educação - Brasil
4. Prática de ensino I. Longarezi, Andréa Maturano. II. Pimenta, Selma Garrido. III. Puentes, Roberto Valdés.

23-173943

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática : Educação 371.3

Cibele Maria Dias - Bibliotecária - CRB-8/9427

Andréa Maturano Longarezi
Selma Garrido Pimenta
Roberto Valdés Puentes
(Orgs.)

.....
Alda Junqueira Marin • Andréa Maturano Longarezi
Cristina d'Ávila • Dermeval Saviani
José Carlos Libâneo • Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria
Maria Isabel da Cunha • Maria Isabel de Almeida
Maria Rita Neto Sales Oliveira • Marilza Vanessa Rosa Suanno
Roberto Valdés Puentes • Selma Garrido Pimenta
Umberto de Andrade Pinto • Vera Maria Candau

DIDÁTICA CRÍTICA no Brasil

São Paulo – SP

2023

1ª edição

 **CORTEZ
EDITORA**

DIDÁTICA CRÍTICA NO BRASIL

Andréa Maturano Longarezi | Selma Garrido Pimenta | Roberto Valdés Puentes (Orgs.)

Direção Editorial: Miriam Cortez

Coordenação editorial: Danilo A. Q. Morales

Assistente editorial: Gabriela Orlando Zeppone

Preparação de originais: Ana Paula Luccisano

Revisão: Agnaldo Alves

Tuca Dantas

Tatiana Tanaka

Diagramação: Linea Editora

Capa: de Sign Arte Visual

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos organizadores e do editor.

© 2023 by Organizadores

Direitos para esta edição

CORTEZ EDITORA

R. Monte Alegre, 1074 – Perdizes

05014-001 – São Paulo-SP

Tel.: +55 11 3864 0111

editorial@cortezeditora.com.br

www.cortezeditora.com.br

Impresso no Brasil – outubro de 2023

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	7
<i>Andréa Maturano Longarezi</i> <i>Selma Garrido Pimenta</i> <i>Roberto Valdés Puentes</i>	
PREFÁCIO	13
<i>Alda Junqueira Marin</i> <i>Maria Isabel da Cunha</i> <i>Maria Isabel de Almeida</i> <i>Umberto de Andrade Pinto</i>	
CAPÍTULO 1 As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019).....	17
<i>Selma Garrido Pimenta</i>	
CAPÍTULO 2 Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano	50
<i>José Carlos Libâneo</i>	
CAPÍTULO 3 Didática Desenvolvimental: os fundamentos de uma perspectiva crítica brasileira.....	98
<i>Andréa Maturano Longarezi</i> <i>Roberto Valdés Puentes</i>	

CAPÍTULO 4	Didática histórico-crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo	145
	<i>Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria</i> <i>Dermeval Saviani</i>	
CAPÍTULO 5	Didática Crítica fundamentada na dialética materialista. Processo de ensino: totalidade concreta	184
	<i>Maria Rita Neto Sales Oliveira</i>	
CAPÍTULO 6	Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção	208
	<i>Vera Maria Candau</i>	
CAPÍTULO 7	Didática sensível: sentir-pensar-agir no processo de ensino e aprendizagem.....	233
	<i>Cristina d'Ávila</i>	
CAPÍTULO 8	Didática Complexa e Transdisciplinar.....	252
	<i>Marilza Vanessa Rosa Suanno</i>	
CAPÍTULO 9	Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória: princípios epistemológicos a uma <i>práxis</i> docente transformadora	279
	<i>Selma Garrido Pimenta</i>	
SOBRE OS(AS) AUTORES(AS)	324

Apresentação

O projeto do livro *Didática crítica no Brasil* nasce em 2022 da demanda de materiais de estudo e apoio para as disciplinas de Didática Geral dos cursos de licenciatura, bem como dos cursos de pós-graduação *stricto e lato sensu*. Sua inspiração foi a análise produzida por Selma Garrido Pimenta na abertura do XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), realizado na Universidade Federal da Bahia. A conferência “As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal”, publicada em 2019, no capítulo de abertura do livro *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*, organizado por Marco Silva, Cláudio Orlando e Giovana Zen, reúne uma análise do que a autora chamou de ondas críticas da didática, ancoradas essencialmente em referenciais marxistas e gramscianos.

Na primeira onda, localizada entre os anos 1970 e 1980, encontra-se o movimento da didática em questão. Nesse período, emerge uma importante discussão que coloca a didática na agenda de pesquisadores da área. No embate com a didática instrumental prevalecente à época, Vera Maria Candau, junto a um grupo importante de professores e pesquisadores da área, estabelece um debate crítico no campo da didática que resulta na proposição do que se designou de didática fundamental, também conhecida como didática tridimensional, porque emerge em suas dimensões técnica, humana e político-social

(CANDAU, 1982). A segunda onda tem seu marco temporal nos anos de 1980 a 2000, e é identificada por um período em que se discute a didática de seu (quase) sumiço à sua ressignificação.

Contudo, é em uma terceira onda, compreendida a partir dos anos 2001, que Pimenta (2019) localiza o que chamou de didática crítica, pós-crítica, pós-moderna e movimento que prossegue. No contexto desse período, identifica cinco perspectivas críticas da didática no Brasil: (1) Didática Crítica Intercultural (CANDAU, 2000); (2) Didática Crítica Dialética Marxista Reafirmada (PIMENTA, 2008; OLIVEIRA, 2009); (3) Didática Sensível (D'ÁVILA, 2018); (4) Didática Multidimensional (FRANCO; PIMENTA, 2016); e (5) Didática Desenvolvimental (Libâneo, 2008; LIBÂNEO; FREITAS, 2013; 2019; LONGAREZI, 2020; PUENTES, 2017; LONGAREZI; PUENTES, 2013; PUENTES; LONGAREZI, 2015; 2019; 2021).

Diante dessa importante e inédita sistematização das abordagens situadas em um período de pouco mais de duas décadas, e considerando a ausência de material que apresente as fundamentações e as orientações metodológicas que caracterizam cada uma delas, reunidas em uma única obra, propôs-se a produção do presente livro. Em face desse objetivo, a organização da obra permitiu aos/às autores/as das abordagens referidas na terceira onda apresentá-las em profundidade, o que levou a uma ampliação de sua temporalidade para 30 anos e a inclusão de três tendências: Didática Histórico-Crítica (SAVIANI, 1994; 2021), Didática Crítico-Social (LIBÂNEO, 1985; 2004) e Didática Complexa e Transdisciplinar (SUANNO, 2015).

Assim concebido, o livro reúne nove capítulos, além de uma apresentação elaborada pelos organizadores e um prefácio redigido por Alda Junqueira Marin, Maria Isabel da Cunha, Maria Isabel de Almeida e Umberto de Andrade Pinto. O primeiro capítulo, “As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019)”, tem por propósito aproximar o leitor da gênese do movimento da didática crítica então apresentada por Selma Garrido Pimenta, em 2019.

Os oito capítulos subsequentes tratam das respectivas abordagens didáticas situadas no contexto da terceira onda: “Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano”, por José Carlos Libâneo; “Didática Desenvolvimental: os fundamentos de uma perspectiva crítica brasileira”, por Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes; “Didática histórico-crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo”, por Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria e Dermeval Saviani; “Didática Crítica fundamentada na dialética materialista. Processo de ensino: totalidade concreta”, por Maria Rita Neto Sales Oliveira; “Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção”, por Vera Candau; “Didática sensível: sentir-pensar-agir no processo de ensino e aprendizagem”, por Cristina d’Ávila; “Didática Complexa e Transdisciplinar”, por Marilza Vanessa Rosa Suanno; e “Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória — princípios epistemológicos a uma *práxis* docente transformadora”, por Selma Garrido Pimenta.

As proposições didáticas reunidas nesta obra, ampliando a terceira onda crítica da didática em nosso país, expressam o enorme esforço realizado por vários coletivos de pesquisadores e professores que têm empreendido uma luta histórica de valorização do campo e mostram aqui a sólida, consistente e crítica posição da didática no Brasil, que precisa ocupar as agendas das políticas públicas no país e alcançar os processos de organização da atividade pedagógica na escola, princípio e finalidade da didática como ciência da educação, campo da Pedagogia.

Desejamos que tenham uma ótima leitura e que as práticas pedagógicas estejam providas do que a ciência da área tem produzido.

Andréa Maturano Longarezi

Selma Garrido Pimenta

Roberto Valdés Puentes

Referências

CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1982.

CANDAU, V. M. Mesa 20 anos de Endipe. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 149-160.

D'ÁVILA, C. M. *Didática do sensível: uma inspiração raciovitalista*. 2018. 141 f. Concurso (Título de Professora Titular de Didática) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016.

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 1985. 149 p.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, n. 27, p. 5-24, 2004.

LIBÂNEO, J. C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Vasily Vasilyevich Davydov: a escola e a formação do pensamento teórico-científico. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013. Livro I.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Abstração, generalização e formação de conceitos no processo de ensino e aprendizagem. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: Edufu, 2019.

