

DIDÁTICA E DOCÊNCIA EM DIFERENTES TEXTOS E CONTEXTOS

Wanderson Diogo Andrade da Silva

Suzana dos Santos Gomes

Rosana Aparecida Ferreira Pontes

O r g a n i z a ç ã o

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

Editores

Lia Machado Fiuza Fialho | Editora-Chefe

José Albio Moreira Sales

José Gerardo Vasconcelos

CONSELHO EDITORIAL EXTERNO

Conselho Nacional Externo

Charliton José dos Santos Machado, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Emanoel Luiz Roque Soares, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, Brasil

Ester Fraga Vilas-Bôas Carvalho do Nascimento, Universidade Tiradentes, Brasil

Jean Mac Cole Tavares Santos, Universidade Estadual do Rio Grande do Norte, Brasil

José Rogério Santana, Universidade Federal do Ceará, Brasil

Lia Ciomar Macedo de Faria, Universidade Estadual do Rio de Janeiro, Brasil

Maria Lúcia da Silva Nunes, Universidade Federal da Paraíba, Brasil

Norberto Dallabrida, Universidade do Estado de Santa Catarina, Brasil

Robson Carlos da Silva, Universidade Estadual do Piauí, Brasil

Rosângela Fritsch, Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil

Samara Mendes Araújo Silva, Universidade Federal do Paraná, Brasil

Shara Jane Holanda Costa Adad, Universidade Federal do Piauí, Brasil

Conselho Internacional

António José Mendes Rodrigues, Universidade de Lisboa, Portugal

Catherine Murphy, University of Illinois, Estados Unidos da América

Cristina Maria Coimbra Vieira, Universidade de Coimbra, Portugal

Dawn Duke, University of Tennessee, Estados Unidos da América

Hugo Heredia Ponce, Universidad de Cádiz, Espanha

Nancy Louise Lesko, Columbia University, Estados Unidos da América

Oresta López Pérez, El Colegio de Michoacán, México

Ria Lemaire, Universidade de Poitiers, França

Susana Gavilanes Bravo, Universidad Tecnológica Metropolitana, Chile

Emilie Zola Kalufuak, Université de Lubumbashi, Haut-Katanga, Congo

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ

REITOR – Hidelbrando dos Santos Soares

VICE-REITOR – Dárcio Ítalo Alves Teixeira

EDITORA DA UECE

COORDENAÇÃO EDITORIAL – Cleudene de Oliveira Aragão

CONSELHO EDITORIAL

Ana Carolina Costa Pereira • Ana Cristina de Moraes • André Lima Sousa • Antonio Rodrigues Ferreira Junior

Daniele Alves Ferreira • Fagner Cavalcante Patrocínio dos Santos • Germana Costa Paixão

Heraldo Simões Ferreira • Jamili Silva Fialho • Lia Pinheiro Barbosa

Maria do Socorro Pinheiro • Paula Bittencourt Vago • Paula Fabricia Brandao Aguiar Mesquita

Sandra Maria Gadelha de Carvalho • Sarah Maria Forte Diogo • Vicente Thiago Freire Brazil

Wanderson Diogo Andrade da Silva
Suzana dos Santos Gomes
Rosana Aparecida Ferreira Pontes
O r g a n i z a ç ã o

DIDÁTICA E DOCÊNCIA EM DIFERENTES TEXTOS E CONTEXTOS

ADRIÁN BAEZA ARAYA
ANA MILENA MORALES SOSSA
CLAUDIO PINTO NUNES
ELCIMAR SIMÃO MARTINS
ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA
ELVIA MARÍA GONZÁLEZ AGUDELO
FRANCISCO IMBERNÓN
GIOVANNA OFRETORIO DE OLIVEIRA MARTIN-FRANCHI
JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO
LÚCIA GRACIA FERREIRA
LUCIANA RODRIGUES LEITE DE SOUZA
MARCELA GAETE VERGARA
MARCOS T. MASETTO
MARÍA ISABEL DUQUE ROLDÁN
MARIA RITA NETO SALES OLIVEIRA
NOELI PRESTES PADILHA RIVAS
ROSANA APARECIDA FERREIRA PONTES
SELMA GARRIDO PIMENTA
SUZANA DOS SANTOS GOMES
WANDERSON DIOGO ANDRADE DA SILVA



1ª EDIÇÃO | FORTALEZA-CE | 2025

DIDÁTICA E DOCÊNCIA EM DIFERENTES TEXTOS E CONTEXTOS

© 2025 Copyright by Wanderson Diogo Andrade da Silva, Suzana dos Santos Gomes e Rosana Aparecida Ferreira Pontes (Orgs.)

O conteúdo deste livro bem como os dados usados e sua fidedignidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. O *download* e o compartilhamento da obra são autorizados desde que sejam atribuídos créditos aos autores. Além disso, é vedada a alteração de qualquer forma e/ou utilizá-la para fins comerciais.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS

Editora da Universidade Estadual do Ceará – EdUECE
Av. Dr. Silas Munguba, 1700 – *Campus do Itaperi* – Reitoria – Fortaleza – Ceará
CEP: 60714-903 – Tel.: (85) 3101-9893 – Fax: (85) 3101-9893
Internet: www.uece.br/eduece – E-mail: eduece@uece.br



Coordenação Editorial
Cleudene de Oliveira Aragão

Projeto Gráfico e Capa
Carlos Alberto Alexandre Dantas
carlosalberto.adantas@gmail.com

Revisão Vernacular e Normalização
Arthur Soares da Silva

Bibliotecária Responsável: Doris Day Eliano CRB-3/726

S586d Silva, Wanderson Diogo Andrade da

Didática e docência em diferentes textos e contextos / Wanderson Diogo Andrade da Silva; Suzana dos Santos Gomes; Rosana Aparecida Ferreira Pontes (org.). - Fortaleza: EdUECE, 2025.

223p. il. [livro eletrônico]

ISBN: 978-85-7826-995-1

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-995-1>

1. Didática – formação de professores. 2. Docência. 3. Silva, Wanderson Diogo Andrade da. 4. Gomes, Suzana dos Santos. 5. Pontes, Rosana Aparecida Ferreira. I. Título

CDD 370

SUMÁRIO

PREFÁCIO | 7

Maria Rita Neto Sales Oliveira

1 POR QUE (AINDA) FALAR SOBRE DIDÁTICA? TRÊS NOTAS SOBRE A SUA IMPORTÂNCIA NA E PARA A DOCÊNCIA | 15

Wanderson Diogo Andrade da Silva

Suzana dos Santos Gomes

2 ¿QUÉ ES ACTUALMENTE LA DIDÁCTICA? LA DIDÁCTICA COMO MEDIO PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL | 33

Francisco Imbernón

3 A DIDÁTICA E SUA RESSIGNIFICAÇÃO COM AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO | 44

Lúcia Gracia Ferreira

Claudio Pinto Nunes

4 DIDÁTICA E CARTAS PEDAGÓGICAS: TECITURAS DIALÓGICAS ENTRE PROFESSORES QUE FORMAM PROFESSORES | 61

Elisangela André da Silva Costa

Elcimar Simão Martins

Luciana Rodrigues Leite de Souza

5 DE LA TRÍADA DIDÁCTICA A UNA DIDÁCTICA SITUADA | 94

Marcela Gaete Vergara

Adrián Baeza Araya

- 6 DESAFIOS CURRICULARES, DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E DIDÁTICA EM NOSSOS TEMPOS | 114**
Marcos T. Masetto
- 7 O INÉDITO VIÁVEL NA PRÁXIS DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA: TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA | 129**
Rosana Aparecida Ferreira Pontes
Selma Garrido Pimenta
- 8 UNA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA COMPRENDER LA MULTIMODALIDAD COMO FORMA DE FLEXIBILIZAR LOS CURRÍCULOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR | 148**
Elvia María González Agudelo
María Isabel Duque Roldán
Ana Milena Morales Sossa
- 9 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: FACES E INTERFACES DA DIDÁTICA CRÍTICA | 167**
Noeli Prestes Padilha Rivas
Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi
- 10 APRENDIZAGEM E ENGAJAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: UM CONVITE A REFLEXÕES DIDÁTICAS | 185**
José Leonardo Rolim de Lima Severo

PREFÁCIO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-995-1/apr>

MARIA RITA NETO SALES OLIVEIRA

Professora titular da FaE/UFMG e CEFET- MG

Didática e docência na contemporaneidade: discussões fundamentais

De início, quero expressar o quanto me senti honrada com o convite da equipe organizadora deste livro, na pessoa da Professora Doutora Suzana dos Santos Gomes, para apresentá-lo. A rigor, o livro – *Didática e docência em diferentes textos e contextos* – é um presente para todas e todos nós que trabalhamos no campo de conhecimento da Didática.

Fazer um prefácio de um livro implica ter como ponto de partida salientar, ainda que brevemente, características de seus autores e autoras, pois não se entende uma obra sem contextualizá-la a partir desse ponto de partida. Assim, vale lembrar o fato de este livro ser uma obra construída por dezenove pessoas. São professoras, professores, pesquisadoras e pesquisadores na área da educação e do ensino que se voltam para a Didática, com cuja constituição crítica, em oposição à Didática instrumental e supostamente neutra, comprometem-se. Trabalham em diferentes instituições de ensino, pesquisa, divulgação da ciência e de natureza profissional, no Brasil ou no exterior.

Com toda essa equipe, o livro é singular em suas propriedades de pluralidade, envolvendo sua completude, or-

ganicidade e, também, singularidade. Em seu caráter plural e de completude, o livro abrange os aspectos essenciais no processo de construção contínua da mencionada Didática Crítica, cujo marco histórico se encontra *no I Seminário A Didática em Questão*, ocorrido na PUC-Rio, em 1982.

Nessas condições, o livro trata de questões didáticas e da docência em diferentes instituições e níveis de ensino; aborda dados históricos sobre o campo científico da Didática; divulga pesquisas teórica, documental e empírica propriamente dita nesse campo; faz referência ao objeto de estudo da Didática; não deixa de referenciar princípios da obra de Paulo Freire na *práxis* didática, obra indispensável para quem constrói processos educativos humanizadores; e ainda discute aspectos da Didática no contexto das Políticas Educacionais, da Formação de Professores, do Currículo, das Tecnologias Digitais e, obviamente, da Pedagogia defendida como a ciência da educação.

Além disso, *Didática e docência em diferentes textos e contextos* é um grande texto, cuja organicidade se expressa por meio de dois eixos. O primeiro eixo se refere ao tratamento da Didática e da docência comprometidas com a formação humana e o contributo para uma sociedade democrática. Isso é discutido envolvendo questões sobre finalidades educacionais, de ensino e compromissos expressos por meio de diferentes formulações em seus dez capítulos, ou seja: transformação e justiça social, educação humanizadora e socialmente justa, formação crítica e dialógica, historicidade dos fenômenos educativos, educação humana e contextualizada, renovação da educação, prática emancipatória, colaboração e autonomia entre sujeitos escolares, ética, enfrentamento das desigualdades sociais.

Um segundo eixo é o da referência à Didática e à docência no contexto social mais amplo em que se situam. Isso também é pano de fundo em todos os dez capítulos que não deixam de se referir, de diferentes formas, a esse contexto, lembrando aspectos que o caracterizam. Assim, são lembrados o neoliberalismo, a atualidade, a realidade social, política e cultural, a educação pública, o “enfoque situado”, a contradição, a contemporaneidade, a inclusão educacional e as diferenças socioculturais, a mercantilização da educação.

Com tudo isso, o livro é plural e inteiro, mas também contém singularidades em seus dez capítulos.

Assim, sem desconsiderar esses dois eixos, cinco dos capítulos relatam reflexões a partir de estudos/pesquisas, destacados pelo seu caráter documental ou empírico propriamente dito, com sujeitos participantes e com diferentes abordagens de análise. Os capítulos destacados contribuem para a ampliação de um dos conhecimentos didáticos que estão presentes em todo o processo de constituição da Didática Crítica, ou seja: descrições e explicações sobre teoria e prática da pesquisa na área educacional.

Os estudos envolvem análise de: cartas trocadas entre três professores de universidades públicas (cap. 4), relatório da UNESCO (cap. 6) e Programa de Aperfeiçoamento do Ensino referente à formação de professores (cap. 9). Além dessas, encontra-se uma pesquisa-formação, portanto, ensino com pesquisa em curso de Pedagogia (cap. 7) e uma pesquisa envolvendo como participantes mais de trezentos estudantes de Pedagogia (cap. 10).

Seus autores – Costa, Martins e Leite; Masetto; Pontes e Pimenta; Rivas e Martin-Franchi; e Severo – ressaltam:

a importância da Didática no enfrentamento dos desafios contemporâneos e educação para a transformação social e emancipação cultural; educação com caráter crítico e dialógico; diversidade da realidade educativa; currículos abertos e flexíveis, interdisciplinares, educação humana e contextualizada; categorias da dialética materialista histórica; formação de professores com compromissos éticos, políticos e científicos; engajamento no âmbito acadêmico e aspectos fundamentais para o sucesso nesse âmbito, tais como a motivação e o apoio institucional.