LONGAREZI, A. M. Gênese e constituição da Obutchénie Desenvolvimental: expressão da produção singular-particular-universal enquanto campo de tensão contraditória. *Revista Educação*, Santa Maria: UFSM, v. 45, p. 1-32, 2020.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2013. Livro I.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa em didática no Brasil — da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 131-157.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; ORLANDO, C.; ZEN, G. (org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019. 336 p.

PUENTES, R. V. Didática desenvolvimental da atividade: o sistema Elkonin-Davidov (1958-2015). *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 1, p. 20-58, 2017. DOI: <https://doi.org/10.14393/OBv1n1a2017-2>.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2015. Livro II.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino desenvolvimental: vida, pensamento e obra dos principais representantes russos*. Uberlândia: Edufu, 2019. Livro III.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. *Enfoque histórico-cultural e teoria da aprendizagem desenvolvimental: contribuições na perspectiva do Gepedi*. Goiânia: Phillos, 2021. Livro I.

SAVIANI, D. Desafios atuais da Pedagogia Histórico-Crítica. In: SILVA JR., C. A. (org.). *Dermeval Saviani e a educação brasileira*. São Paulo: Cortez, 1994.

SAVIANI, D. Pedagogia Histórico-Crítica, 40 anos: balanço e perspectivas. *In*: GALVÃO, A. C. *et al.* (org.). *Pedagogia Histórico-Crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2021. v. 1, p. 113-133.

SUANNO, M. V. R. *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) — Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

Prefácio

A publicação de um livro que apresenta as diferentes abordagens da Didática Crítica difundidas no Brasil nas últimas décadas deve ser comemorada — acima de tudo — como um evento de resistência dos estudos e das pesquisas da área. Resistência direcionada à lógica empresarial que assola cada vez mais o interior das salas de aula por meio das políticas educacionais neoliberais, que retiram o protagonismo docente frente à realidade social, cultural e econômica de seus alunos, submetendo-os (professores/as e estudantes) a consumirem um currículo prescrito, seja no que se refere ao seu conteúdo, seja na forma com que deve ser desenvolvido. Entretanto, se essa lógica empresarial é hegemônica nos dias atuais, em contrapartida, tem sido contestada por professoras/es e pesquisadoras/es que defendem a educação como prática de liberdade da condição humana. É esse entendimento da educação emancipatória que embasa os estudos da Didática Crítica.

A formulação conceitual da Didática Crítica em nosso país tem origem no início da década de 1980, no contexto de transição democrática da ditadura militar para a Nova República. Uma série de eventos marca esse período histórico na área educacional, e aqui vamos dar destaque a três deles: a disseminação de teorias críticas em educação, a mobilização política de educadores e a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A repercussão das teorias críticas em educação, contestando os princípios liberais da Pedagogia tradicional (herança jesuítica) e da

Pedagogia tecnicista (implantada pelo governo militar), abre espaço para elaborações pedagógicas progressistas que logo vão reverberar na área da Didática, problematizando sua redução ao uso de técnicas de ensino, lugar que lhe ficou reservado pelo tecnicismo em educação. O Seminário “A Didática em Questão”, promovido pela PUC-RJ em 1982, é o marco histórico dessa problematização em torno da didática difundida até então. Esse primeiro Seminário prossegue com várias outras edições anuais, assim como os Encontros Nacionais de Prática de Ensino, que ocorriam paralelamente, até se integrarem em 1987 no Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe). A intensa mobilização dos educadores nesse período de transição democrática da sociedade brasileira, combinada com a também intensa produção acadêmica da Didática Crítica, vai encontrar nos Endipes um lugar privilegiado de circulação dos seus estudos.

O terceiro evento a ser destacado no referido período como espaço de circulação dos estudos em torno da Didática Crítica é o GT (Grupo de Trabalho) de Didática da ANPEd, associação fundada em 1978 e até hoje promotora de reuniões regionais e nacionais que concentram as produções acadêmicas da área educacional. Desse modo, é preciso destacar o protagonismo tanto dos Endipes, que continuam ocorrendo bianualmente, quanto do GT de Didática da ANPEd na divulgação e na promoção dos debates em torno da produção científica da área.

Importante destacar, após essas considerações e esses levantamentos históricos iniciais, que ao longo de sua trajetória a Didática tem buscado compreender, problematizar, bem como responder aos enfrentamentos derivados das circunstâncias históricas que atravessam a escola e seus processos de ensino-aprendizagem. Esse movimento tem impulsionado tanto as buscas teóricas quanto o reposicionamento das práticas didático-pedagógicas, movimento que neste livro se expressa como evidência do vigor dos estudos e das pesquisas no campo. Novas abordagens progressistas da didática, com matizes teórico-epistemológicos bastante particulares, têm buscado dialogar com a escola real, com as circunstâncias em que professoras e professores presentes nas

escolas trabalham com estudantes de perfis muito distintos quanto às suas condições sociais, familiares e culturais.

Para além desses fatores que acompanham a história da escola, inúmeros outros decorrentes do estágio de desenvolvimento social se apresentam. Citamos três exemplos. Um primeiro refere-se às já citadas políticas neoliberais que mercantilizam a educação, minimizam o lugar e a importância do trabalho com os conhecimentos, esvaziam a formação de professoras e professores, sucateiam as escolas e traem as expectativas da juventude quanto ao seu futuro e ao futuro do país. A esse contexto tão provocador soma-se a presença das novas tecnologias da informação, que adentraram as escolas e atravessam as vidas de docentes e estudantes, colocando de pernas para o ar as compreensões teóricas acerca de como ensinar e aprender, revirando as práticas docentes tradicionalmente constituídas. E, *pari passu* a esse cenário, vivemos o fenômeno da pandemia da covid-19, que impôs o isolamento social e, praticamente, implodiu a escola e a vida de docentes e estudantes no que toca à essência de suas relações. De modo rápido e sem o apoio de formulações teóricas e políticas capazes de subsidiar respostas ao novo cenário, professoras e professores foram criando na prática os meios para manter os processos de ensino na melhor configuração ao seu alcance, expressando seu mais valioso compromisso ético-político. Mas sabemos dos limites do trabalho docente nessas circunstâncias.

Esses e outros inúmeros fatores acentuam as contradições e colocam novas questões à Didática, que em seu fluxo tem de se renovar incessantemente. Docentes em formação e aqueles que estão em atividade necessitam de aportes didáticos que os ajudem a produzir respostas que confrontem as ações de exclusão e fortaleçam aquelas premissas de possibilidades emancipatórias.

É certo que a Didática, tanto como os demais ramos do conhecimento, é atingida pelos movimentos da macroestrutura social e pelas reconfigurações que essa condição impõe aos ambientes escolarizados. Nesses contextos, as teorias que reverberam no campo da educação vão questionando concepções que alicerçam a prática escolar. Mesmo reconhecendo que sobre ela incidem saberes relacionados com os

campos científicos da área das ciências humanas, foi progressiva a análise da Didática a partir de seus fundamentos filosóficos, sociológicos e psicológicos. Essa condição favoreceu a compreensão das distintas tendências do saber didático, em decorrência de uma perspectiva epistemológica que interfere no seu campo de ação.

A obra que aqui apresentamos representa uma interessante contribuição, no sentido de explicitar e ampliar os pressupostos da Didática a partir das perspectivas múltiplas que incidem nesse campo, e a capacidade de incorporar, na prática escolarizada, a dimensão que representa uma opção consciente das políticas institucionais e dos próprios professores, sem descaracterizar o próprio do campo da Didática.

Sendo a docência uma profissão humana atingida pelas questões sociais de um tempo e espaço, a Didática se orienta tanto pela base da ciência da educação — a Pedagogia — como pela condição subjetiva dos sujeitos que a protagonizam. Essa é a razão para compreendermos a sua complexidade e assumir a superação de uma Didática tecnicista que se afirma em procedimentos instrumentais, sem o convite para uma reflexão dos pressupostos inerentes à sua prática.

Assim concluímos, com a expectativa de termos demonstrado com essas breves considerações a importância da publicação desta obra. Reiteramos que o seu lançamento deve ser celebrado, como dissemos no início, como um evento de resistência dos estudos e das pesquisas da área, trazendo significativas contribuições e demonstrando como os estudos têm se desenvolvido e apresentado no decorrer das últimas décadas.

Por fim, registramos o agradecimento coletivo pelo convite para prefaciar esta importante publicação, esperando que leitoras e leitores, bem como pesquisadoras e pesquisadores, usufruam-na ao máximo.

Alda Junqueira Marin

Maria Isabel da Cunha

Maria Isabel de Almeida

Umberto de Andrade Pinto

CAPÍTULO 1

As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019)¹

Selma Garrido Pimenta

*Seja como as ondas do mar que, mesmo quebrando contra os
obstáculos, encontram força... para recomeçar.*

(S. Bambarén, 1996, n. p.)