Compondo as discussões sobre Didática e docência, encontram-se três outros capítulos com caráter de estudo teórico. Assim, esses também acrescentam contribuições à constituição do campo da Didática Crítica quanto aos seus conhecimentos relativos à pesquisa na área. Evidenciam uma tendência no campo em pauta, cujas discussões se fazem numa direção mais argumentativo-dedutiva, na construção de conhecimentos expressivos na constituição da Didática Crítica.

Os autores desses três capítulos – Silva e Gomes (cap. 1), Imbermón (cap. 2) e Ferreira e Nunes (cap. 3) – divulgam suas reflexões salientando características da Didática Crítica e da docência profissional, dentre as quais: a defesa da não neutralidade científica e pedagógica; o fato de se materializarem como instrumentos para compreensão do mundo; abordagem dialética do fenômeno educativo. Em seus estudos, de forma consentânea com conhecimentos já mencionados, defendem-se objetivos de uma educação, docência e didática que se colocam como relevantes na resistência a políticas neoliberais, na construção da emancipação humana (cap. 1 e 2) e como instrumento político compromete-

tido com a justiça social (cap. 3). Neste último caso, destaca-se a defesa da integração da formação de professores com o campo científico da Didática e a ciência da Pedagogia, a qual contribui para ressignificar o campo em pauta.

Enriquecendo o livro, encontram-se dois estudos que abordam dados históricos da Didática, desde seus primórdios com Comênio, no século XVII, até práticas escolares contemporâneas. Os estudos em pauta nos ajudam a compreender a complexidade dos fenômenos educativos com seu caráter histórico e de incertezas. Além disso, trazem à tona a importância de se contemplarem necessidades educativas contemporâneas que vão de encontro à tendência didático-pedagógica tradicional e se relacionam a questões de cobertura educativa e utilização das tecnologias digitais (TDICs) num contexto de aprendizagem colaborativa. Esses estudos também contribuem para adensarem os conhecimentos da Didática Crítica quanto às descrições e análises sobre a história da Didática e quanto à importância do letramento midiático e informacional na escola, para além do treinamento técnico no uso das TDICs.

Seus autores – Vergara e Araya (cap. 5) e Agudelo, Roldán e Sossa (cap. 8) – apresentam duas propostas no campo da Didática. Uma diz respeito a uma Didática situada, porquanto considera as particularidades das matérias escolares e a formação humana em contextos específicos, no cap. 5. Em outra, Agudelo, Roldán e Sossa propõem uma concepção de Didática referida ao que denominam de *“multimodalidade”*. Nesta, salientam-se a flexibilidade curricular, as inovações e, com isso, o acesso tecnológico implicado na combinação das modalidades presencial, a distância e virtual na área da educação.

Resta afirmar que este prefácio se refere a uma das leituras possíveis do livro *Didática e docência em diferentes textos e contextos*. A rigor, além das características de pluralidade, completude, organicidade e singularidade, os capítulos do livro são instigantes e nos motivam para a realização de novos estudos e práticas na Didática e na docência. Assim, o Livro é e está Aberto.

Belo Horizonte, novembro de 2024.



1 POR QUE (AINDA) FALAR SOBRE DIDÁTICA? TRÊS NOTAS SOBRE A SUA IMPORTÂNCIA NA E PARA A DOCÊNCIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-995-1/cap1>

WANDERSON DIOGO ANDRADE DA SILVA

Professor Adjunto de Ensino de Química da Universidade Estadual do Ceará (UECE), vinculado à Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM). Professor colaborador do Mestrado Profissional em Ensino de Ciências da Universidade Federal de Ouro Preto (MPEC-UFOP) e do Mestrado Profissional em Educação em Ciências e Matemática da Universidade Federal de Viçosa (MPECM-UFV). Representante Regional Nordeste da Sociedade Brasileira de Ensino de Química (SBEnQ) 2024-2026. Doutor em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC), licenciado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (UNINTER) e Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE – Iguatu). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Química, Docência e Diversidade na Escola (GEQuIDE). Pesquisa Educação Química, com ênfase em formação de professores(as), ensino de Química/Ciências, diversidade na escola, docência universitária e Didática.

E-mail: wanderson.andrade@uece.br

SUZANA DOS SANTOS GOMES

Professora Associada da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG), onde fez sua formação: graduação em Pedagogia, Mestrado e Doutorado. Pós-Doutora em Educação pela Universidade de Lisboa (UL) e Universidade de São Paulo (USP). É pesquisadora do Grupo de Avaliação e Medidas Educacionais (GAME) e do Grupo de Pesquisa-ação sobre Universidade e Educação Superior (Universitátis/FaE/UFMG), vinculado à Rede Universitas/Br. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social (PPGE/FaE/UFMG) e do Programa de Pós-Graduação em Educação e Docência (PROMESTRE/FaE/UFMG). Membro da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da qual coordenou o GT04 – Didática (2022-2023). Coordenadora Regional do Fórum de Editores de Periódicos da Área de Educação (FEPAE Sudeste) 2023-2025. Membro da Diretoria da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andipe). Membro do Comitê Científico da Editora CRV. Membro do Conselho Internacional de Revisores Científico do Periódico Alteridad. Editora-Chefe do Periódico Educação em Revista (FaE/UFMG). Atuou como Diretora na Diretoria de Educação a Distância (DED) da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES/MEC). É presidente do Comitê Assessor da Área de Ciências Humanas da Pró-Reitoria de Pesquisa da UFMG. É bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq. Desenvolve pesquisas e estudos sobre políticas públicas, avaliação educacional, gestão acadêmica, formação de professores, docência universitária e Didática.

E-mail: suzanasgomes@fae.ufmg.br

Introdução

No cenário brasileiro, a docência tem sido interpelada por discursos, práticas e políticas educacionais que a colocam em planos de desprofissionalização e tecnicificação, coisificando professores e estudantes em prol de uma educação bancária e mantenedora da ordem do capital. Com efeito, o resultado tem sido o entendimento de que o professor é “um profissional que tem transitado, historicamente, entre a lógica vocacional e as perspectivas de profissionalização, hibridizando a sua identidade (Silva; Gomes, 2023, p. 19)”.

Ainda que a influência do neoliberalismo nas políticas e reformas educacionais brasileiras venha ganhando força e gerando encaminhamentos conflitantes e temerosos de subordinação da docência aos interesses dos conglomerados financeiros, há movimentos de resistência a partir de dentro da própria profissão, pois “os professores já não são aquelas pessoas que [...] ensinavam as questões básicas para poder ter acesso à cultura. No século XXI, eles se converteram em profissionais da educação e do conhecimento, porque as questões sociais são muito importantes” (Imbernón, 2016, p. 51) e, portanto, não se valem mais

apenas do saber do conteúdo para a promoção do ensino-aprendizagem.

Todavia, as tentativas de enfraquecimento da docência e da educação pública, gratuita e de qualidade gestadas nesse cenário têm impactado diretamente o campo da Didática, seja como teoria do ensino ou como disciplina dos cursos de formação de professores, pois à medida que ocorre o seu distanciamento da docência, “abre-se espaço para que propostas desintelectualizantes e instrumentalizantes do trabalho docente se consolidem, limitando a formação de professores(as) como intelectuais críticos e profissionais do desenvolvimento humano” (Severo; Pimenta, 2020, p. 129).

Eis, então, um dos motivos para (ainda) continuarmos falando sobre a Didática e a sua importância na e para a docência: cotidianamente, ela tem sido marcada com o valor da desimportância para a profissão docente nas reformas e políticas educacionais, demandando investimento para que ela continue viva orientando, de forma crítica e reflexiva, a formação e o trabalho dos professores nos diferentes níveis, etapas e modalidades educacionais, assim como nos diversos espaços formais e não formais de ensino.

Acreditamos e defendemos, a partir das três notas que compõem este texto, que os fundamentos da Didática favorecem mudanças teórico-práticas na formação e no trabalho dos professores, desvelando a docência em todas as suas dimensões, rompendo com práticas de ensino baseadas na transmissão-memorização de conteúdos e anunciando, conforme Pimenta e Anastasiou (2017, p. 202), que “a experiência acumulada serve apenas de referência, nunca de padrão de ações com segurança de sucesso” para o professor.

Com este texto, buscamos evidenciar, no tempo presente, o valor da Didática para a prática educativa, entendendo que ela “investiga as condições e as formas que vigoram no ensino e, ao mesmo tempo, os fatores reais (sociais, políticos, culturais, psicossociais) condicionantes das relações entre a docência e a aprendizagem” (Libâneo, 2013, p. 53). Para tal, as três notas que seguem discutem, respectivamente, a educação como uma forma de intervenção no mundo, a complexidade da profissão docente e a importância dos diferentes saberes docentes para orientar o ensino-aprendizagem.

Nota 1: O fenômeno educativo é uma forma de intervenção no mundo

O ponto de partida para esta primeira nota é a reflexão freireana de que o ser humano precisa compreender a sua realidade para fins de superação das estruturas opressoras que lhe subordinam ao capital e minam as possibilidades do inédito viável, ou seja, a passagem da utopia para a concretude. Na educação emancipatória em Freire (2017, 2019, 2021), a educação é vista como um caminho possível de intervenção na vida humana, transformada pela práxis social. Por isso, ela não é e não pode estar circunscrita pela neutralidade e pela fatalidade, o que implica reconhecer, também, que a profissão docente não pode ser exercida em um vazio alheio às questões sociais.

O fenômeno educativo, assim, demanda a superação da mera exposição de conteúdos aos estudantes, pois essa prática resulta em sua tecnificação, negando uma educação para além da sociabilidade capitalista. Além disso, “o

estudo de qualquer matéria requer a compreensão da educação escolar na sua globalidade, isto é, nos seus vínculos com o conjunto dos processos sociais” (Libâneo, 2013, p. 10), até porque as instituições de ensino não são mais o único espaço de aquisição do conhecimento sistematizado/científico diante das mudanças advindas do avanço das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas.

Enquanto forma de intervenção no mundo, a educação, por sua própria natureza, é uma ação política. Por isso, ela não pode ser neutra, pois “nossas preferências políticas moldam nossa pedagogia” (hooks¹, 2017, p. 53) e revelam se a nossa prática pedagógica está ou não a favor de uma educação para a liberdade. Na esteira dessa discussão, Freire (2011, p. 36) destaca que a neutralidade da educação não passa de um mito, pois:

Na medida em que compreendemos a educação, de um lado, reproduzindo a ideologia dominante, mas, de outro, proporcionando, independentemente da intenção de quem tem o poder, a negação daquela ideologia (ou o seu desvelamento) pela confrontação entre ela e a realidade (como de fato está sendo e não como o discurso oficial diz que ela é), realidade vivida pelos educandos e pelos educadores, perceberemos a inviabilidade de uma educação neutra. A partir deste momento, falar da impossível neutralidade da educação já não nos assusta ou intimida.

Corroborando, Imbernón (2024, p. 2) destaca que, “sendo o ensino uma prática social, de influência ideológica e de natureza axiológica, ele esteve e está na mira

¹ A escrita do nome da autora em minúsculo foi mantida, preservando a sua opção política de que esta era uma forma de enfatizar seus escritos e não a sua pessoa.

de todos os poderes”. Nesse cenário, a Didática é influenciada por essas disputas, especialmente negando as suas contribuições epistemológicas à docência em face do seu apagamento enquanto teoria do ensino. Por isso, “quando indagados sobre o que esperam da Didática, [os professores] respondem: as técnicas de ensinar” (Franco; Pimenta, 2016, p. 540), transparecendo a dificuldade que possuem de compreensão do ensino como uma prática social e não como uma mera reprodução acrítica dos conteúdos.

Ao ser visualizada apenas do ponto de vista das técnicas de ensino, a Didática não instiga possibilidades de mudança social e de emancipação humana, que são aspectos fundamentais nos tempos atuais. Porém, ressalta-se que a crítica à redução da Didática como técnica não significa a negação da importância dessa dimensão na e para a docência (Candau, 2014). Essa perspectiva é necessária, pois é fundamental que os professores dominem as técnicas de ensino e os conhecimentos específicos para a promoção da aprendizagem dos conteúdos. O que se critica é a ênfase excessiva dada a essa perspectiva, invisibilizando as dimensões política, ética e social, igualmente fundamentais no processo educativo, na formação e no trabalho dos professores.

Reconhecer o fenômeno educativo como uma forma de intervenção no mundo é primordial desde a formação dos professores, uma vez que os currículos das licenciaturas no Brasil ainda precisam avançar no sentido de valorização da Didática crítica enquanto teoria do ensino, desvelando as intencionalidades das práticas pedagógicas dos professores. Afinal, é condição inegociável para a autonomia intelectual dos professores a necessidade “de uma

visão ampliada e aprofundada da dinâmica social concreta” (Faria, 2018, p. 51), o que reforça a necessidade de fortalecimento da presença da Didática na e para a docência, concebida como uma atividade profissional complexa e *sui generis*, conforme será discutido na próxima nota.