1. No XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), realizado na Universidade Federal da Bahia, em 2018, apresentei o texto que foi então publicado em: PIMENTA, Selma G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M. et al. *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019. p. 19, v. 64. O texto nos inspirou a organizarmos a presente obra e optamos por trazer trechos com ajustes e cortes do original, autorizados pela Editora, com o objetivo de aproximar o leitor da gênese do movimento da didática crítica configurado nas duas primeiras décadas do século XXI e nesta que se inicia, para que sigamos: “[...] *como as ondas do mar que, mesmo quebrando contra os obstáculos, encontram força... para recomeçar.*”, conforme palavras do escritor peruano S. Bambarén (1996, n. p.).

Introdução – Prática sem teoria?

Nesta segunda década do século XXI, assistimos ao avanço mercadológico das políticas alinhadas ao neoliberalismo, que pregam uma transformação nos cursos de licenciaturas e proclamam um “praticismo” na formação profissional docente. Estão, assim, a ressuscitar o pragmatismo tecnicista que dominou a educação nos anos 1970. Investem contra os cursos de licenciatura de universidades compromissadas com uma formação de qualidade social-profissional, e proclamam que basta a formação prática, sem teoria e sem ideologia. Essas políticas são definidas pelos conglomerados financistas, empresários da educação, que se inserem nos aparelhos de Estado, com destaque para os conselhos nacional e estaduais de educação, órgãos que elaboram as diretrizes curriculares nacionais e estaduais para a formação de professores. Esses conglomerados detêm cerca de 70% dos cursos de licenciatura no país, sendo 88% destes em Educação a Distância (EaD).

Qual concepção de professor, de profissional docente e de trabalho docente defendem?

Para os conglomerados financistas, o professor é um simples técnico prático, com identidade frágil, executor de *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. Esses materiais são vendidos às secretarias municipais/estaduais de educação, em pacotes acompanhados de cursos e treinamentos para a formação contínua das equipes escolares. As avaliações externas dirão aos professores que poderão receber abonos, e não aumento de salários, e conforme os resultados que seus alunos obtiverem. A docência, por sua vez, é reduzida a habilidades práticas, com ausência dos saberes da teoria pedagógica ou reduzidos à prática; uma formação prática — sem “teoria”; com estatuto profissional precário: contratos por tempo determinado, sem direitos

trabalhistas. As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), expressas na Resolução n. 02/2015, evidenciam, em parte, essa concepção ao manter na estrutura dos cursos de licenciaturas as Práticas como Componente Curricular (PCC), sem se valer das pesquisas que evidenciaram o uso indiscriminado desse componente por parte das Instituições de Ensino Superior (IES), que introduziram em seus currículos disciplinas e atividades que em nada guardam identidade com a formação docente. (PIMENTA *et al.*, 2017b). Nesse sentido, o Conselho Nacional de Educação (CNE), na Resolução de 2015, deixou brecha para a sanha praticista dos conglomerados. Outro exemplo dessa investida privatista/praticista pode ser conferido no Parecer que instrui a Deliberação n. 154/2017, do Conselho Estadual de Educação do Estado de São Paulo, dominado por representantes e defensores dos setores privatistas.

No dizer de Shiroma, Moraes e Evangelista (2010), as chances de extrair lucro da desqualificação dos trabalhadores, advinda de uma formação sucateada, abrem a oportunidade de negócio para os empresários da educação. A situação de instabilidade, precarização, terceirização e vulnerabilidade a que os educadores estão expostos aumenta o mercado de venda de consultorias, de certificação e promessas de empregabilidade. A escola que, na origem grega, designava o “lugar do ócio”, é transformada em um grande “negócio”.

A didática instrumental tecnicista dos anos de 1970, como sabemos, que respaldou a compreensão da prática sem teoria, parece estar sendo invocada pelos empresários da educação. Ilustra esse retrocesso a definição por parte da Fundação Lemann, da Editora Nova Escola, associados ao Google, que estão elaborando planos de ensino únicos para todas as disciplinas do ensino fundamental a serem acessados pelos professores de qualquer lugar do país por celular, *tablet* e outras plataformas.

Essa perspectiva não considera e se contrapõe aos avanços conquistados na área da didática. O enfoque conservador/tecnicista foi

considerado por Veiga (1996) característica da didática no período de 1945-1960. Inspirada nas correntes pragmáticas, o foco centrou-se nos processos de ensino descontextualizados das dimensões políticas, sociais e econômicas. Do ponto de vista do cenário político, o Brasil se constituía a partir dos princípios da democracia liberal, que caracterizou o Estado populista, de base desenvolvimentista. O período pós-1964, caracterizado por Veiga (1996, p. 34) como de “descaminhos da didática”, foi notadamente pautado pela tendência tecnicista, a qual coadunou com o sistema político instaurado de ditadura militar. Os pressupostos teórico-metodológicos consistiram na neutralidade científica, acentuando-se na educação as concepções de eficiência, a racionalidade técnica e a produtividade.

O estabelecimento de parâmetros pseudocientíficos para o desempenho escolar se mostrou útil para classificar, dentre os alunos das classes mais pobres que passaram a ter acesso ao direito de escolarização, aqueles mais competentes para prosseguir no processo e, assim, justificar a exclusão dos sistemas de ensino público que, com menos alunos, docentes e infraestrutura seriam menos dispendiosos aos cofres públicos.

No contexto dessas políticas, importam menos a democratização e o acesso ao conhecimento e a apropriação dos instrumentos necessários para um desenvolvimento intelectual e humano da totalidade das crianças e dos jovens, e mais efetivar a expansão quantitativa da escolaridade de baixa qualidade para os cerca de 60% da população empobrecida, que havia tido seu direito constitucional de acesso à escolaridade pública garantido em decorrência dos movimentos dos educadores e de outros segmentos sociais a partir dos anos 1970. E, quando esses resultados são questionados pela sociedade, responsabilizam-se os professores, esquecendo que eles são também produto de uma formação desqualificada historicamente, via de regra, através de um ensino superior, quantitativamente ampliado nos anos 1970, em universidades-empresas.

A didática em movimento

A partir da metade dessa década (1970), a produção acadêmica na área de educação foi significativamente impulsionada com a criação dos cursos de pós-graduação na área. Alguns programas tiveram expressiva contribuição na análise crítica da educação brasileira. Privilegiando um referencial marxista e gramsciano na análise dos problemas educacionais e da escolaridade no país, configuravam um espaço de resistência à então ditadura militar. Incorporando as contribuições das várias disciplinas que se ocupavam da educação, como a Sociologia, a Antropologia, a Filosofia, a Economia, além da própria Pedagogia, produzindo as primeiras dissertações e teses, esses programas foram determinantes para a análise crítica da escola e da educação, bem como para o reconhecimento da importância — relativa e não exclusiva — da educação escolar nos processos de democratização da sociedade. Valorização essa que caminhava na perspectiva de superação das análises reprodutivistas, sem negar o caráter ideológico da educação, mas compreendendo-a como um espaço de contradições.

Vários movimentos emergiram ou se fortaleceram no contexto das lutas pela redemocratização do país, como aqueles alinhados à Teologia da Libertação, aos sindicatos, à criação de partidos de esquerda, como o Partido dos Trabalhadores (PT), e de diversos movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), dos profissionais da imprensa em torno da Associação Brasileira de Imprensa (ABI) e do direito em torno da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), além de tantos outros. Na educação, além das associações, como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), a Associação Nacional de Educação (Ande), o Centro de Estudos Educação e Sociedade (Cedes), que reuniam militantes intelectuais docentes das academias e das escolas dos sistemas públicos em geral, foi expressiva a contribuição de autores como Paulo

Freire e Saviani. A vitalidade do pensamento crítico, com base no materialismo histórico-dialético para a compreensão dos problemas e desafios da didática, está posta.

Primeira onda crítica – Da didática instrumental à didática fundamental

Na passagem dos anos 1970 para 1980, período importante em que a sociedade brasileira se opunha à ditadura militar que se instalara em 1964, teve início um movimento por educadores, atuantes no campo das práticas de ensino e didática, que se reuniram em 1979 no 1º Encontro Nacional de Prática de Ensino, e em 1982, no 1º Seminário “A Didática em Questão”, organizado por Candau: a didática técnico-instrumental foi posta em questão.

Em contraposição à perspectiva tecnicista, Candau (1983) traz contribuições marcantes para esse campo epistemológico, quando indica a ruptura com a didática limitada à dimensão instrumental. Aponta o que denomina uma Didática Fundamental, substancialmente vinculada a relações e contradições presentes entre a educação e a prática social mais ampla. A proposição assumida por essa autora, referente à Didática Fundamental, buscou romper com a característica de neutralidade que, até então, marcara a trajetória histórica da didática. Veiga (1996) enfatiza a necessidade de reconhecer a Didática Fundamental alinhada a pressupostos teóricos críticos. Candau (1983) confirmou a importância da dimensão técnica, reposicionando-a quanto à dimensão política da prática pedagógica, da qual se ocupa a didática. Assim, no espectro de uma concepção crítica, as interfaces da prática pedagógica com essas duas dimensões, política e técnica, devem ser consideradas. Candau (2005, p. 15) esclarece que a dimensão técnica “[...] se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem”. Portanto, “[...] quando essa

dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo” (CANDAUI, 2005, p. 15), caracterizado exclusivamente por uma visão unilateral do processo de ensino-aprendizagem, centrado na técnica pela técnica.