Nota 2: A docência é uma atividade profissional complexa e *sui generis*

Os processos de expansão e democratização da educação pública e gratuita brasileira, ainda não concretizados em sua totalidade, resultaram em profundas transformações na profissão docente, que deixou de ser vista como uma atividade simplista, baseada na transmissão-memorização, agora constituindo uma atividade profissional complexa, embora as recentes políticas e reformas educacionais brasileiras tenham feito oposição a esse entendimento (Silva; Gomes, 2023).

Além disso, as mudanças endossaram o reconhecimento da profissão docente como *sui generis* devido às especificidades do trabalho do professor, que se distingue das outras profissões. Ao lidar com o saber sistematizado e a sua apropriação entre os estudantes, a profissão docente firma um compromisso de transformação social por meio da educação, ampliando os sentidos e os significados do ensino-aprendizagem para além daqueles tradicionalmente ecoados nas práticas pedagógicas bancárias e insensíveis à humanização dos estudantes e professores.

Nessa perspectiva, a Didática crítica se mostra disruptiva ao desvelar a complexidade da profissão docente no instante em que os professores, sobretudo recém-e-

gressos das licenciaturas, são inseridos profissionalmente nas instituições de ensino e passam a vivenciar, cotidianamente, o chão da escola. O rompimento da visão simplista de que a multiplicidade dos saberes docentes, conforme será discutido na nota 3, é dispensável para uma boa prática de ensino vai perdendo lugar à medida que o professor, guiado pelos fundamentos da Didática crítica, compreende 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” (Pimenta, 2015, p. 89).

Em vista disso, Faria (2018, p. 43) reflete:

A didática como teoria do ensino e como área da pedagogia deverá interrogar-se: os resultados das pesquisas têm proporcionado a construção de novos conhecimentos e contribuído com a construção de práticas superadoras das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas no âmbito da sala de aula e da escola? Destarte, 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.

No entanto, recentemente o Brasil vivenciou diversos episódios de contraposição à essa defesa quando, por ocasião do *impeachment* da ex-presidenta Dilma Rousseff (PT), em 2016, os governos de Michel Temer (MDB) e Jair Bolsonaro (PL) instituíram um conjunto danoso e retrogrado de políticas e reformas educacionais que, além de simplificar o entendimento de docência, tanto em relação

à formação dos professores quanto às condições trabalhistas, a desprofissionalizou e envelopou a Didática em “paradigmas pragmatistas que a entendem como aporte metodológico às condições do trabalho docente, dissociados de um referencial problematizador das finalidades educativas e dos significados sociais que orientam a ação da escola e dos(as) professores(as)” (Severo; Pimenta, 2020, p. 127).

Se opor a esse cenário de investidas neoliberais para reformular a educação pública e gratuita brasileira ocasiona amparar-se na Didática crítica para firmar um ensino-aprendizagem socialmente situado e politicamente orientado, com vistas ao rompimento de visões fatalistas e moralistas que têm penetrado essas reformulações, pois “um ensino de baixa qualidade empurra as crianças, cada vez mais, para a marginalização social” (Libâneo, 2013, p. 38), a exemplo das recentes Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o “Novo” Ensino Médio do Brasil.

Assim, Libâneo (2013, p. 48) destaca que a docência “é uma atividade fundamentalmente social, porque contribui para a formação cultural e científica do povo, tarefa indispensável para outras conquistas democráticas”. Por isso, esta nota reitera o entendimento de que ela é uma atividade profissional complexa, pois, antes de lidar com um conjunto de conteúdos listados nos livros e manuais didáticos, ela lida com pessoas, o que implica uma responsabilidade social no que diz respeito à formação para a cidadania das próximas gerações, conscientes ética e politicamente dos seus papéis na sociedade.

No entanto, essa noção de complexidade precede uma dimensão fundamental da profissão docente: os seus saberes. A sua multiplicidade, assim como outros elemen-

tos, reforça a docência como uma profissão *sui generis* e complexa, conforme será discutido na próxima e última nota.

Nota 3: Saber o conteúdo não é sinônimo de saber ensiná-lo em contextos de ensino-aprendizagem

É comum no Brasil, sobretudo na docência universitária, o entendimento de que o domínio dos conteúdos de uma determinada área é suficiente para que qualquer profissional possa ensiná-los em contextos de ensino-aprendizagem. Esta é uma visão errônea e que desprofissionaliza a docência, opondo-se ao que o movimento de professores vem discutindo, lutando e defendendo internacionalmente desde a década de 1980. Conforme Silva e Gomes (2023, p. 2), “a defesa do movimento consistia no entendimento de que a profissionalização ocorreria, inicialmente, via construção/sistematização de uma base de conhecimentos (*knowledge base*) capaz de orientar a formação e o trabalho dos professores” (grifo original).

Desde então, essa discussão se expandiu em diferentes países, incluindo o Brasil, reconhecendo e defendendo que os cursos de formação de professores não poderiam mais fundamentar as suas experiências formativas apenas no saber de conteúdo, pois é diferente sabê-lo em um contexto específico da área e sabê-lo em um contexto de ensino-aprendizagem, que requer do professor a mobilização de saberes outros para fazer a sua mediação pedagógica.

Esses saberes são oriundos de diferentes fontes sociais e se integram de várias formas ao trabalho docente, o que implica reconhecer que essa formação não pode ser

restrita à universidade, pois fora dela existem outros saberes que os professores só irão adquirir em vivências externas. Em outras palavras, “o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação etc.” (Tardif; Raymond, 2000, p. 215).

Diante desse cenário, Pimenta (2006) aponta que a Didática também tem sido ressignificada em face das mudanças que instigaram melhorias para a formação de professores no Brasil (resistindo aos ataques a ela), o que tem lhe proporcionado, embora com desafios, a busca pela superação da ênfase exacerbada à sua dimensão técnica, tão valorizada nas licenciaturas. Logo, pensar a diversidade de saberes docentes é pensar a ressignificação do próprio ato de ensinar, compreendendo que:

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 (Pimenta, 2023, p. 28).

Assim, saber o conteúdo não é sinônimo de sabê-lo ensiná-lo, pois, sob a perspectiva da Didática, apenas o saber de conteúdo não consegue orientar a formação e o trabalho dos professores porque, embora seja um saber primordial para a promoção do ensino-aprendizagem, sozinho ele não proporciona aos professores uma visão

ampla, crítica e reflexiva sobre a dinâmica da escola e sua (inter)relação com a sociedade. Portanto, “a didática poderá conferir sentidos à prática docente quando ampliar seu olhar para o contexto coletivo dessa prática que é a escola” (Pimenta *et al.*, 2013, p. 151).

Importa reconhecer que a formação de professores deve acontecer na universidade e fora dela, sobretudo em diálogo com o chão das escolas públicas de Educação Básica, permitindo que os professores e estudantes das licenciaturas vivenciem múltiplas experiências que revelam os sentidos e os significados da profissão docente a partir de dentro da própria profissão docente. Essas experiências são primordiais, pois nelas, com elas e a partir delas “formam-se e reformam-se os saberes produzidos pela humanidade na relação com os desafios do tempo presente fundamentados nos diferentes referenciais epistemológicos que organizam os currículos” (Severo; Pimenta, 2020, p. 128).

A Didática crítica, assim sendo, ajuda o professor a ensinar os conteúdos de sua área de conhecimento e a lidar com a complexidade do seu trabalho, pensando em questionamentos do tipo:

Que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados? Que é ensinar? Que é aprender? Como se dão as relações entre ensinar e aprender? Que é o saber de experiência feito? Podemos descartá-lo como impreciso desarticulado? Como superá-lo? Que é o professor? Qual seu papel? E o aluno, quem é? E o seu papel? Não ser igual ao aluno significa dever ser o professor autoritário? É possível ser democrático e dialó-

gico sem deixar de ser professor, diferente do aluno? Significa o diálogo um bate-papo inconsequente cuja atmosfera ideal seria a do “deixa como está para ver como fica”? Pode haver uma séria tentativa de escrita e leitura da palavra sem a leitura do mundo? Significa a crítica necessária à educação bancária que o educador que a faz não tem o que ensinar e não deve fazê-lo? Será possível um professor que não ensina? Que é a codificação, qual o seu papel no quadro de uma teoria do conhecimento? (Freire, 2020, p. 141).

Tais questionamentos são importantes para orientar uma docência de e com qualidade, comprometida com o seu impacto na vida dos estudantes. Ou seja, valendo-se dos diferentes saberes docentes, tais como os apresentados por Tardif e Raymond (2000), os professores podem, por exemplo, ampliar e melhorar uma aula de Ciências/Química sobre a água, que é um recurso natural e um bem universal vital para as vidas humanas e não humanas, mas que nem sempre é problematizado socialmente para além das suas propriedades físicas, químicas e microbiológicas apresentadas nos livros didáticos.

Ampliar e melhorar essa aula consiste em apresentar aos estudantes não apenas a sua fórmula molecular, que é H_2O , composta por dois átomos de hidrogênio e um de oxigênio. Para fazer sentido na vida dos estudantes e eles consigam identificar e refletir as tramas que circunscrevem o contexto que estão inseridos, essa água precisa ser articulada a elementos do tipo: i) sua privatização, gerando lucros para as multinacionais, enquanto seres humanos e não humanos morrem de sede nas diferentes regiões do planeta; ii) a escassez e a crise hídrica, antes restritas à re-

gião Nordeste do Brasil, por exemplo, agora presente nas demais regiões; iii) os impactos do agronegócio e do capitalismo nas questões climáticas, agravando a falta de água para a população, dentre outras questões que são passíveis de serem problematizadas e não podem ficar alheias dessa temática.

Em síntese, a Didática crítica se apresenta como uma teoria do ensino com potência para contribuir com a formação e o trabalho dos professores em substituição à Didática instrumental tecnicista invocada pelos empresários do ensino (Pimenta, 2023), mobilizando e ressignificando os diferentes saberes característicos da profissão docente, sem os quais os professores não conseguem, verdadeiramente, realizar práticas pedagógicas críticas e com vistas à emancipação humana.

Que continuemos a falar sobre a importância da Didática na e para a docência hoje, amanhã e sempre

Nas três notas que compuseram este texto foram apresentadas algumas reflexões que circunscrevem o debate atual sobre a importância da Didática na e para a formação e o trabalho dos professores, isto é, para a docência, destacando a sua capacidade de promover mudanças teórico-práticas que desvelam a docência em todas as suas dimensões dentro e fora das instituições de ensino. Ao contrário das práticas baseadas apenas na transmissão e memorização dos conteúdos, a Didática crítica propõe uma abordagem que valoriza a experiência acumulada dos professores como referência, mas não como padrão imutável para o sucesso educativo.

Assim posto, a Didática crítica se apresenta como uma teoria fundamental para a prática educativa contemporânea, investigando as condições e formas do ensino e os fatores sociais, políticos, culturais e psicossociais que condicionam as relações entre docência e aprendizagem. Isso significa que ela não apenas contribui para a melhoria do ensino, mas também para a compreensão crítica das práticas educativas, promovendo uma intervenção consciente e transformadora na realidade social dos estudantes.

A Didática crítica confronta diretamente as tentativas de enfraquecimento da docência e da educação pública e gratuita gestadas no tempo presente do Brasil. Em um cenário de políticas educacionais neoliberais, que tendem a desintelectualizar e tecnificar a docência, a Didática se posiciona como um baluarte para a formação de professores críticos e reflexivos, capazes de entender e superar as limitações impostas por essas reformas. Ao enfatizar a importância dos diferentes saberes docentes, ela promove uma educação que vai além da simples transmissão dos conteúdos, englobando uma formação integral e emancipatória para os estudantes.

Em síntese, a importância da Didática na e para a docência reside na sua capacidade de orientar criticamente a prática educativa, ressignificando os saberes docentes e promovendo uma abordagem pedagógica comprometida com a transformação social. Continuar a discutir e valorizar a Didática é essencial para manter viva uma educação pública, gratuita e de qualidade que vise formar cidadãos conscientes e ativos, capazes de intervir criticamente em suas realidades e promover mudanças significativas na sociedade. Que continuemos, portanto, a falar sobre a im-

portância da Didática na e para a docência hoje, amanhã e sempre.

Referências

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. A centralidade da Didática na formação de professores: a crítica à Didática crítica e não é crítica. *In*: AROEIRA, Kalline Pereira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e Estágio*. Curitiba: Appris, 2018. p. 31-56.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se complementa. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 55. ed. Rio de Janeiro, 2017.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2020.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

hooks, bell. *Ensinando a transgredir*: a educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

IMBERNÓN, Francisco. Formação de professores e políticas educacionais. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 22, p. 1-18, 2024.

IMBERNÓN, Francisco. *Qualidade do ensino e formação do professorado*: uma mudança necessária. São Paulo: Cortez, 2016.

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

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no Ensino Superior*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023. p. 17-49.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 52, p. 143-162, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. O protagonismo da didática nos cursos de licenciatura: a didática como campo disciplinar. *In*: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática: teoria e pesquisa*. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin; Fortaleza, EdUECE, 2018. p. 81-98.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Versões do campo da Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente no Brasil. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 25, n. 55, p. 117-131, 2020.

SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana dos Santos. As disputas pela formação de professores no contexto das reformas educacionais (1996-2019). *Debates em Educação*, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1-21, 2023.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. *Educação & Sociedade*, Campinas, ano XXI, n. 73, p. 209-244, 2000.

2 *¿QUÉ ES ACTUALMENTE LA DIDÁCTICA? LA DIDÁCTICA COMO MEDIO PARA LA TRANSFORMACIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL**

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-995-1/cap2>

- Una primera versión de este texto fue publicado en Sér.-Estud., Campo Grande, v. 27, n. 59, p. 9-16, jan./abr. 2022.

FRANCISCO IMBERNÓN

Doctor, maestro y licenciado en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrático de Universidad de Didáctica y Organización Educativa de la Universitat de Barcelona, España. Investigador del grupo de investigación Formación Docente e Innovación Pedagógica (FODIP – Univ. Barcelona).

E-mail: fimbernon@ub.edu

Introducción

Intentar conceptualizar la didáctica nos enfrenta ante un primer reto. Los distintos enfoques y teorías existentes, una terminología (enseñar, aprender, explicar, instruir, educar etc.) con significados no consensuados definitivamente en el campo educativo, la ambivalencia sobre la cientificidad de la disciplina, entre otras consideraciones, nos sitúan en una esfera de una enorme complejidad.

Recordemos que los primeros indicios de la Didáctica se localizan en los filósofos de la Antigua Grecia que, a pesar de no referirse directamente al término didáctica, se ocupan de la educación como *el arte que prepara para la vida*. Para estos pensadores, los saberes de carácter intelectual son necesarios, pero insuficientes para esta habilitación y abogan por otros saberes complementarios. Para ellos, la adquisición de habilidades y actitudes son tan o más necesarias que los conocimientos.

Históricamente, la didáctica se ha asociado estrechamente con la instrucción. Bajo este mismo criterio, Comenio se refiere a la didáctica en el *Tratado de Didáctica Magna*, publicado en 1632. Por primera vez en la historia se le otorga el carácter de disciplina, además de unas funciones determinadas: organizar la enseñanza y su metodología. Pero su concepto se alarga a lo largo de los siglos y aún hay quien lo utiliza.

Y muchos años después, se reafirma en la misma idea de los antiguos filósofos que enseñar es un arte. Y tiene parte de razón, ya que la didáctica está relacionada con el arte de enseñar y apunta al docente como artista, como principal protagonista de esta acción artística ya que requiere el dominio de diversidad de métodos pedagógicos y estrategias de enseñanza, ya que no todas tienen el mismo valor si se quiere realizar con éxito su tarea. Pero no es suficiente, ya que el conocimiento disciplinar, que es imprescindible, debe ir acompañado de las habilidades técnicas que hagan posible su correcta utilización metodológica.

En la actualidad, el término didáctica ha ido variando y a pesar de que pareciera que ha dejado de asociarse al concepto de arte e instrucción, el peso de la historia se sigue observando en dos definiciones que encierran dos miradas diferentes sobre un mismo vocablo: una más centrada en la enseñanza como instrucción y otra más centrada en la enseñanza como aprendizaje, como orientación o acompañamiento durante un proceso. Predominado este último en el siglo XXI.

Esta misma dualidad, aún persistente, se ha visto reflejada en los numerosos debates habidos desde su nacimiento y también en los resultados de investigaciones sobre la didáctica como objeto de estudio.

Desde mi punto de vista debería abandonarse la idea de la didáctica como mera instrucción y focalizar la importancia de conocer los procesos de enseñanza aprendizaje para guiar de forma adecuada a los estudiantes. Desde esta mirada, la didáctica se ocupa de no únicamente de cómo se enseña sino de identificar cómo se aprende, cuáles son los procesos de enseñanza aprendizaje de cada estudiante

para que el docente lo utilice para diseñar las orientaciones pertinentes para que el aprendizaje de cada estudiante sea más eficiente, profundo y particular.

Aunque la eficiencia no es la única finalidad que se persigue, también se destaca el hecho de que estos aprendizajes no se produzcan arbitraria y únicamente para aprender contenidos académicos sino de una forma determinada que tiene que ver con la ética y la moral.

Por tanto, la didáctica se ocupa en parte del qué enseñar, pero mayoritariamente sobre cómo enseñar y lo hace identificando la forma de cómo se aprende. Para reconocerlos, la didáctica se apoya en otras disciplinas como son la biología (que nos aporta conocimientos acerca de las fases evolutivas y necesidades biológicas de los aprendices), la psicología (que nos aporta conocimientos acerca de la forma en que los estudiantes adquieren los aprendizajes y en los elementos que favorecen u obstaculizan su adquisición), la sociología (que nos aporta conocimientos acerca de las necesidades sociales del contexto en el que se ubica la acción de enseñar y aprender), la filosofía (que aporta un papel reflexivo al acto de educar) y en estos últimos años, también la neurociencia (que nos aporta conocimientos sobre el comportamiento de nuestro cerebro en el logro de los aprendizajes).

Los cambios producidos en la misma didáctica en los últimos decenios y, en cada una de las disciplinas que gravitan alrededor de ella, hacen que el concepto de didáctica también se haya ido transformando y tomando diversos rumbos.

Inmersos en la práctica educativa, hoy día, la didáctica se plantea comprender los procesos que suceden en la

enseñanza-aprendizaje, teniendo en cuenta todos los factores intervinientes: los contenidos, los objetivos, los momentos, el contexto y su influencia, los materiales, la forma de aprender, la individualización etc., con la finalidad de diseñar los mejores métodos y de lograr el crecimiento integral de la persona que aprende, es decir, tanto el crecimiento académico o intelectual como el crecimiento personal. Y se hace imprescindible incorporar los aspectos personales, afectivos, emocionales y relacionales en todo proceso de aprendizaje.

Pero esos procesos de aprendizaje tienden a ceñirse a un contexto escolar, de educación formal, muy unida a las intenciones diseñadas en un currículo que designa u orienta unos conocimientos. Recordando que es un proyecto político-educativo y condicionado por el contexto social, histórico y cultural en el que surge y se desenvuelve. De hecho, no es hasta finales del siglo XX que se incorporan los valores y las actitudes en los programas educativos. Quizás por el momento histórico de cambio social y político que se genera en muchos países. Como apunta Contreras (1990), ninguna decisión se sitúa al margen de una ideología política o pensamiento concreto sobre educación.

La práctica educativa de cada docente va asociada a la concepción de la educación y ésta a su vez no se sitúa al margen del contexto político en el que se desarrolla la acción y que integra la comunidad, el entorno social y familiar que acaba por definir la forma en que se desarrolla o se debería desarrollar la intervención.

Bajo esta perspectiva, la didáctica se sustenta siempre en lo ideológico, en la búsqueda del cambio y del pensamiento utópico si es necesario.

El docente, como responsable de la acción de educar se infunde de creatividad y de una didáctica abierta y heterodoxa que le permite despreocuparse por las normas rígidas y estáticas (la dimensión normativa) y preocuparse de vincular la reflexión sobre la práctica para la resolución de sus situaciones problemáticas. El profesorado interpreta, analiza, evalúa y resignifica en su propia acción. Y la acción de enseñar y aprender nunca puede ser rígida, ni estática ni descontextualizada. La normatividad, tan propia del positivismo pedagógico o la imposición de una normatividad abstracta impuesta al profesorado y al aula desde el exterior, no funciona en el acto contextualizado de enseñar. Así, se convierte en un o una docente observador que sabe detectar las necesidades de sus alumnos y tiene la capacidad de improvisar escenarios y acciones que den repuesta a sus observaciones. Los aprendizajes se suceden producto de la interacción permanente con el alumnado y el contexto más que fruto de una planificación previa y rígida.

Pese a opiniones popularmente reiteradas de que la improvisación muestra un bajo perfil profesional, bajo esta mirada se defiende todo lo contrario. Como señalaba hace tiempo Stenhouse (1984), los artistas requieren de gran cantidad de saberes y de una enorme capacidad de esfuerzo para la realización de sus tareas y ello les supone un aprendizaje constante que van añadiendo de manera sistemática a su práctica diaria.

La didáctica como elemento de reflexión sobre la praxis

La didáctica, como disciplina que aporta los elementos teóricos para comprender e intervenir en la praxis edu-

cativa, no puede mantenerse alejada de la realidad. Emociones, experiencias, sentimientos, relación, interacción, diálogo son los elementos que configuran la cotidianeidad y estos serán adecuados si el profesorado que los practica está fundamentado en una teoría que le permita entregarse a una enseñanza adecuada.

La didáctica nos aporta los elementos que nos permiten reflexionar sobre la praxis educativa, a la vez que esa praxis aporta elementos para configurar la teoría. Sin esta simbiosis, teoría y práctica pierden significado. Aunque la didáctica se visualice como una disciplina práctica (Contreras, 1990), requiere de un extenso cuerpo teórico. En este sentido, reivindicamos con Kant (2006) que cuando la teoría sirve poco para la práctica no es por culpa de la teoría sino porque no hay suficiente teoría que nos permita comprender la realidad. Sin teoría la práctica no es más que una mera aplicación repetitiva. La didáctica no es una disciplina solo-práctica como defienden algunos sino praxica donde la teoría es fundamental para saber lo que se hace.

La teoría tiene como objetivo facilitar elementos para comprender la realidad. La transferencia de los resultados de las investigaciones está al servicio de la mejora de la práctica y de la realidad. La práctica es un proceso de construcción de significados que favorecen la construcción social. Es una disciplina que está en continua interacción con la práctica educativa (Grundy 1991; Díaz Alcaraz, 2002).

Esta dualidad que coexiste de forma permanente en los estudios educativos se analiza en la didáctica desde una estructura cíclica en la que ambas se construyen en com-

pleta intersección: la teoría ayuda a comprender la práctica y la misma práctica completa la teoría.

La investigación en didáctica debe ser utilizada para obtener resultados que nos ayuden a comprender la realidad, a rescatar evidencias de su utilidad, y a su vez la realidad del contexto específico debe ser útil para diseñar nuevas teorías que sustenten la práctica.

Teoría y práctica son indisociables, autores como Schön (1992), Elliott (1993) Carr y Kemmis (1988) hace tiempo nos explican la relación entre ambas, aunque de formas distintas. Si consideramos que la práctica y la teoría se ubican en caminos divergentes es que no tenemos suficiente conocimiento teórico o que el saber teórico se mantiene en la superficialidad. Existen teorías científicas (tienen como objetivo describir y explicar los fenómenos que se producen durante la enseñanza) y teorías prácticas (tienen como objetivo observar y proporcionar evidencias de la práctica para poder modificarla).

En este caso la investigación educativa, en concreto la investigación acción que Carr y Kemmis (1988) nos define las fases de este proceso de recopilación, análisis y toma de decisiones sobre la práctica como indicio de la teoría práctica.

La didáctica actúa como marco de referencia que ayuda a comprender algunas de las actuaciones que se suceden en la realidad educativa, pero para que eso sea posible es necesario identificar algunos elementos clave que nos facilitarán situar nuestro universo particular en el universo general: nuestros valores, creencias, herencias, saberes, tendencias, que dirigen nuestras acciones.

La didáctica como discurso necesario para el cambio social

La didáctica debería constituirse como transformadora de la realidad en sí misma, que persigue la mejora en los aprendizajes para el beneficio colectivo. Su propósito se debería centrar en preparar personas con iniciativa y con herramientas suficientes para generar cambios hacia la mejora social y la emancipación de las personas.

La didáctica se visualiza como una transmisión-compartir saberes, cultura y valores necesarios para la convivencia, determinados desde un marco institucional que regula qué aprender y orienta sobre la mejor forma de conseguirlo. El docente regula, planifica, dirige, coordina e incide directamente en el contenido y en la forma que debe tener el aprendizaje y decide los mejores procedimientos para que los estudiantes logren los objetivos previstos.

Por tanto, la didáctica es una actividad experiencial. La escuela se visualiza como un espacio de aprendizaje en el que los estudiantes actúan de forma más o menos “libres” dentro de un marco orientado por el profesorado. En este espacio se promueve la interacción, el descubrimiento y la experimentación como forma de construcción del pensamiento y los saberes.

Aquello que anteriormente se etiquetaba de arte en el quehacer intuitivo del docente para lograr resolver los problemas de la práctica diaria, se ve reforzado por el pensamiento reflexivo y el conocimiento social.

Esta mirada de la didáctica se contraponen con la rigidez de lo prescriptivo que viene anunciada en las orientaciones sobre procesos estandarizados de racionalidad

técnica que se acuñan en modelos de funcionamiento o de entrenamiento. Y que han acompañado a la didáctica durante mucho tiempo en la formación docente.

Es necesario un conocimiento de la situación del contexto, de la realidad, de los procesos de aprendizaje, de los contenidos, de la misma labor docente, pero no para seguir un patrón único de intervención.