No entanto, a potencialidade da crítica instaurada pelo movimento da Didática Fundamental paradoxalmente instaurou no âmbito dos cursos um esvaziamento da disciplina didática. O questionamento de seu estatuto epistemológico acabou por provocar o entendimento de que a didática, como disciplina dos cursos de formação de professores, os quais têm seu objeto definido — os processos de ensino-aprendizagem —, pudesse ser substituída por outras disciplinas, como o currículo, a história da educação, a política educacional, a filosofia da educação, a sociologia da educação, a psicopedagogia, a avaliação, a formação docente (LIBÂNEO, 2014). O esvaziamento dos conteúdos da didática decorre, em grande medida, de seu desprestígio acadêmico no âmbito do campo da educação, com professores formadores que, de certa forma, ainda insistem em minimizar a dimensão crítica de seus conteúdos. Assim, acabam por potencializar a dimensão prescritiva e técnica na formação docente (PIMENTA *et al.*, 2017b).

Esse esvaziamento da didática foi também exponencialmente ampliado, por um lado, pela fragilização sofrida pela Pedagogia como ciência que estuda a práxis social da educação, provocada pelo movimento da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope), que prevaleceu na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia, CNE/2006, reduzindo-a a uma licenciatura, e, por outro, pela autonomização de cada uma das disciplinas de fundamentos, apartadas umas das outras e distantes da práxis formativa de professores. Libâneo (2014, p. 65) assim se manifesta:

Tal esvaziamento [referindo-se à Didática] ocorreu em paralelo à des-caracterização do campo investigativo e profissional da Pedagogia, um fato bastante peculiar da história da educação brasileira, em que a especificidade “pedagógica” do educativo foi substituída pela sociológica ou política, produzindo danos inestimáveis à atividade escolar.

Nesse sentido, é oportuna a paródia atribuída a Kant, de que a pedagogia sem a didática é vazia, e a didática sem a pedagogia é cega.

Com essas interrogações e desconfianças quanto à natureza do objeto da didática e suas contribuições para a prática pedagógica frente às necessidades postas pelas realidades escolares, em especial das escolas públicas, estava, assim, aberto o caminho para se colocar a educação e a escola em questão. Inclusive a didática e a formação de professores, tematizadas por intelectuais pesquisadores da área: Veiga (1988); Oliveira (1992); Libâneo (1990); Martins (1998); Pimenta (1996b); Wachowski (1991); Marin (2015) e tantos outros. As análises produzidas evidenciavam a persistência do tecnicismo; a ausência ou fragilidade de pesquisas na área; a persistência do fracasso escolar; a ausência de teorias educacionais que fertilizassem o que se praticava nas escolas; a ausência nos cursos de licenciatura de projeto formativo conjunto entre as disciplinas científicas e as pedagógicas; o formalismo destas; o distanciamento daquelas da realidade escolar; além do desprestígio do exercício profissional da docência no âmbito da sociedade e das políticas governamentais, prejudicando seriamente a formação de professores. Os autores referidos evidenciaram com suas pesquisas as bases epistemológicas do movimento de resignificação da didática, que ora classificamos como a segunda onda crítica da didática, a seguir desenvolvida.

Segunda onda crítica – Do (quase) sumiço da disciplina didática à sua resignificação na formação de professores

A didática é parte fundamental e complexa da pedagogia. As relações entre ambas configuram um universo de sentido comum sobre o mundo, a cultura, a formação e a instrução, os valores e a sociedade (VALENCIA, 2013, p. 9, tradução nossa).

Nas duas décadas finais do século XX, a compreensão do materialismo histórico-dialético como postura, método e práxis, assim como as contribuições para a educação da teoria crítica frankfurtiana, adentrou a produção teórica na área da didática, com destaque aos autores brasileiros referidos. Suas contribuições expressam as principais categorias que fertilizaram suas pesquisas: totalidade; contradição; mediação; práxis (unidade, teoria e prática); dialética, que fertilizaram os principais conceitos diretamente relacionados ao saber didático: trabalho docente (trabalho); relação professor — estudante — conhecimento; ensino e aprendizagem em contextos; diálogo; interdisciplinaridade; projeto político-pedagógico; historicidade; atividade docente situada = práxis docente; reflexão crítica; comunidade de ensino-aprendizagem e formação docente.

Nesse contexto, podemos situar o movimento de ressignificação da Didática.

Reafirmando o compromisso da Didática com os resultados do ensino, para uma educação inclusiva e emancipatória e entendendo-a como campo de conhecimento essencial para a atividade docente, parece-nos ser possível, no atual contexto (sociedade globalizada, novos paradigmas, novas formas de organização e funcionamento dos sistemas de ensino e de escolas [...]) e o próprio campo de estudos e pesquisas emergentes na área), propor a seguinte problemática: como essas questões atravessam o fazer docente? Que novos saberes e fazeres são necessários aos professores? Que respostas a Didática pode apresentar? (PIMENTA, 2014, p. 37).

Com o protagonismo docente e a reafirmação da unidade teoria e prática, com base em pesquisas nas escolas e com os professores, a formação de professores passa a ocupar o centro dos estudos e das políticas educacionais. Afirma-se a necessidade de que nos cursos de formação seja retomado o sentido precípua da didática, que se perdeu ao longo dos debates ideológicos das últimas décadas do século

anterior: “um professor necessita dominar instrumentos de trabalho, ou seja: as teorias, os conceitos, os métodos, mas também os modos de fazer, os procedimentos, as técnicas de ensino” (LIBÂNEO, 2014, p. 69).

As principais temáticas postas em discussão com fundamento no materialismo histórico-dialético e nas teorias críticas podem ser assim resumidas: a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a contribuição do saber escolar na formação da cidadania; sua apropriação como processo de maior igualdade social e inserção crítica no mundo (e daí: que saberes? Que escola?); a organização da escola, os currículos, os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho e de estudo (de reflexão), de planejamento, de jornada remunerada; dos salários; a importância dos professores nesse processo (daí: sua formação inicial e contínua); das responsabilidades da universidade, dos sindicatos, dos governos nesse processo; da escola como espaço de formação contínua; dos alunos: quem são? De onde vêm? O que querem da escola? E os professores: quem são? Como se veem na profissão? Da profissão: profissão? E as transformações sociais, políticas, econômicas, do mundo do trabalho e da sociedade da informação: como fica a escola e os professores? E fundamentadas nas teorias pós-críticas, todas as questões que envolvem as minorias: as desigualdades e as diferenças culturais, de gênero, raça, cor e tantas outras.

Entendia-se que era necessário que os professores tivessem sólida formação teórica para que pudessem ler, problematizar, analisar, interpretar e propor alternativas aos problemas que o ensino, como prática social, apresentava nas escolas (PIMENTA, 1996a). Essa compreensão suscitou novas propostas curriculares, tanto nas legislações estaduais quanto nas práticas nas escolas, possibilitadas por amplos Programas de Formação Contínua, promovidos por Secretarias de Educação com assessoria de universidades.

Para melhor compreender as propostas da didática crítica, fez-se necessário ressignificar a compreensão das relações entre educação como práxis social, a pedagogia como ciência dialética que estuda a

práxis educativa e a didática crítica na formação da práxis docente e nos processos dialéticos da ensinagem.

Para tratar da didática em sua dimensão disciplinar, retomamos algumas considerações expressas em textos anteriores sobre as relações entre educação, pedagogia e didática, nos quais são situadas também suas dimensões epistemológicas e de práticas pedagógicas (PIMENTA, 1996b; 2014). E entendendo como expressa Silva Junior (2015, p. 4):

Em sua dimensão disciplinar a Didática integra-se ao campo da Pedagogia, considerada como a ciência da *práxis* educativa. Em termos simples, a educação é o objeto da Pedagogia e seu núcleo principal, o ensino, é o objeto da Didática. Cabe à Pedagogia identificar e analisar os múltiplos saberes (não apenas do campo do conhecimento) que alguém deverá dominar se pretender se tornar um educador profissional. Cabe à Didática identificar e analisar os múltiplos fatores (não apenas relativos aos conteúdos de ensino) que irão se manifestar nas situações de ensino e aprendizagem.

Como área da pedagogia, a didática tem no ensino, *práxis* social complexa, seu objeto de investigação, que se realiza em situações historicamente situadas: nas aulas e em demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades.

As investigações na área da didática decorrentes desse movimento de ressignificação, adentrando o século XXI e até os dias de hoje, pautadas pelo referencial crítico, tomam o ensino como uma prática social viva, considerando teoria e prática inseparáveis no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação. Esse conhecimento não é formado apenas na experiência concreta do sujeito em particular, podendo ser nutrido pela “cultura objetiva” — as teorias da educação, no caso —, possibilitando ao professor criar “esquemas” que mobilizam em suas situações concretas, configurando seu acervo de experiência “teórico-prático” em constante processo de reelaboração. Os autores Sacristán

(1999); Martins (1998); Oliveira (1992); Pimenta (2002) destacam a importância da teoria (cultura objetivada) na formação docente, uma vez que, além de seu aprendizado ter poder formativo, dota os sujeitos de pontos de vista variados para uma ação pedagógica contextualizada. Marin (2015, p. 18), pautando-se no materialismo histórico-dialético como perspectiva crítica e criativa diante de aspectos didáticos do ensino, destaca “a intrínseca relação entre os sujeitos e deles em relação ao objeto (conhecimento) com que se trabalha, considerando a indissociável relação, mas não direta ou linear, entre teoria e práxis”.

Os saberes teóricos propositivos se articulam aos saberes da prática ao mesmo tempo, ressignificando-os e sendo por eles ressignificados. Assim, o papel da teoria é oferecer aos professores perspectivas de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais ocorre sua atividade docente, para neles intervir, transformando-os. Daí decorre ser fundamental o permanente exercício da crítica das condições materiais nas quais o ensino ocorre e de como nessas condições é produzida a “negação da aprendizagem” (PIMENTA, 1999).

Na base dessa elaboração estão os fundamentos teóricos, epistemológicos, ontológicos e éticos do materialismo histórico-dialético e das teorias críticas da educação, com vista a se criar coletivamente os caminhos para a emancipação humana social. Nesse sentido, o pensamento de Dermeval Saviani contribuiu ao movimento de ressignificação da área, ao expressar que:

O conceito de Pedagogia se reporta a uma teoria que se estrutura a partir e em função da prática educativa. A pedagogia, como teoria da educação, busca equacionar, de alguma maneira, o problema da relação educador-educando, de modo geral, ou, no caso específico da escola, a relação professor-aluno, orientando o processo de ensino e aprendizagem (SAVIANI, 2010, p. 102).

Nesse momento histórico, as práticas pedagógicas e sua necessária contextualização passaram a se constituir objeto de análise crítica, do

ponto de vista de sua dimensão política, o que desafiou professores e pesquisadores a considerarem, de forma mais contundente, as interfaces e as contradições entre escola e sociedade. De acordo com Martins (1998, p. 47): “Valorizam-se os estudos do cotidiano escolar como fonte de conhecimento para o alcance da íntima relação entre a ‘didática pensada’ e a ‘didática vivida’ — o novo desafio de então”.

Frente à necessidade de reelaboração de conhecimentos e saberes, foram instaurados amplos e profícuos debates a partir de questões fundantes sobre: o que ensinamos? Para quem ensinamos? Como ensinamos? Com quais finalidades e em quais condições concretas ensinamos?

A pesquisadora argentina Camilloni (1996) expressa com base na teoria crítica a necessidade de se considerar os modos de transmissão próprios da escola na construção da sociedade capitalista e do tipo de sociedade que dela resulte. Por essa razão, afirma que “[...] é imprescindível tratar de responder a essas perguntas, que estão impregnadas de valores e comprometidas com a ética” (CAMILIONI, 1996, p. 32).

Indagando se a didática crítica continua com vigor epistemológico para a compreensão do processo de ensino-aprendizagem e da formação de professores, Faria (2018, p. 10), a partir da pesquisa que realizou em sua tese de doutorado, sintetiza o que denominamos de segunda onda crítica de ressignificação da didática:

[...] ganha centralidade nas reflexões dos educadores sobre o conteúdo da didática o entendimento da prática social enquanto pressuposto e finalidade da educação; a necessidade de um tratamento não fragmentado entre teoria e prática pedagógica, mas da compreensão de seu caráter dialético, relacional e contraditório de negação e afirmação; o conteúdo didático se coloca para além dos métodos e técnicas de ensino; o ensino é entendido como síntese de múltiplas determinações e, como uma atividade direcional, procura-se articular a didática vivida com a didática pensada; sua especificidade é garantida pela compreensão e investigação contínua do processo ensino-aprendizagem, de modo que se construam formas de intervenção crítica da prática pedagógica. Materializa-se o entendimento de que o trabalho didático não se reduz ao “como fazer”,

mas está intimamente vinculado e ganha sentido pedagógico quando se articula ao “para que fazer” e ao “por que fazer” e “com quem fazer”.

Nesse movimento, cabe indagar sobre seu campo disciplinar: o que a didática pode oferecer, em seus fundamentos teóricos e metodológicos, aos professores em formação? Como articular uma didática que tenha no sujeito aprendente o seu olhar e o seu foco?

O movimento de resignificação na didática em seu campo disciplinar na formação de professores

Diante das provocações suscitadas pelas demandas postas para o campo da didática, no que se refere à educação escolar e à formação de professores, as produções acadêmicas passaram a ter como eixo as relações entre a didática, a prática pedagógica e sua finalidade social mais ampla, como possibilidades de transformação da realidade social. Essa perspectiva epistemológica teve como intento depurar a função sociopolítica da educação, da escola e, principalmente, dos processos de ensino-aprendizagem, alinhados aos pressupostos teóricos da pedagogia crítica, pautada em uma perspectiva dialética.

Em decorrência das análises e das pesquisas que se seguiram a esse movimento de crítica ao campo teórico e prático da didática, seu campo disciplinar foi e continua sendo reconfigurado. As novas perspectivas e experiências de ensinar didática se tornaram públicas nos principais eventos da área — os Endipes e o GT Didática das ANPED —, assim como em obras seminais que contam hoje com inúmeras reedições, dentre as quais Veiga (1988); Martins (1998); Libâneo (1991); Oliveira (1992); Pimenta (1996a; 1997); Azzi e Caldeira (1997); Candau (1997); André (1997); Cunha (2004).

A didática, como disciplina nos cursos de formação de professores, passou a ser uma 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 vista a transformar as condições que geram a desumanização. 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 o intuito de apontar possibilidades de superação.

Ao movimento de ressignificação da didática, e com vista a superar suas fragilidades históricas, fez-se necessária a compreensão da epistemologia da didática, na busca da reflexão radical e rigorosa em torno de sua natureza e de suas relações com a educação escolar e o ensino, no sentido de circunscrever seu campo de conhecimento e sua relevância na formação de professores. Os conceitos que lhe são próprios como “aula” e “ensino e aprendizagem” são também ressignificados.

Silva e Veiga (2013, p. 32) reconfiguram a aula em seu significado como relações entre indivíduos que ensinam, aprendem, pesquisam e avaliam; práticas vinculadas a outros contextos socioculturais, com a concretização dos objetivos e intencionalidade dos projetos pedagógicos de cada curso. Sua organização pressupõe um processo didático de reflexão teórica sobre e na prática. O diálogo no sentido freiriano é a palavra-chave na relação educador — educandos — mediados pelo conhecimento/mundo. Na aula, a relação entre teoria e prática é mobilizada na construção do conhecimento a partir dos saberes prévios dos estudantes.

O ensino tem por finalidade formar os estudantes para que consigam se situar no mundo, ler o mundo, analisar e compreender o mundo e seus problemas, com vista a propor formas de superação e emancipação humana e social. Por isso, é concebido como fenômeno complexo, porque é práxis social realizada por e entre seres humanos que se modifica e modifica os sujeitos na ação e na relação entre si (professor e estudantes), situados em contextos institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais.

Na tentativa de superar a separação entre as atividades próprias dos sujeitos professor-alunos nesse processo; de superar a dicotomia e a preponderância da pesquisa sobre o ensino, herdeira das

concepções da ciência moderna fortemente arraigada na academia, que vê o professor como executor/transmissor dos conhecimentos por elas elaborados e os alunos como receptores destes (FREIRE, 1979); e de superar as concepções tecnicistas instrumentais da didática na formação e no exercício da docência, Pimenta e Anastasiou (2002) cunharam o conceito de *ensinagem*. Para as autoras, o ato de ensinar não se resume ao momento de aula expositiva, não se encerra aí e sem levar em conta os contextos nos quais se realiza. Ao contrário, o ensinar e o aprender são indissociáveis, constituem unidade dialética. O ensino existe para provocar as aprendizagens, ao colocar os estudantes frente a frente aos conhecimentos por meio da mediação docente; para que (re)construam, (re)signifiquem, (re)elaborem os conhecimentos produzidos historicamente, mediatizados pelo mundo, e produzam novos conhecimentos, conforme traz Freire (1979). A esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos as autoras denominam *ensinagem*. As mediações são condicionadas e atravessadas por múltiplas determinações, dentre as quais se destacam os impactos das políticas privatistas nas práticas docentes.

As pesquisas em didática não podem isolar o fenômeno educativo de suas circunstâncias e temporalidade. E tomando o ensino como prática social viva, trazendo contribuições de outras ciências, possibilitar respostas socialmente significativas para transformar as condições de precariedade dos resultados de aprendizagem observados na atual escola brasileira.

Terceira onda crítica – Didática crítica, pós-crítica, pós-moderna: e o movimento prossegue...