En este sentido, no referiremos al modelo dialógico de la didáctica, apuntado por Venegas (2013), como modelo que teniendo como objetivo la mejora social inicia un diálogo constante con el profesorado y con el contexto con tal de generar experiencias en las que todas las tareas de los estudiantes estén vinculadas con el entorno a través de una participación igualitaria (Freire, 1997). La didáctica desde un enfoque dialógico no es explicar conceptos o aportar contenidos sino un espacio en el que se promueven situaciones que fomentan dudas interrogantes sobre el entorno y sus problemáticas, y en el que los estudiantes encuentren la forma de construir sus propias respuestas. El verdadero sentido del aprendizaje se sitúa en la transferencia directa de los saberes a la sociedad.

La finalidad de la didáctica bajo esta mirada es ayudar a la comprensión del mundo, como medio para llegar a la transformación educativa y social y por tanto a la libertad de las personas. El desarrollo del espíritu crítico junto al compromiso social y político con la práctica educativa y la ética son los factores determinantes que todo alumno debe desarrollar para que el aprendizaje sea completo.

Referencias

CARR, W.; KEMMIS, S. *Teoría crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martínez Roca, 1988.

CONTRERAS, J. *Enseñanza, currículum y profesorado*: introducción crítica a la didáctica. Madrid: Akal, 1990.

DÍAZ ALCARAZ, F. *Didáctica y currículum*: un enfoque constructivista. Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha, 2002.

ELLIOTT, J. *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata, 1993.

FREIRE, P. *Pedagogía de la Autonomía*. México DF: Siglo XXI, 1997.

GRUNDY, S. *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata, 1991.

KANT, I. *Teoría y práctica*. Madrid: Tecnos, 2006.

SCHÖN, D. *La formación de profesionales reflexivos*. Madrid: Paidós/MEC, 1992.

STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.

VENEGAS, C. Modelos de didáctica: un análisis desde la dialogicidad. *Acción pedagógica*, Mérida, n. 22, p. 68-80, 2013.

3 A DIDÁTICA E SUA RESSIGNIFICAÇÃO COM AS CONTRIBUIÇÕES DA PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA DA EDUCAÇÃO

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-995-1/cap3>

LÚCIA GRACIA FERREIRA

Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-doutorado pela Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Itapetinga (UESB). Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFBA e da UESB. Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos Pedagógicos (CEPEP/ CNPq/UESB).

E-mail: lucia.trindade@uesb.edu.br

CLAUDIO PINTO NUNES

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor Titular Pleno da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UESB e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (UFS). Líder do Grupo de Pesquisa Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq – Nível 1D.

E-mail: claudionunesba@hotmail.com

Introdução



educação é uma prática social e humana e um fenômeno complexo que tem a dialeticidade como seu modo de captura. Aqui, nos propomos a falar dela sob o olhar da Pedagogia como Ciência da Educação e da Didática como campo de conhecimento dessa Pedagogia ligada à formação de professores.

A Pedagogia, como vem sendo debatida recentemente, ganha espaço nas discussões e perde na legislação. Por isso, torna-se urgente continuarmos abordando o tema e fomentando este campo de conhecimento. Mais que isso, cabe assumirmos a Pedagogia como Ciência da Educação, com lugar de destaque na formação de professores, fortalecendo, consequentemente, a Didática.

A Didática é um campo que estuda o processo de ensino e aprendizagem. No âmbito da formação de professores, ela é um marco referencial dos saberes da docência que precisam compor o repertório de conhecimento dos professores. Portanto, se faz presente nos currículos de licenciaturas. Nestes modos, a Didática situa-se fazendo a diferença entre aqueles que são e aqueles que não são formados para serem professores. Assim, objetivamos, neste

texto, conhecer a Pedagogia como Ciência da Educação e sua contribuição para pensarmos a Didática e sua ressignificação no âmbito da formação de professores.

A Pedagogia como Ciência da Educação

Ratificamos a Pedagogia como a Ciência da Educação, conforme já exposto por Franco (2008), Franco, Libâneo e Pimenta (2011), Pimenta (2011a; 2011b), Silva e Ferreira (2021), entre outros. Esta ciência interdisciplinar, mas com essência própria, foi e é influenciada por diversos campos do conhecimento, como a Psicologia, a Sociologia, a Filosofia, entre outros.

Dessa forma, assumimos a Pedagogia como Ciência da Educação, já ratificada por outros autores (Franco, 2008; Pimenta, 2011a; Pinto, 2011; Faria, 2021; Silva; Ferreira, 2021), que se enriquece com o diálogo interdisciplinar, mas que se sustenta como tal pela reflexão do tema da educação.

Para Silva e Ferreira (2021, p. 39), “cabe à pedagogia integralizar o conhecimento produzido por outras ciências, mas que a educação é um fenômeno complexo que não pode ser estudado de forma compartimentalizada”. Ela deve ser analisada dialeticamente porque a dialética é uma característica fundante da Pedagogia como Ciência da Educação.

A Pedagogia, historicamente, tem sua origem ligada ao acompanhamento e cuidado com crianças. Mas, posteriormente, foi se modificando, ampliando, e essa perspectiva já não dava mais conta de lidar com a densidade e complexidade em torno dela.

Não podemos perder de vista que a Educação é estudada pela Pedagogia, pois é seu objeto e qualquer tentativa de “desontologizar” a essência da Pedagogia é tentativa de subversão desta ciência. Isto porque o capitalismo e o neoliberalismo (Han, 2023), para atender aos seus propósitos, criam “facilidades pedagógicas”, descaracterizando aquilo que a Pedagogia, de fato, é e representa.

Para Franco, Libâneo e Pimenta (2011, p. 60-61), a:

Pedagogia como um campo de estudos sobre o fenômeno educativo, portadora de especificidade epistemológica que, ao possibilitar o estudo do fenômeno educativo, busca a contribuição de outras ciências que têm a Educação como um de seus temas. Assim, a Pedagogia é a ciência que tem por objeto a educação humana nas várias modalidades em que se manifesta na prática social. Trata-se, pois, da ciência da educação que investiga a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da Educação, os procedimentos investigativos.

O fenômeno educativo é complexo e precisa ser visualizado por uma ciência da prática. A Pedagogia é essa Ciência, inclusive esta especificidade a diferencia de outras ciências, pois “[...] ela não se constrói como discurso sobre a educação. Mas a partir da prática dos educadores tomada como a referência para a construção de saberes – no confronto com saberes teóricos” (Pimenta, 2011b, p. 54). A educação transforma e é transformada nas relações, dada a sua complexidade, que é explicitada por Pimenta (2011b, p. 33-34):

Uma dificuldade se coloca à construção da ciência da educação, como, aliás, às ciências humanas

em geral. É que nelas sujeito e objeto se imbricam e se constituem mutuamente. A educação (objeto de conhecimento) constitui e é constituída pelo homem (sujeito do conhecimento). É um objeto que se modifica parcialmente, quando se tenta conhecer, assim como, à medida que é conhecido, induz a alterações naquele que conhece. Ao investigar, o homem transforma a educação e é por ela transformada. A educação é dinâmica, é prática social histórica, que se transforma pela ação dos homens em relação.

Nesse processo dialético, saberes são construídos, reconstruídos, mobilizados e transversalizados; pessoas são transformadas; contextos são modificados... A educação tem esse poder mobilizador sendo da maneira que é [grande, prática e complexa, ao mesmo tempo social e humana]. E a Pedagogia como Ciência, que tem a educação como seu objeto, faz-se presente nos cursos de formação de professores, perpassando fundamentos, metodologias, currículos, pesquisas, práticas, entre outros. Desse modo, ela se ancora nas licenciaturas.

A Didática e a busca de sua ressignificação

Conforme já ressaltado, a Pedagogia como Ciência da Educação estuda o fenômeno educacional, considerando a sua dialeticidade e complexidade. A criticidade e dinamicidade também dialogam com elas e contribuem com a transformação dos vários aspectos relacionados.

Assim, nesse caminho da Ciência da Educação nos deparamos com a Didática, que é um campo de estudos dessa ciência, cujo caráter é prático e o objeto de estudos

é o processo de ensino e aprendizagem. Segundo Silva e Ferreira (2021, p. 47):

A didática é uma área da Pedagogia e é um conjunto de saberes sobre o processo ensino-aprendizagem, construído na Ciência da Educação, que permeiam as matrizes curriculares dos cursos de formação inicial de professores e compõe a ementa de muitos cursos de formação continuada. Ela é potencialmente colaborativa/colaboradora dessas formações, pois, se configura como prática social que se efetiva em situações de ensino (e aprendizagem).

Nessa perspectiva, a resignificação da Didática passa pelo campo epistemológico da Pedagogia. Pimenta (2011b, 2012) ressalta a importância disso, ao remeter que o ponto de partida desse diálogo encontra fertilidade nesta Ciência. Ela questiona: “seria a Didática um conjunto mais ou menos articulado dos saberes produzidos nas Ciências da Educação, competindo-lhe aplica-los ao ensino?” (Pimenta, 2012, p. 15).

A Didática é um campo da Pedagogia (Faria, 2021), que tem o compromisso com a transformação social, não devendo se perder em meio a práticas reprodutivistas, tecnicistas e políticas educacionais neoliberais. A Didática não deve dar respostas ao mercado capitalista, apesar de muitos mercadores financeiros insistirem, mas aos contextos de ensino, em que seu objeto se faz e refaz constantemente.

Para tanto, é necessário superar a Didática como “livro de receitas e prescrições”; é preciso parar de limitá-la a isso. Não é desta maneira que se forma professores; é explorando seu campo epistemológico, em cujas raízes reside a complexidade. A resignificação da Didática, conforme

Araújo e Ribeiro (2016), passa pelo entendimento de que ela não é prisioneira da perspectiva de prescrição das teorias que coadunam para guiar o processo de ensino, ou seja, exige superação disso.

Não podemos controlar tudo. Nas práticas pedagógicas, muitas coisas acontecem. Apesar de, como professores, buscarmos modos de ensino para que o aluno aprenda, sabemos que não temos o controle sobre a aprendizagem dele, pois “ela é uma construção dialética do sujeito com o meio, são imprevisíveis e as concretizações dessas práticas pedagógicas estão para além do planejamento” (Silva; Ferreira, 2021, p. 47).

A produção de conhecimento deve ser advinda de mobilização de modos de fazer em que a dialogicidade se faça presente. Essa que é da natureza da Pedagogia. Assim, no âmbito desse campo epistemológico se constroem saberes historicamente referendados para as aprendizagens. Com base nesta perspectiva, endossamos que a Didática é um crescente campo de possibilidades de formação, teoria, prática, questionamentos, problematização, reflexões, entre outros e, portanto, não devemos reduzi-la a uma disciplina, mas considerá-la uma prática social.

A perspectiva aqui assumida é de que a Didática deve superar os discursos vazios que comprometem o ensino, a prática, a dignidade humana para se alcançar, com isso, a desejada transformação social; isso traduz a ideia de uma Didática pautada na prática social. É desse modo que se materializa ou se traduz em prática o compromisso com a mudança. A ideia de mudança assumida neste texto está relacionada ao compromisso de ultrapassar a opressão e a destruição e alcançar a qualidade. Essa pode/deve ser a

pauta permanente do indivíduo, que soma o compromisso político-social e a dignidade humana como partes integrantes para a concretização desse processo.

Ao cotejarem os princípios fundantes da Pedagogia Freiriana – ontológico e epistemológico – nas obras freirianas, Cruz e Ferreira (2022) apontaram contribuições para pensarmos na relação destes com a Didática. Quanto a perspectiva ontológica, esta remete a busca da autonomia docente, refere-se à reflexão-ação, corresponde a apreensão da realidade, instiga para a percepção de si, discorre sobre a busca e a possibilidade de provocar mudanças, a estimulação criativa e a afirmação e reafirmação do compromisso social frente ao mundo. É assim que percebemos o quanto a Didática tem/tende a dar contribuições para o processo de emancipação social, sendo mobilizada pelo movimento de mudanças, “agitando” a condição de inacabamento do sujeito que provoca, constantemente, a necessidade de refletir.

O princípio ontológico também está ligado ao epistemológico. Este se refere a busca constante de conhecimentos para apoiar a prática profissional, por isso o professor pode sentir-se na condição/posição de inacabamento e inconclusão. A Didática e este princípio dialogam, pois há a necessidade de olhar para seu objeto de estudo – processo de ensino e aprendizagem –, a partir da realidade, para atender as demandas dela. Assim, a busca pelo conhecimento é uma característica permanente da Didática em uma perspectiva crítica.

A Didática exige hoje a inovação e reinvenção dos modos de fazer, que exige também saber. Por isso, falamos de modos de interagir com o meio, o contexto em que

se faz, onde se aprende e ensina; falamos da transformação deles a partir da nossa relação com eles.

A Didática pode [deve] contribuir para a existência de uma educação comprometida com as questões sociais que agem na forma como o indivíduo vive, conforme apontado por Araújo (2019). Para isso, precisamos visualizar a Didática como instrumento político de emancipação social (e intelectual) que colabora para formação de cidadãos crítico, reflexivos e autônomos.

Como prática social, a Didática precisa conhecer as necessidades humanas para contribuir com o seu provisionamento. Ensinar a pensar é um caminho para isso, pois leva a construção da autonomia, a busca de outros horizontes, a independência, a autossuficiência, portanto, ao protagonismo político-social, que também possibilita a construção de vantagens coletivas.