Apesar da expressiva ressignificação da teoria didática e de seu campo disciplinar, propiciado pelo significativo desenvolvimento das pesquisas na área, a indagação a seguir nos é posta: “Em que medida os resultados das pesquisas têm propiciado a construção de novos

saberes e novas práticas que superem as situações das desigualdades sociais, culturais e humanas produzidas pelo ensino e pela escola?”.

A essa indagação de Franco, Fusari e Pimenta (2014), frequentemente posta aos pesquisadores, sugiro responder com outra indagação colocada no final desse texto: a quem interessa manter essas desigualdades?

Nas décadas iniciais do século XXI, preocupados com a persistência das desigualdades escolares, os didatas trazem em suas pesquisas aportes advindos das teorias pós-críticas ou pós-modernas ao movimento de ressignificação que configurou a didática crítica até então, fundamentada no Materialismo Histórico-Dialético (MHD) e nas teorias críticas frankfurtianas. Os embates, os rebatimentos e os confrontos então surgidos na área entre os autores da didática e os de outras áreas, como os do currículo e das didáticas específicas, permitiram uma nova ressignificação da didática crítica nos anos recentes.

Em texto publicado por Faria (2018), com o sugestivo título “A centralidade da didática na formação de professores: a crítica à didática crítica não é crítica”, a autora analisa as entrevistas que realizou com autores da didática para sua pesquisa teórica de doutoramento (FARIA, 2011). Um recorte destas e as análises da autora nos permitem compreender as tensões e as possibilidades da área no atual cenário brasileiro. Reproduzo, a seguir, extratos de seu texto. No início, a autora expressa seu posicionamento teórico-epistemológico, esclarecendo seus pressupostos:

[...] a pedagogia como ciência da e para a práxis educativa e a didática como prática social, inspiradas e ancoradas nos pressupostos ontológicos e gnosiológicos do materialismo histórico-dialético (FARIA, 2018, p. 1).

E define a questão que a move suas análises:

[...] como os estudiosos que constituíram o movimento da didática crítica, e que tinham suas bases epistemológicas assentadas na dialética marxiana, estão tratando as questões colocadas pela pós-modernidade,

uma vez que as proposições desse modo de pensar questionam as principais teses do materialismo histórico-dialético, com implicações epistemológicas e praxiológicas diretas para o campo da pedagogia e da didática? Perguntamos também se a didática crítica continua com vigor epistemológico para a compreensão do processo ensino-aprendizagem e da formação de professores (FARIA, 2018, p. 1).

E nos apresenta excertos das entrevistas que realizou das quais reproduzo trechos de suas análises, às quais acrescento aquelas que realizei para a escrita deste texto a partir de diferentes autores. Esse movimento me possibilita traçar um mapa provisório das recentes tendências críticas que emergiram (ou foram reconfiguradas) na área nas duas décadas deste século. São elas: Didática Crítica Intercultural (CANDAU, 2000; 2008); Didática Crítica Dialética Reafirmada (PIMENTA, 2008; OLIVEIRA, 2009); Didática Desenvolvimental (LONGAREZI; PUENTES, 2011; LIBÂNEO, 2008); Didática Sensível (D'ÁVILA, 2011; 2018); Didática Multidimensional (FRANCO; PIMENTA, 2015; 2016).

Didática crítica intercultural – Candau (2000; 2008)

Candau (2000 *apud* FARIA, 2018, p. 10) “[...] entende que é preciso captar as contribuições da crítica pós-moderna para repensar o campo da pedagogia e da didática”. Nesse sentido, salienta:

[...] partimos do pressuposto de que a crítica pós-moderna oferece elementos importantes para se repensar a pedagogia e a didática [...] incorporar novas questões que emergem da perspectiva pós-moderna como as relativas à subjetividade, à diferença, à construção de identidades, à diversidade cultural, à relação saber-poder, às questões étnicas, de gênero e sexualidade etc. (CANDAU, 2000, p. 153 *apud* FARIA, 2018, p. 10).

Analisando esse depoimento, Faria (2018, p. 10) afirma que:

Candau (2010), por sua vez, partilha de semelhante entendimento sobre a didática crítica na década de 1980. Com efeito, aponta limites da perspectiva marxista de didática, por entender que esta centraliza seus estudos e preocupações na discussão de classes sociais e não vê nada mais além disso, assemelhando-se a um “daltonismo cultural”.

Faria (2018, p. 10) ainda entende (referindo-se a Candau):

[...] que a contribuição da didática crítica, hoje, será mais efetiva pelos caminhos de uma didática crítico-intercultural, no diálogo com algumas ideias pós-modernas. Isso, porém, para a pensadora, não significa que a didática vivencie uma metamorfose de uma didática crítica para uma didática pós-moderna.

E prossegue (FARIA, 2018, p. 10):

Para Candau, [...] 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.

A autora conclui que uma nova “[...] ressignificação passa na visão de Candau (2010) pela aproximação com os estudos sobre a igualdade e a diferença no horizonte da interculturalidade e com as teorias pós-modernas” (FARIA, 2018, p. 10).

Didática crítica dialética do Materialismo Histórico-Dialético (MHD) reafirmada – Oliveira (2009); Pimenta (2008)

Maria Rita Oliveira foi uma das entrevistadas por Faria (2018). Para analisar seu depoimento, traz um dos escritos dessa autora:

No que se refere ao suposto avanço das teorias pós-modernas na educação e na didática, Oliveira (2009) põe em destaque a necessidade de assumirmos a postura de buscar conhecer e apreender as bases materiais e históricas das mudanças nas ideias pedagógicas, uma vez que estas (as mudanças) não se dão no campo das ideias, mas se situam no interior das alterações das relações de trabalho. Nesse sentido, coloca a necessidade de, na análise, se primar por uma adequada compreensão da categoria da *totalidade* na dialética marxiana, uma vez que esta é uma *totalidade concreta*, portanto, histórica, mediada e relativa. O critério de verdade da perspectiva dialética é a *práxis*. Daí não haver lugar para as certezas absolutas, mas aproximações contínuas da realidade (OLIVEIRA, 2009 *apud* FARIA, 2018, p. 9).

Faria (2018, p. 9) entende que, “para Pimenta (2008), a contribuição da didática estará na elaboração de teorias que orientem a ação escolar e a atividade docente no processo de avaliação, na definição de objetivos, na explicitação dos conteúdos essenciais a serem apropriados pelos estudantes”. E destaca, ainda, que:

[...] nas reflexões de Pimenta (2008) ganha centralidade o papel ativo do sujeito na pesquisa, fecundando uma relação de horizontalidade entre a teoria e a prática, em que essas dimensões da atividade humana se colocam de modo distinto, mas se põem, ao mesmo tempo, numa contínua relação de reciprocidade, de negação e de afirmação. Daí a categoria da *práxis* ser nuclear para os estudos em didática, tanto para a compreensão dos determinantes históricos sociais do processo ensino-aprendizagem quanto para os estudos da formação de professores e de sua prática, entendida como prática social concreta (FARIA, 2018, p. 9).

Oliveira (2009) e Pimenta (2008), conforme Faria (2011), colocaram em destaque a necessidade de pesquisas que se aproximem da sala de aula, que evidenciem a concretude real da escola, o seu modo de ser para além das aparências e das constatações.

Reiterando a unidade teoria e prática, além das autoras referidas, encontramos as pesquisas de Martins (1998), as análises das práticas

com docentes do ensino superior, reafirmando a unidade didática teórica/didática prática, apresentada em seu livro seminal *A didática e as contradições da prática* (MARTINS, 1998).

Didática desenvolvimental – Libâneo; Longarezi e Puentes (2011)

Dentre os entrevistados por Faria (2018), encontra-se o pesquisador José Carlos Libâneo. Para Faria (2018, p. 8):

Por assumir a postura crítica sobre a pedagogia, Libâneo (2008) está comprometido com uma proposta de didática que oportunize aos alunos a formação do pensamento teórico a partir da sistematização de conceitos, levando em conta suas necessidades, motivações e o contexto histórico-cultural da aprendizagem. Nesse sentido, tem buscado extrair contribuições dos estudiosos da teoria histórico-cultural, em particular da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, que tem como tese a ideia de que a educação e o ensino oportunizam a apropriação da atividade humana das gerações anteriores e, desse modo, determinam a formação de capacidades ou qualidades mentais. Os educandos, ao entrarem em contato com a cultura, com os conteúdos histórico-culturais, apropriam-se das formas de desenvolvimento do pensamento.

Em nossas buscas para a elaboração deste texto, encontramos os pesquisadores Longarezi e Puentes (2011), que se manifestam na mesma direção de Libâneo (2008 *apud* FARIA, 2018). Os dois pesquisadores compreendem a didática como:

[...] principal ramo de estudo da pedagogia. Investiga os fundamentos, as condições e modos de realização da instrução e do ensino (LIBÂNEO, 2008). Além disso, é uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores e um meio de trabalho com o qual os

professores organizam a atividade de ensino, em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p. 165).

Para esses autores, a “[...] ciência pedagógica sob uma materialista histórico-dialética assume uma perspectiva desenvolvimental” (LONGAREZI; PUENTES; 2013, p. 11), a partir da qual fundamentam a Didática Desenvolvimental, que assim definem:

A didática desenvolvimental, enquanto ciência interdisciplinar, vinculada à Pedagogia, ocupa-se da organização adequada da atividade de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, tendo o ensino intencional como seu objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações e da personalidade integral do estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo. Em outras palavras, a Didática se ocupa do estudo dos princípios mais gerais de organização adequada da atividade de ensino ou instrução, tendo as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades das idades e as características individuais da aprendizagem, como condição desse processo (LONGAREZI; PUENTES, 2013, p. 11, grifos dos autores).

Didática sensível – d’Ávila (2011; 2018)

Com fundamento em autores e teorias da pós-modernidade, tais como Maffesoli (2000); Morin (1990), Cristina d’Ávila cunhou a expressão “didática do sensível”. (D’ÁVILA; VEIGA, 2013; D’ÁVILA, 2016).

Em concurso para obtenção do título de Professora Titular de Didática na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 2018, apresentou sua tese intitulada *Didática do sensível: uma inspiração raciovitalista*, tema que fundamenta suas pesquisas e seus escritos (D’ÁVILA, 2018).

D’Ávila (2018, p. 7 e subsequentes) apresenta a problemática da qual parte:

A cisão [...] entre razão e sensibilidade me lançou para a frente em busca de subsídios teóricos que pudessem sustentar a tese que traz no seu bojo uma Didática sensível, voltada para a compreensão dos processos subjetivos que estão na base das ações humanas cotidianas mais simples e estão presentes também no ensinar e no aprender. A ideia que repousa sob a tese é de que há vida, sentimentos, emoções nas relações estabelecidas entre professores, alunos e seus pares, assim como entre esses sujeitos e o conhecimento. O motor de tudo está na premissa de que não há razão sem sensibilidade e de que, também, não há sensibilidade desacompanhada da razão. O inteligível está associado inexoravelmente ao aspecto sensível da existência, vale dizer, à intuição, à corporeidade, à imaginação que conduzem aos processos criativos. Portanto, o ensino ganha outra dimensão na concepção traçada, uma dimensão afinada às múltiplas capacidades humanas, o que envolve os hemisférios direito e esquerdo do cérebro humano, os aspectos intelectuais, emocionais, (intuitivos) e corporais.

E, para sustentar sua tese, adota como lastro conceitual:

[...] o raciovitalismo de Michel MAFFESOLI (2000) (sua ideia de razão sensível para compreensão da realidade social) e a educação do sensível de DUARTE JR. (2004) (para a compreensão do fenômeno educativo), tendo em vista a construção de uma Didática sensível. Uma educação sensível é aquela que pode fornecer aos sujeitos a compreensão do mundo sem perda de visão de globalidade, sem perda tampouco da sensibilidade — fundamentos importantes à construção do conhecimento. Uma educação em que as pequenas grandes coisas da vida estejam presentes e sejam conscientes em nosso fazer diário, sendo valorizadas na escola e na academia (o sentir, imaginar, resignificar e criar) (D'ÁVILA, 2018, p. 7).

Edgar Morin (1990; 1999; 2016) comparece por ser “[...] crítico à hiperespecialização das ciências que deixam de se comunicar entre si perdendo, assim, a visão global da realidade” (DUARTE JR., 2004, p. 185) e por propor “que a educação do sensível se dê através da

arte e do fazer artístico desde a infância” (VYGOTSKY, 1984, p. 72). Para compor os fundamentos de sua didática do sensível, traz as contribuições de autores de quatro vertentes da psicologia cognitiva: a epistemologia construtivista de Jean Piaget (1970), a epistemologia sociointeracionista de Lev S. Vygotsky (1984), a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel (MOREIRA, 2010), além da teoria das inteligências múltiplas de Howard Gardner (1994).

Em síntese, a autora assim expressa o significado que cria para a Didática Sensível:

Acredito numa educação que traga no seu bojo formas de intervenção didática sensíveis, aguçando a estética, o lúdico e a inteligibilidade nas formas de apreensão e produção do conhecimento. Com a didática trata-se de operar com uma lógica que rompe com o paradigma racionalista-instrumental. Uma outra lógica que, afinal, supera esta visão do pensar unicamente pela razão e coordena uma ação que parte do sentir-pensar. Uma visão que nos impulsiona à criação de uma outra Didática, a Didática do sensível, ou simplesmente Didática sensível (D’ÁVILA, 2018, p. 12).

Ao longo de sua tese, d’Ávila estabelece um diálogo com os autores da didática crítica, explicitando os vínculos com a didática sensível.

Didática multidimensional – Pimenta, Franco e Fusari (2014)

Reafirmando o compromisso da didática com os resultados do ensino, para uma educação inclusiva e emancipatória, e entendendo-a como campo de conhecimento essencial para a atividade docente, parece-nos ser possível, no atual contexto — sociedade globalizada, novos paradigmas, novas formas de organização e funcionamento dos sistemas de ensino e de escolas, e o próprio campo de estudos e pesquisas emergentes na área —, as autoras partirem da seguinte

problemática: como essas questões atravessam o fazer docente? Que novos saberes e fazeres são necessários aos professores? Que respostas a didática pode apresentar? (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2014, p. 37). E propõem o que denominam de didática multidimensional.

Assumindo esses e tantos outros desafios da didática, escrevemos um texto ao qual intitulamos “Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual”. Após discussão em diversos âmbitos, foi publicado com esse mesmo título (FRANCO; PIMENTA, 2016). Fruto de pesquisa de natureza teórica, parte do pressuposto de que os saberes ensinados são reconstruídos pelos sujeitos educadores e educandos, o que lhes possibilita se tornarem autônomos, emancipados, questionadores. A partir da questão central — a didática e as didáticas específicas têm oferecido fundamentos a essa prática? —, analisa os limites da transposição didática nas didáticas específicas, e da perspectiva normativa na didática, que minimizam a complexidade do ensinar, o que pode ser superado configurando uma *didática multidimensional*. Partimos da consideração de que “[...] o processo ensino-aprendizagem se concretiza intencionalmente nas instituições formais — escolas e universidades, devendo ser orientado por princípios de uma Didática Geral que articula e fundamenta os processos de mediação entre a teoria pedagógica e a ação de ensinar” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 543). Nesse pressuposto reside grande parte dos desafios da didática: ensejar condições para o encadeamento entre os postulados teóricos e a concretude das práticas pedagógicas.

Celestino Alves da Silva Junior, em parecer sobre Relatório de Pesquisa (PIMENTA *et al.*, 2017b), vale-se dessa perspectiva para afirmar:

Associando os atos de ensino propriamente ditos aos processos e circunstâncias, que intervêm nas situações de aprendizagem, a Didática supera seu viés normativista tradicional, aproximando-se do conceito emergente de Didática Multidimensional. Pensada em termos mais abrangentes, a Didática se credencia à posição de núcleo organizador de possíveis ações integradas entre as diferentes áreas curriculares do curso (SILVA JUNIOR, 2017, p. 4).

A construção teórico-epistemológica do conceito de didática multidimensional estabelece uma interlocução entre a pedagogia de Freire (1996), principalmente no que se refere à curiosidade epistemológica, as pesquisas de Ardoíno (1992) sobre o conceito de multirreferencialidade pedagógica e os pressupostos de Charlot (2000) referentes à relação com o saber. O escopo contemporâneo da Didática pode assim ser entendido como uma Didática multidimensional, “articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem, pautada numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 3). Apontamos, ainda, a necessidade de “que sejam instituídas práticas vigorosas de formação de professores, capazes de contribuir para a construção dos saberes profissionais e da identidade docente” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 3). Diante desses desafios, Franco e Pimenta (2016, p. 8) reafirmam que “a essa Didática, que tem seu suporte na teoria pedagógica que parte da práxis educativa e a ela retorna, seria apropriado denominá-la de Multidimensional”.

Por meio da Didática Multidimensional, temos a intenção de valorizar o trabalho docente em diálogo com seus saberes de especialistas, de experiências, de cidadãos, e disponibilizar aportes da ciência pedagógica que contribuam para ampliar suas análises e crítica, que ajudem os professores a compreender os contextos histórico, sociais, culturais, organizacionais, nos quais se dá sua complexa atividade docente.

Com base nos autores referidos e em suas próprias produções, Franco e Pimenta (2016) explicitam alguns princípios que consideram essenciais à prática pedagógica docente.

Considerações finais

Os avanços na área da didática trazidos por inúmeros autores — dentre os quais trouxemos apenas alguns —, nas duas décadas finais do século XX e nas duas iniciais do século XXI, evidenciam o vigor

conquistado no âmbito das pesquisas; no âmbito de sua contribuição à formação de professores; no âmbito das práticas pedagógicas e docentes. Também no âmbito das políticas educacionais para os sistemas de ensino, em especial, os públicos.