Esse ensinar exige uma postura contra-hegemônica diante de discursos e atos que ferem os direitos humanos, que geram a violência, produzem o ódio, desrespeitam a diversidade e tolhem a dignidade humana. Apostamos num ensinar que se articula ao mundo social, político e cultural, e olha para a educação como uma experiência que possa transformá-lo.

Sendo assim, a ressignificação da Didática considera as necessidades humanas e a pessoa humana, tão ameaçada pelas fragmentações do mundo atual. Segundo Rios (2010, p. 57), “a Didática necessita cada vez mais dialogar com a diversidade dos saberes da docência que estão à sua volta. Ela enfrenta o desafio de buscar alternativas para pensar o ensino – ele também ameaçado de fragmentação – de modo crítico e ampliado”.

Ensinar a pensar exige abdicarmos da lógica capitalista, de um ensino para atender aos preceitos reformistas para produzir, produzir. A produtividade que exige o ensino de competências nada tem de libertador. Ela exaure o ensino, nos fadiga e se encarrega de afrontar os saberes historicamente construídos, como se tudo tivesse que ser reaprendido. Isso não é liberdade, é aprisionamento; isso é retornar a uma Didática meramente instrumental.

A Didática está sempre em movimento e compreendê-lo é importante para entendimentos de vinculações a contextos sociais, políticos e culturais e da sua construção histórica. Ao se referir às ondas críticas da Didática em movimento, Pimenta (2019) fala de construções históricas que promoveram mudanças e ressignificações. Assim, com o “novo” impulsionou a chegada da Didática crítica, visando construir saberes e conhecimentos para a prática e transformação do mundo social. Nesta perspectiva, a Didática em movimento exige a ação permanente de construção do conhecimento.

Como campo epistemológico, a Didática possibilita a construção de conhecimento, sua mobilização e difusão. O próprio processo de ensinar é capaz de realizar esses três movimentos, mas Nóvoa (2017, p. 1127) ressalta que na profissão docente não é só isso, não é só lidar com o conhecimento, “é lidar com o conhecimento em situações de relação humana”, o que exige reflexão, mudança, superação e compromisso com a transformação social. Isso porque ensinar não se restringe a lidar com o conhecimento geral ou específico num processo relacional do processo de aprendizagem, mas se utilizar desse processo para estabelecer diálogos profícuos que são do âmbito da sociedade, da perspectiva política atual, dos contextos de atuação

e vivência, da historicidade do indivíduo etc. É assim que a desigualdade social e cultural, a violência, a dignidade humana, a injustiça, o medo, por exemplo, são debatidos em sala em aula, quando são tomados como necessários temas de discussão que contribuem para fortalecer as relações estabelecidas entre sujeitos e sujeitos e sujeitos e mundo e agir sobre este último.

Os movimentos em defesa e de luta pela promoção da formação de professores também se fazem com os movimentos da Didática. Araújo, Rodrigues e Aragão (2017, p. 222) ressaltam “que é por meio de uma formação vinculada à pedagogia e à didática, bem como a partir das suas reais necessidades pedagógicas que os professores poderão construir os saberes didático-pedagógicos necessários à ação docente”. Não tem como formar um professor sem que a Didática o atravessasse tanto a partir de uma organização curricular que deve ser cumprida quanto de uma consciência de que é necessário (ensinar e) aprender.

A formação de professores com o compromisso de transformação social deve estar fundamentada numa Didática crítica, dotada de dialeticidade. O papel social da Didática deve estar no centro do ensino. Portanto, para Mascarenhas e Franco (2021), a instrumentalização do ensino, o engessamento das práticas, a busca do controle sobre os resultados, entre outros, esvaziam o processo de ensino e aprendizagem da curiosidade epistemológica que move sujeitos e evocam uma dimensão da prática pedagógica empobrecida em um saber-fazer.

Documentos como a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2018) e as Diretrizes Curriculares Nacionais

para Formação de Professores (Brasil, 2019), esvaziaram a formação de professores da essência da Pedagogia e sabemos que “sem o fundamento epistemológico da Pedagogia (como e para que ensinar?), a Didática torna-se um instrumento a favor da técnica acrítica, superficial, domesticadora” (Mascarenhas; Franco, 2021, p. 1028). A Didática é multidimensional (social, humana, técnica, política etc.), mas tiveram, nos documentos [e em muitas práticas], suas dimensões reduzidas, com a ascensão de um caráter comportamentalista.

Araújo, Rodrigues e Aragão (2017, p. 219) ressaltam que “a pedagogia, nesse sentido, associada ao caráter formativo da didática, fortalece a formação dos professores, possibilita a mobilização e a construção de saberes pedagógicos, bem como permite aos professores criarem e recriarem suas práticas com protagonismo e militância”. Neste âmbito, a Pedagogia e a Didática são componentes constitutivos da formação de professores, representando as raízes mais profundas na construção de uma identidade profissional docente.

Dessa forma, como pensar o ato de ensinar nas licenciaturas? Não é uma pergunta simples, mas sabemos que as práticas devem ser dotadas de reflexão e intencionalidades para possibilitar ao professor modos de articulação teoria-prática. Portanto, a formação pedagógica deve ser uma realidade para oportunizar mudanças, experiências e crescimento.

A Didática contribui para formação de professores com os seus movimentos e atravessamentos. Alguns deles se dão permeando a matriz curricular, as práticas pedagógicas, as investigações, os projetos, os planos, as ativida-

des extensionistas, os discursos, as produção de sentidos (entre outros), “sendo instrumento político, campo teórico-prático, prática-social, contextualizada, humana, crítica, reflexiva, planejada, intencional e dialogada, ou seja, tomando como bússola uma educação como práxis [...]” (Silva; Ferreira, 2021, p. 48). Tudo isso evoca a natureza epistemológica da Pedagogia como Ciência da Educação para sua concretude.

Nessa perspectiva, sinalizamos que não é possível formar professores sem os saberes da Pedagogia. O sentido de formação de professores deve carregar em seu âmago a indissociabilidade entre Pedagogia e Didática e que nelas residem responsabilidades como construir e mobilizar saberes, uma identidade, reconstruir modos de fazer. Assim, a ressignificação da Didática não se faz desarticulada de seu campo epistemológico, ou seja, não se faz sem a essência da Pedagogia como Ciência da Educação.

Considerações finais

A Pedagogia como Ciência da Educação se constitui como um campo epistemológico amplo que muito vem contribuindo para ressignificações na área de formação de professores. Como Ciência, ela vai direcionando rotas, apontando caminhos e esmiunçando modos de fazer Educação para promover compromisso e responsabilidade social com o que se faz.

A Didática, nessa perspectiva, é um desses campos da Pedagogia que se ocupa do processo de ensino e aprendizagem, portanto, vincula-se como prática social na Educação, que deve ser questionadora, problematizadora,

emancipadora para exigir e contribuir para a superação de problemas sociais tão presentes em nosso meio.

Dessa forma, a resignificação da Didática passa pelo conhecimento e concretude da Pedagogia como Ciência da Educação. Sendo multidimensional, a Didática evoca uma formação docente nestes moldes, o que contribui, também, para o fortalecimento desta Ciência e deste campo de estudos.

Referências

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves. Didática e a prática docente na escola básica em uma perspectiva crítica de educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 11, n. 1, p. 277-287, 2019.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; RODRIGUES, Janine Marta Coelho; ARAGÃO, Wilson Honorato. O (des)lugar da pedagogia e da didática na formação dos professores. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 215-226, 2017.

ARAÚJO, Osmar Hélio Alves.; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A didática e a pedagogia como suporte teórico para uma ordenação pedagógica qualificada. *Revista on line de Política e Gestão Educacional*, Araraquara, v. 20, n. 2, p. 501-513, 2016.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial

de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). *Diário Oficial da União*: seção 1, Brasília, DF, n. 247, p. 115, 23 dez. 2019.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular (BNCC)*: educação é a base. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf. Acesso em: 23 mar. 2024.

CRUZ, Lilian Moreira; FERREIRA, Lúcia Gracia. Os princípios fundantes da pedagogia freireana e desenvolvimento profissional docente: enlaçando perspectivas teóricas. *Formação em Movimento*, Rio de Janeiro, v. 4, n. 8, p. 1-17, 2022.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de. Formação e trabalho do(a) pedagogo(a) docente: contribuições da Pedagogia e da Didática. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Limas (org.). *Pedagogia*: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021. p. 236-264.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como Ciência da Educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. *Educação Em Foco*, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 55-78, 2011.

HAN, Byung-Chul. *Psicopolítica*: o neoliberalismo e as novas técnicas de poder. tradução: Maurício Liesen. 10. ed. Belo Horizonte: Editora Âyiné, 2023.

MASCARENHAS, Aline Daiane Nunes; FRANCO, Maria Amélia Santoro. O esvaziamento da didática e da pedagogia na(nova) BNC de formação inicial de professor da educação básica. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 19, n. 3, p. 1014-1035, 2021.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017.

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

PIMENTA, Selma Garrido. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática e formação de professores*: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011b. p. 23-87.

PIMENTA, Selma Garrido. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática*: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p. 15-42.

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

PINTO, Umberto A. *Pedagogia escolar*: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez, 2011.

SILVA, Mara Aparecida Alves da; FERREIRA, Lúcia Gracia. A Pedagogia como Ciência da Educação: reflexões epistemológicas e contribuições na formação docente. *Educere et Educare*, Cascavel, v. 16, n. 38, p. 32-51, 2021.

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

4 DIDÁTICA E CARTAS PEDAGÓGICAS: TECITURAS DIALÓGICAS ENTRE PROFESSORES QUE FORMAM PROFESSORES

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-995-1/cap4>

ELISANGELA ANDRÉ DA SILVA COSTA

Graduada em Letras pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e em Pedagogia pela Faculdade Evangélica do Piauí (FAEPI). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Estadual de Santa Catarina e em Educação Biocêntrica pela Universidade Estadual do Ceará. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Ceará. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará. Pós-Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). É professora adjunta da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), onde atua como professora nos cursos de licenciatura do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN/UNILAB), nas disciplinas de Didática e Práticas Educativas; como professora permanente no Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS/UNILAB) e no Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (UNILAB/IFCE). Atua, ainda, como professora permanente no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE-UECE), na linha Formação, Didática e Trabalho Docente. Vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência (EDDocência – Unilab). Membro dos Grupos de Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE/USP) e Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB/UECE). Seus temas de interesse são Formação de Professores, Didática, Estágio Supervisionado, Práticas Educativas, Dialogicidade, Interculturalidade e Educação de Jovens e Adultos.

E-mail: elisangelaandre@unilab.edu.br

ELCIMAR SIMÃO MARTINS

Pós-Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP). Doutor e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Ceará (UFC). Especialista em Ensino de Literatura Brasileira pela Universidade Estadual do Ceará (UECE) e em Gestão Escolar pela UFC. Licenciado em Letras com Habilitação nas Línguas Portuguesa e Espanhola e suas respectivas Literaturas pela UFC. Pedagogo pela Universidade Metodista de São Paulo (UMESP). Professor Adjunto da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), atualmente diretor do Instituto de Ciências Exatas e da Natureza (ICEN). Professor Permanente do Mestrado Acadêmico em Sociobiodiversidade e Tecnologias Sustentáveis (MASTS/UNILAB), Vice Coordenador do Mestrado Profissional em Ensino e Formação Docente (PPGEF UNILAB-IFCE) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do

Ceará (PPGE/UECE). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação, Diversidade e Docência (EDDocência). Membro dos Grupos de Pesquisas sobre Formação do Educador (GEPEFE/USP) e Docência no Ensino Superior e na Educação Básica (GDESB/UECE). Experiência como coordenador adjunto e avaliador no Programa Nacional do Livro e do Material Didático – PNLD, da Secretaria de Educação Básica/Ministério da Educação (FNDE/SEB/MEC).

E-mail: elcimar@unilab.edu.br

LUCIANA RODRIGUES LEITE DE SOUZA

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Ceará (PPGE/UECE), Mestre em Educação pela UECE, Especialista em Metodologia do Ensino em Biologia e Química e em coordenação pedagógica pela Universidade Federal do Ceará (UFC), Licenciada em Química pela Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (FAEC/UECE). Professora Adjunta do curso de Licenciatura Plena em Química da Universidade Estadual do Ceará, no campus da Faculdade de Educação e Ciências Integradas de Crateús (FAEC). É coordenadora do Projeto de extensão Pesquisar, com ênfase na formação para/com a pesquisa de professores da Educação Básica, vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisa (Auto)biográfica (GEPAS) e atua como revisora de periódicos das áreas de Educação e Ensino. Desenvolve investigações na área de Ensino de Ciências e Química, com interesse nas seguintes linhas de pesquisa: formação de professores; estágio supervisionado e narrativas (auto)biográficas. Atuou como professora orientadora do Programa Residência Pedagógica (PRP) nas edições 2018-2020 e 2022-2024. Possui experiência de mais de 10 anos na Educação Básica, com atuação no ensino de Ciências no nível fundamental e de Química no nível médio, além de ter exercido a função de coordenadora pedagógica nesse âmbito escolar.

E-mail: luciana.leite@uece.br

Introdução

*“Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito de um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo, entre todos os galos”.*
(João Cabral de Melo Neto).



poema de João Cabral de Melo Neto nos inspirou para a composição deste texto, que objetiva refletir, a partir de cartas trocadas entre três professores que atuam em cursos de licenciatura de instituições públicas de Ensino Superior localizadas no Estado do Ceará, sobre os modos como as concepções de Didática afetam a formação, a vida e o trabalho docente, assim como é por eles afetada. A troca de experiências presente nesse processo lança luzes sobre o movimento contínuo de discussões acerca da Didática que vem sendo empreendido ao longo das últimas quatro décadas no Brasil e proporcionado a

elaboração de um potente arcabouço teórico, orientado pela perspectiva problematizadora de construção do conhecimento, corroborando para uma compreensão ampliada das relações estabelecidas entre os processos de ensinar e aprender.

Agrupados a partir da denominação de Didática Crítica (Longarezi; Pimenta; Puentes, 2023), os estudos que compõem esse arcabouço apontam para a necessária superação da Didática Instrumental e do horizonte de subalteridade para onde conduz a formação e o trabalho docente. Assumem, para tanto, um sentido político e epistemológico radicalmente oposto, que defende a compreensão dos professores como intelectuais, portadores e produtores de conhecimentos, e como sujeitos políticos capazes de contribuir para a materialização da educação como uma prática social humanizadora e socialmente justa.

De modo análogo à tecitura da manhã, poeticamente descrita na epígrafe que abre este texto, verificamos tanto no movimento de construção da Didática Crítica, como nas cartas trocadas entre os autores deste texto, a presença marcante da perspectiva dialógica, que valoriza a expressão de vozes e experiências, articulando dialeticamente Situações-Limite e Inéditos-Viáveis (Freire, 2019).

Para explorar as narrativas partilhadas por meio das cartas, recorreremos à análise compreensiva-interpretativa, proposta por Souza (2006, p. 79), com base na “[...] ideia metafórica de uma leitura em três tempos, por considerar o tempo de lembrar, narrar e refletir sobre o vivido”. O processo de análise se deu numa perspectiva integrada desses três tempos: a) Tempo I: Pré-análise/Leitura cruzada; b) Tempo II: Leitura temática – unidades de análise descri-

tivas; c) Tempo III: Leitura interpretativa-compreensiva do corpus. Foi realizado um movimento de idas e vindas, na leitura das cartas, considerando a integralidade dos projetos de dizer e das experiências dos sujeitos, avançando para a composição de unidades temáticas até chegar no processo analítico mais refinado.

As cartas como expressão dos saberes-fazeres de professores de Didática

As cartas se constituem como potentes instrumentos de diálogo, investigação e formação, utilizadas por diferentes educadores, como Paulo Freire, que tem obras variadas constituídas mediante esse gênero textual¹. Nelas, aponta para a escrita e a troca de cartas entre educadores como uma estratégia de luta, a partir da qual nos manifestamos como sujeitos políticos, em favor da democracia. As linhas e entrelinhas das cartas que apresentaremos a seguir encontram-se encharcadas de nossa posição no mundo e com o mundo e, portanto, repletas de amor, indignação e, sobretudo, da esperança que nos move no exercício cotidiano de defesa da Docência, da Educação Pública e da Didática Crítica.

¹ **Cartas** à Guiné-Bissau (Freire, 1977); Professora sim, tia não: **cartas** a quem ousa ensinar (Freire, 1993); **Cartas** a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis (Freire, 1994); Pedagogia da indignação: **cartas** pedagógicas e outros escritos (Freire, 2000).

Carta 1: a Didática e a metáfora do Fio de Missangas

*Assis, Crateús-Ceará-Brasil, 28 de junho de 2024.
Queridos professores Elisangela e Elcimar,*

Espero que estas palavras os encontrem bem e ainda em ritmo de São João.

Por aqui, permaneço na tentativa de plena recuperação de uma virose e na luta contra as inúmeras demandas acadêmico-profissionais que nos rodeiam enquanto profissionais da Educação. Este final de semana também foi dedicado a refletir sobre os desafios e aprendizagens inerentes a minha trajetória como professora de Didática, visto que aceitei o convite de dialogar com vocês sobre esse tema, por meio de uma Carta. Então, vamos direto ao ponto.

Primeiramente, é importante contextualizar que, ao puxar pelos fios da memória, as imagens que saltaram imediatamente remeteram a alguns de meus mestres. São diferentes personagens que cruzaram meu caminho em momentos/situações específicas e deixaram, cada um deles, marcas de si em meu caminhar. Eles fazem parte de mim e da professora que fui, sou e almejo ser. Pensando nisso, decidi recorrer a Mia Couto, famoso poeta moçambicano, e utilizar a metáfora das missangas para ilustrar alguns recortes desse meu percurso de vida-formação-profissão.

Para o referido poeta, “A missanga, todas a veem. Ninguém nota o fio que, em colar vistoso, vai compondo as missangas. Também assim é a voz do poeta: um fio de silêncio costurando o tempo” (Mia Couto, no con-

to O Fio das Missangas). Isto posto, de modo análogo, identifico a minha prática como professora de Didática como o ‘colar vistoso’ citado por Mia Couto, enquanto as missangas estão aqui representadas por meio das diferentes pessoas e experiências que, de algum modo, fazem parte de mim. Essas missangas têm diferentes cores, tamanhos, formatos e foram formadoras/deformadoras/transformadoras, bem como responsáveis por ‘dar forma’ às minhas concepções e práticas (que permanecem em movimento). É com essas missangas que vou tecendo o fio e fazendo um colar que é singular, mas também plural, visto que carrega o(s) outro(s), seus conhecimentos, práticas e concepções (res)significados por mim.

A primeira missanga que utilizo para compor este colar advém dos ensinamentos de minha mãe. É impossível esquecer que ela foi a minha primeira professora de Didática e a responsável por minha iniciação na docência. Seu nome é Felícia. Ela foi uma professora leiga que ministrou, por longos anos, aulas de reforço escolar na sala de sua casa para complementar a renda familiar. Suas aulas tinham dois objetivos fundamentais: alfabetizar e ensinar as quatro operações matemáticas, e seus métodos eram conhecidos em toda a região. Na escola, quando o aluno estava com dificuldade de aprendizado, as professoras chamavam os pais e orientavam a colocar no reforço da Felícia. Na época, era comum se ouvir essa frase: “Se não aprender com a Felícia, não aprende com mais ninguém”.

Foi por meio dela que, ainda em minha meninice – por volta de 13 ou 14 anos – comecei a ter responsabili-

dade e ajudar no sustento da casa, auxiliando nas aulas de reforço que ela ministrava. Minha mãe me ensinou pacientemente tudo o que ela sabia: a ter paciência com os alunos, a como me portar em sala de aula, a organizar as tarefas de casa, a conduzir as explicações, enfim, me repassou todos os métodos e técnicas de ensinar que ela havia aprendido observando outros professores e/ou que havia desenvolvido a partir de seus anos de prática. Na época, não importava para que ou para quem nós estávamos ensinando e sim o produto final. Desse modo, a prática era fundamentada na reprodução, repetição e sem espaço para a dúvida ou questionamento. Uma Didática instrumental, conforme apontado por Vera Candau, Selma Garrido Pimenta e tantos outros pesquisadores do campo da Didática.

Desde que assumi a posição de menina-professora, por volta dos anos 2000, foram poucos os períodos em que fiquei afastada dos bancos escolares, pois assumi as aulas de reforço de minha mãe e aos 18 anos assinei o meu primeiro contrato temporário para lecionar aulas de Matemática no Ensino Fundamental II (6º ao 9º ano). Nessa época, eu estava no primeiro ano de Faculdade cursando Química na modalidade Licenciatura e sequer havia passado pelos Estágios Supervisionados ou a disciplina de Didática. Assim, minha prática permanecia pautada na reprodução e/ou nas tentativas de reproduzir práticas de professores que foram referência em minha trajetória escolar – a prática como imitação de modelos destacada por Selma Garrido Pimenta e Maria Socorro Lucena Lima. É nesse contexto que vou apresentar a segunda missanga desta história:

a professora Conceição, minha primeira professora de Didática. A conheci no quarto semestre da Faculdade e foi com ela que tive um dos poucos contatos, durante a Graduação, com os pressupostos didático pedagógicos inerentes ao fazer-docente. Suas aulas eram encantadoras e pareciam poesia. Ela me apresentou a história da Didática, desde Comenius até os estudiosos mais contemporâneos e, sobretudo, me possibilitou refletir sobre a função da educação, o papel de uma educação pública de qualidade e a função social do professor. Ela trouxe, por meio de um olhar freireano, o ‘alargamento’ de meus horizontes no que diz respeito a ser professor e agregou um olhar mais humano e sensível para a minha prática e o contexto social no qual a referida prática estava inserida. Todavia, nem tudo são flores, pois ao mesmo tempo que na disciplina de Didática se discutia sobre a educação como uma prática social, cujo objetivo é a humanização dos homens, e sobre a necessária indissociabilidade entre “o que ensinar”, “como ensinar”, “para quem ensinar” e “para quê ensinar” no intuito de apreender a prática docente como uma práxis social intencional, ajustada a objetivos, finalidades e teoricamente fundamentada, nas demais disciplinas do curso eu tinha contato com uma prática calcada na reprodução-assimilação, sem espaço para questionamento ou dúvida, com saberes prontos e acabados. Naquela época, os conhecimentos específicos da Química se mostravam muito mais interessantes para mim do que os conhecimentos didático-pedagógicos inerentes ao ensinar Química. Assim, fui “mergulhando” na Química Geral, Orgânica, Analítica, sem tecer relações

entre esses conhecimentos, dividindo-os em compartimentos. Agora vocês imaginem se eu teria condições de estabelecer relações entre esses conhecimentos específicos da Química e as concepções acerca da prática docente que foram apreendidas na disciplina de Didática. Com certeza, vocês sabem que a resposta para esta indagação é NÃO!

Nós três sabemos que esta experiência tão marcante em minha trajetória acadêmico-profissional permanece presente na realidade de muitos licenciandos e alguns deles são nossos alunos hoje, visto que somos professores em cursos de Licenciatura da área de Ciências da Natureza. Cursos culturalmente pertencentes a áreas “duras” e que ainda convivem com os resquícios da racionalidade técnica. Pensando sobre essa realidade, fico me questionando como a professora Conceição se sentia naquela época, ou quantas professoras Conceição são necessárias em um curso de Licenciatura para que possamos modificar minimamente a realidade apresentada. Falo isso porque na maior parte do tempo me sinto sozinha na construção de uma formação de professores para a práxis transformadora, crítica, com (co)responsabilidade para a construção de uma sociedade mais humana, justa e democrática.

Eu sou uma das poucas docentes que compõem a área de Ensino no curso de Licenciatura em Química do qual faço parte. Sou também a única mulher e tento inserir nesse ambiente masculino e bacharelizante reflexões para a construção de uma formação de professores como intelectuais críticos, reflexivos e com-

prometidos com a emancipação social. Um trabalho desafiador, solitário e, por vezes, desgastante, visto que, tradicionalmente, a área de Ensino e os conhecimentos didático-pedagógicos são descredibilizados, desconsiderados como ciência e/ou considerados inferiores aos saberes “científicos” da Química. Às vezes, tenho a sensação de estar remando contra a maré e lhes peço desculpas pelo desabafo, mas ao aceitar o convite para o diálogo sobre os desafios que permeiam a minha prática, não poderia deixar de externar esses sentimentos genuínos que me acompanham diuturnamente.

Junto a esses sentimentos vêm a preocupação e o cuidado de permanecer vigilante e em constante ‘estado de pesquisa’, na busca por ampliar meus conhecimentos, tomando como bússola a compreensão de que não sabemos quase tudo (Manoel de Barros), e conscientes desse inacabamento somos movidos pela emergência de vir a ser mais (Freire). É com essas palavras que apresento mais uma preciosa missanga deste meu colar, a professora Socorro Lucena. Uma fonte de inspiração para a vida e para a profissão, que me apresentou a leveza inerente a ser uma eterna aprendiz, me possibilitou refletir e aprofundar os estudos acerca das condições de vida e trabalho do professor, me iniciou nos caminhos da Didática no Ensino Superior, me apresentou a Didática crítica a partir da perspectiva de Selma Garrido Pimenta e é, hoje, além de referência, uma grande amiga.

Meu primeiro contato com a professora Socorro Lucena aconteceu durante o mestrado, em uma disciplina optativa na qual ela era a responsável. Na épo-

ca, eu era professora da Educação Básica e já almejava atuar como professora universitária. Desse modo, vi na disciplina de Didática do Ensino Superior uma oportunidade de ampliar meus conhecimentos sobre o tema e, sobretudo, ter parâmetros para analisar se realmente era aquele o caminho que eu gostaria de seguir. Nem preciso lhes dizer que as aulas dela eram um show à parte, porque vocês a conhecem melhor do que eu e sabem das habilidades, jogo de cintura e sensibilidade que ela tem para identificar as necessidades da turma e ajustar os objetivos da aula, no intuito de dialogar com essas necessidades.