No entanto, inúmeros estudos ainda mostram certa fragilidade da didática, sobretudo como disciplina nos cursos de formação de professores (LIBÂNEO, 2010; LONGAREZI; PUENTES, 2011).

As constatações desses estudos, por vezes parciais, têm levado a pronunciamentos apressados em diversos espaços sociais por autores acadêmicos e de formuladores das políticas privatistas, quando afirmam: *a didática sumiu dos cursos; ela é inútil porque não chega às escolas, ensina teorias e críticas; para melhorar os índices de reprovação é preciso que se volte à didática dos anos 1960/70 com técnicas aprimoradas pelas tecnologias virtuais*. E completam: *os professores não sabem práticas, por isso são responsáveis pelo fracasso nas aprendizagens dos alunos pobres que estão nas escolas públicas*.

Esses estudos nem sempre consideram as contradições da realidade e dos contextos que envolvem seu objeto, os interesses hegemônicos que insistem na não necessidade de professores serem profissionais e bem remunerados; nem sempre se colocam questões que indagam quem são os sujeitos que estão ensinando nas escolas da educação básica; em quais instituições estudaram. Assim como não indagam sobre as condições de trabalho e de formação dos professores que ensinam nos cursos de licenciaturas.

No entanto, a Didática Crítica prossegue irmanada às demais áreas que, como ela, estudam o ensino, perspectivando a emancipação humana em nosso país.

Referências

ANDRÉ, M. O papel mediador da pesquisa no ensino de didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus. 1997. p. 19-36.

ARDOÍNO, J. L'approche multireferentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. In: 25 ANS DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION. 1992, Bordeaux. *Anais [...]. Bordeaux 1967-1992*. Paris: INRP — Institut National de la Recherche Pédagogique. 1992. p. 103-130.

AZZI, S.; CALDEIRA, A. M. S. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997, p. 97-128.

AZZI, S.; CALDEIRA, A. M. S. Didática e construção da práxis docente: dimensões explicativa e projetiva. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas no ensino de didática*. 12. ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 97-128.

CAMILLONI, A. W. De herencias, deudas y legados. Una introducción a las corrientes actuales de la didáctica. In: CAMILLONI, A. W. (org.). *Corrientes didacticas contemporaneas*. 9. ed. Buenos Aires: Paidós. 1996. p. 17-40.

CANDAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas do ensino de didática*. Campinas: Papirus, 1997. p. 71-96.

CANDAU, V. M. Mesa 20 anos de Endipe. A didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. M. (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 149-160.

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*. 25. ed. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 13-21.

CANDAU, V. M.; MOREIRA, A. F. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CUNHA, M. I. Docência como ação complexa: o papel da Didática na formação de professores. In: ROMANOVSKI, J.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (org.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004. p. 31-42.

D'ÁVILA, C.; LEAL, L. A. B. A ludicidade como princípio formativo. *Interfaces científicas: educação*, v. 1, n. 2, p. 41-52, 2013.

D'ÁVILA, C. Interdisciplinaridade e mediação: desafios no planejamento e na prática pedagógica da educação superior. *Conhecimento & Diversidade*, Niterói, n. 6, p. 58-70 jul./dez. 2011.

D'ÁVILA, C. Razão e sensibilidade na docência universitária. *Em Aberto*, Brasília, v. 29, n. 97, set. 2016.

D'ÁVILA, C. *Didática do sensível: uma inspiração raciovitalista*. 2018. 141 f. Concurso (Título de Professora Titular de Didática) — Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

D'ÁVILA, C.; VEIGA, I. P. A. (org.). *Profissão docente na educação superior*. Curitiba: CRV, 2013.

DUARTE JR, J. F. *O sentido dos sentidos: a educação do sensível*. 3. ed. Curitiba: Criar Edições, 2004.

FARIA, L. *As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980-1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática na visão de estudiosos*. 2011. Tese (Doutorado) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FARIA, L. 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: Appris, 2018.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. *Cadernos de Pesquisa*, v. 37, n. 130, p. 63-97, jan./abr. 2007.

FRANCO, M. A. S.; FUSARI, J. C.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. In: CAVALCANTE, M. M. D. et al. (org.). *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: Eduece, 2015. E-book. p. 1-17.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, abr./jun. 2016.

FREIRE, P. *A educação como prática da liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

LIBÂNEO, J. C. *Fundamentos teóricos e práticos do trabalho docente: estudo introdutório sobre pedagogia e didática*. 1990. 506 f. Tese (Doutorado) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1991.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 5. ed. revista e ampliada. Goiânia: MF livros, 2008.

LIBÂNEO, J. C. O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental: o caso dos cursos de Pedagogia no estado de Goiás. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. v. 1, p. 14-26.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 43-74.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: teoria e pesquisa*. Araraquara: Junqueira e Marin Editores, 2015.

LONGAREZI, A.; PUENTES, R. V. O lugar da didática nas pesquisas e produções dos programas de pós-graduação em Educação do estado de Minas Gerais/BR. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2011, Belo Horizonte. *Anais [...]*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. v. 1, p. 2-14.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: Edufu, 2013.

MAFFESOLI, M. *Le temps des tribus: le déclin de l'individualisme dans les sociétés postmodernes*. 3. ed. Paris: La Table Ronde, 2000.

MAFFESOLI, M. *Éloge de la raison sensible*. Paris: La Table Ronde, 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 e Marin Editores, 2015. p. 17-38.

MARTINS, P. L. *A didática e as contradições da prática*. Campinas: Papirus, 1998.

MOREIRA, M. A. *Aprendizagem significativa*. São Paulo: Ed. Livraria da Física, 2010.

MORIN, E. *Introduction à la pensée complexe*. Paris: ESF Éditeur, 1990.

MORIN, E. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

MORIN, E. *Introdução ao pensamento complexo*. Porto Alegre: Editora Memorial, 2016.

OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papyrus, 1992.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa em didática no Brasil — da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2009. p. 131-157.

PIAGET, J. *A construção do real na criança*. Rio de Janeiro: Zahar, 1970.

PIMENTA, S. G. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e identidade docente*. São Paulo: Cortez, 1999, p. 15-34.

PIMENTA, S. G. Panorama atual da didática no quadro das ciências da educação: educação, pedagogia e didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Pedagogia, ciência da educação?* 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996a. p. 39-70.

PIMENTA, S. G. *Pedagogia, ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996b.

PIMENTA, S. G. A didática como mediação na construção da identidade do professor — uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas no ensino de didática*. Campinas: Papyrus, 1997. p. 37-70.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, S. G. (org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 15-42.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; FUSARI, J. C. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. In: CAVALCANTI, M. M. D. et al. (org.). *Didática e a prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade*. Fortaleza: Eduece, 2014. Livro 4, p. 1-17.

PIMENTA, S. G. et al. A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: análise de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia de instituições públicas e privadas do estado de São Paulo. *Relatório de Pesquisa*, São Paulo, Faculdade de Educação/CNPq, Universidade de São Paulo, 2017a.

PIMENTA, S. G. et al. Os cursos de licenciatura em Pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. *Educação & Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n.1, jan./mar. 2017b.

SACRISTÁN, G. J. *Poderes instáveis em educação*. Porto Alegre: ArtMed, 1999.

SAVIANI, D. *Interlocuções pedagógicas: conversa com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação*. Campinas: Autores Associados, 2010.

SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M.; EVANGELISTA, O. *Política educacional*. São Paulo: DP&A, 2010.

SILVA, E. F.; VEIGA, I. P. A. A docência no ensino superior e as influências dos campos científicos. In: TEIXEIRA, C. M. D'A.; VEIGA, I. P. A. (org.). *Profissão docente na educação superior*. Curitiba: CRV, 2013. p. 65-75.

SILVA JR., C. A construção de um espaço público de formação. In: SILVA JUNIOR, C. A. et al. *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Fundação Editora Unesp, 2015. p. 133-151.

SILVA JR., C. A. Introdução ao Relatório da Pesquisa A formação de professores para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: análise de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de Pedagogia de instituições públicas e privadas do Estado de São Paulo. In: *Relatório de Pesquisa*. CNPq. Faculdade de Educação — USP, 2017.

VALENCIA, A. T. Hacia una didáctica crítica. *In: CONGRESO DE INVESTIGACIÓN Y PEDAGOGÍA NACIONAL, 3.; INTERNACIONAL, 2., 2013, Tunja. Anais [...].* Tunja: UPTC, 2013. p. 1-27.

VEIGA, I. *Repensando a didática*. Campinas: Papirus, 1988.

VEIGA, I. A didática: uma retrospectiva histórica. *In: VEIGA, I. P. A. (org.). Repensando a didática*. 11. ed. Campinas: Papirus, 1996.

VEIGA, I.; D'ÁVILA, C. (org.). *Didática e docência na educação superior*. Campinas: Papirus, 2012.

VYGOTSKY, L. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1984.

WACHOVICZ, L. A. *O método dialético na didática*. 2. ed. Campinas: Papirus, 1991.