A leveza transmitida pela professora Socorro Lucena, aliada à sua potência teórico-metodológica, me encantou. Ela é aquele tipo de professor que inspira seus alunos a serem melhores, os impulsiona, os faz sentir a necessidade de mudar, sair de suas zonas de conforto. Ela não ensina somente teorias, traz a amorosidade impregnada em suas ações e nos move a refletir sobre a teoria como elemento instrumentalizador da práxis docente. Ela nos impulsiona a ter ânsia pela construção de novos conhecimentos.

Aquela disciplina foi, com certeza, um divisor de águas em minha vida, visto que minha prática, na época, ainda era predominantemente instrumental. A força bacharelesca da formação inicial ainda era fundante em minha prática profissional e o mestrado, em todo o seu conjunto, me mostrou uma imensidão de possibilidades para (re)significar esse olhar e torná-lo mais humano, crítico, dinâmico e, sobretudo, me ajudou a definir, de modo mais maduro, os pres-

supostos epistemológicos que dialogavam com meu fazer-profissional.

Logo depois do mestrado, retornei para a sala de aula na Educação Básica e, pouco tempo depois, assumi a docência no Ensino Superior. Migrar de uma prática predominantemente instrumental, para uma perspectiva dialógica, crítica e colaborativa, na qual os estudantes têm autonomia para pensar, produzir e multiplicar conhecimentos, foi algo que começou a ser plantado gradativamente a partir desse período, e vem se constituindo como o maior desafio de minha prática profissional, visto que, cotidianamente, sou movida a (re)pensar o meu ser-saber-fazer e questionar o que posso fazer a mais e/ou diferente.

Há muito mais a dizer, mas por ora vou finalizar trazendo uma reflexão sobre o fio que compõe o colar de missangas, pois outras tantas missangas fazem parte deste colar, mas em consonância com o espaço disponível para a produção desse texto, elegi apenas essas. A guisa de síntese, destaco que, por meio dessa metáfora, reconheço o meu inacabamento – na acepção freireana de ser – e faço uma tentativa de reconhecer o que eu fui, sou e, sobretudo, aquilo que ainda posso ser.

Espero que possamos dar continuidade a este diálogo em outro momento e ampliar o nosso olhar para os desafios que acompanham diariamente a nossa prática. Recebam meu abraço fraterno e votos de estima e consideração.

*Com carinho,
Luciana.*

Carta 2 - A Didática e os cenários de (in)certeza: “amanhã pode acontecer tudo, inclusive nada!”

Fortaleza, 29 de junho de 2024.

Queridas professoras Elisangela André e Luciana Leite,

“Se avexe não / Amanhã pode acontecer tudo, inclusive nada”

Espero que estejam bem e animadas com os festejos juninos! Esse período nos faz lembrar das coisas boas do sertão: pamonha, canjica, munguzá, aluá, além das tradicionais quadrilhas, das bandeirinhas a colorir o céu e das músicas com sanfona, zabumba e triângulo. Nós três carregamos algo em comum nesse aspecto: a vivência do/no sertão.

Estava aqui escrevendo essa carta e tocou ao fundo a música “A Natureza das Coisas”, composta por José Accioly Cavalcante Neto e cantada por Flávio José. Considerei isso um bom sinal para dialogar com essa carta, pois nos aproxima de uma professora querida a nós três: Socorro Lucena, que muito nos ensinou e ensina sobre Didática. Meu intuito é partilhar os meus encontros com a Didática e o que tenho aprendido ao longo das experiências como discente e docente, ou seja, não me avexe e tudo foi acontecendo.

“Se avexe não / Que a lagarta rasteja até o dia em que cria asas”

Minha primeira experiência com o ensino se deu no início da minha adolescência, quando ministrei aulas de reforço escolar para duas crianças que eram minhas vizinhas. Hoje, rememoro que eu não cobrava por essa atividade, mas tinha uma grande satisfação em realizá-la. Intuitivamente, o ensino foi se aproximando da minha vida, quando eu nem imaginava exercer a docência como profissão. O meu primeiro encontro com a Didática foi na licenciatura em Letras. Contudo, antes mesmo de cursar esse componente curricular, eu comecei o exercício da docência em escolas particulares. Àquela época, tinha uma visão ingênua da Didática: sabia que tinha uma ligação com o ensino, mas ainda estava voltado àquela perspectiva instrumental, compreendendo como os passos necessários para ministrar uma boa aula, ou seja, uma visão meramente prática, sem amparo teórico. O que me ajudou a ampliar a minha compreensão nesse período foram os princípios da educação popular, a partir de uma vivência em pastoral na Igreja Católica, que trabalhava a partir da Teologia da Libertação, estudando textos de Leonardo Boff e buscando materializar a educação freireana, uma perspectiva de trabalho horizontal, mediado pela escuta sensível das demandas dos participantes envolvidos/discentes, considerando suas necessidades na construção das atividades/aulas. Durante a licenciatura consegui me dedicar às atividades de ensino, pesquisa, monitoria e extensão na universidade e de iniciação à docência em escolas da rede privada.

“Se avexe não / Que a burrinha da felicidade nunca se atrasa”

Essas experiências iniciais me ajudaram no exercício da docência como professor De Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas, considerando distintas realidades, em especial em escolas localizadas na zona rural cearense, percorrendo quilômetros de estradas carroçáveis. Busquei desenvolver um ensino com pesquisa e incentivando a participação de estudantes em projetos, cursos, atividades extrassala e eventos. Vi a necessidade de continuar estudando e iniciei uma pós-graduação lato sensu, que me fortaleceu a ideia de trabalhar com a Pedagogia de projetos e quando tive acesso aos primeiros escritos da professora Socorro Lucena.

“Se avexe não / Amanhã ela para na porta da sua casa”

Posteriormente, ao chegar à pós-graduação stricto sensu em Educação, na primeira aula do componente curricular Didática no Ensino Superior, veio a velha pergunta: “o que vocês compreendem por Didática?”. Para minha surpresa, boa parte das respostas ainda estava amparada em uma visão instrumental da Didática, ou seja, ainda ligada ao mero uso das técnicas. Isso aconteceu cinco décadas depois da efervescência dessa tendência na educação, em que o professor se voltava à mera execução do que havia sido planejado por outras

peessoas, sem considerar o contexto socioeducacional. As professoras que conduziam o componente curricular fizeram uma excelente problematização em torno da nossa tempestade de ideias, refletindo sobre as contradições, sobre a importância de considerar o ensino como algo vivo, uma prática social, que integra teoria e prática.

Foi nessa época que conheci e comecei a participar e apresentar trabalhos no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino – Endipe, e que, por meio de um convite da professora Socorro Lucena, tive a aproximação com um grupo de estudos e pesquisas, com participantes de São Paulo, Ceará e outros estados brasileiros². Esse grupo, liderado pelas professoras Selma Garrido Pimenta, Maria Isabel de Almeida e pelo professor José Cerchi Fusari, conta com uma boa produção teórica em torno da Didática a partir de uma abordagem progressista, que considera o ensino como objeto de estudo da Didática, situando o contexto sociopolítico, histórico e cultural em que a escola, em especial a pública, está inserida. Esse espaço-tempo tem sido um grande farol formativo até hoje, pois temos a oportunidade de participar de estudos, desenvolver pesquisas em torno da Didática Crítica e produzir textos acadêmicos.

“Se avexe não / Toda caminhada começa no primeiro passo”

² Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Gepefe – Feusp)

Posteriormente, no âmbito da Universidade Aberta do Brasil, tive a oportunidade de atuar como tutor a distância do componente Didática e o melhor dessa experiência foi que o professor conteudista desenvolvia um trabalho colaborativo, desde a construção e revisão do material até o planejamento, desenvolvimento e avaliação das aulas. Éramos um grupo diversificado e esse trabalho de construção gradativa contribuiu para o nosso amadurecimento e para a ampliação de nossa visão de mundo em torno da Didática.

Anos depois, já como professor efetivo de Didática no Ensino Superior, fui bem acolhido por um grupo composto por três colegas que já ministravam o componente curricular Didática em uma perspectiva crítica. Nesse ambiente, embora seja um instituto de ciências exatas e da natureza, trabalhando com as chamadas áreas duras, conseguimos materializar o ensino com/como pesquisa, integrando atividades de ensino, pesquisa e extensão, marcado pelo compromisso com a interculturalidade, a integração internacional e a interiorização universitária como princípios educativos, estimulando a construção de um trabalho solidário, dialógico e colaborativo.

“A natureza não tem pressa, segue seu compasso / Inexoravelmente chega lá”

Para tanto, como você diz, Elisângela, construímos um mantra no exercício da docência, sempre situando a Educação como práxis social, a Pedagogia como ciência da Educação e a Didática preocupada

como o ensino e a aprendizagem. Assim, temos valorizado o professor como intelectual crítico reflexivo, como aprendemos com a professora Selma Garrido Pimenta, trabalhando a partir de várias dimensões – técnica, política, ética e estética –, como aprendemos com a professora Terezinha Rios. Outra lição importante, aprendida com a professora Socorro Lucena, é a contínua aproximação com a escola pública como futuro locus de atuação profissional de nossos discentes.

Nosso cotidiano profissional tem sido marcado por distintas atividades, envolvendo a liderança de grupo de estudos e pesquisa, desenvolvimento de projetos de pesquisa, extensão e iniciação à docência. Assim, por meio do ensino com pesquisa, que aprendemos com Paulo Freire, desenvolvemos ateliês autobiográficos de formação com estudantes internacionais; produção de livros e-books com estudantes, refletindo sobre nossas experiências de ensino e aprendizagem; realizamos congressos e eventos; atividades interculturais, considerando os contextos de educação escolar indígena, bem como dos países lusófonos; criação de redes para colaboração acadêmica, entre outras atividades.

“Se avexe não / Observe quem vai subindo a ladeira”

O exercício da docência, na graduação e na pós-graduação, tem se orientado pela perspectiva da colaboração e se materializado a partir da didascência freireana, por meio do trabalho coletivo e eticamente

orientado na realização de pesquisas em que docentes e discentes aprendem e ensinam juntos, em um movimento contínuo de idas e vindas do eu (individual) ao nós (coletivo), com vistas à transformação de uma realidade comum aos sujeitos.

Nesse âmbito, destaco, ainda, a Didática Multidimensional, proposta pelas professoras Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta, que compreendem o ensino como prática social situada, em uma perspectiva de totalidade, enfatizando a necessária construção de processos de mediação entre os princípios pedagógicos e as Didáticas Específicas, favorecendo uma leitura plural dos fenômenos da educação e oportunizando um processo de reflexão crítica sobre a trajetória formativa dos docentes.

“Seja princesa, ou seja, lavadeira / Pra ir mais alto, vai ter que suar”

Ainda há muito a ser falado, mas preciso colocar um ponto final nesta carta. Fico na expectativa dos retornos de vocês para continuarmos refletindo sobre a Didática Crítica e as possibilidades de construção de práticas pedagógicas emancipatórias, que ultrapassam as paredes das salas de aula e os muros das universidades, compreendendo a educação de modo amplo, como ato político que transforma realidades e pessoas, individual e coletivamente. A gente tem suado, tem ido mais alto, mas nunca sozinhos! Sigamos!

Um afetuoso abraço,

Elcimar Martins

Carta 3 - A Didática como bordado de resistência

Horizonte, Ceará, Brasil, 30 de junho de 2024.

Saudações a vocês, queridos Luciana e Elcimar. Espero encontrá-los bem, após um mês intenso de festejos juninos que sempre enchem de alegria o nosso Ceará e após um extenso período de greve e de luta por melhores condições de trabalho!

Começo essa escrita agradecendo a ambos, pelo presente que foi a leitura das cartas redigidas por vocês, em decorrência da riqueza de narrativas apresentadas, da profundidade das reflexões nelas contidas e, ainda, pela sensibilidade estética que marca o estilo de cada um como professor/pesquisador/intelectual/autor.

*Foi com o coração cheio de alegria e a mente cheia de ideias que materializei o compromisso firmado com vocês de partilhar experiências construídas ao longo de minha trajetória formativa e profissional em relação à Didática. Fui, então, juntando linhas que tecem a minha existência e acabei por construir essa carta como uma espécie de **bordado**, cujo processo de construção passo a compartilhar com vocês.*

*Comecei lançando mão da imagem de um **bastidor**, para delimitar o espaço-tempo de onde iriam emergir as experiências e reflexões em torno da Didática. Nele, acoplei um **pano** como suporte para receber esta carta-bordado. Ele não podia ser frágil demais, pois poderia não aguentar a densidade da construção, e nem muito resistente, sob pena de dificultar o perpassar da agulha e das linhas, inviabi-*

*lizando o alinhar das tensões e contradições que atravessam o trabalho docente. Na sequência, tracei o **desenho** inicial, para rascunhar o que desejava comunicar, cuidando do conteúdo e, também, das intencionalidades. A estes elementos somaram-se, ainda, a **agulha** como instrumento de mediação para promover o diálogo entre **desenho** (projeto de dizer) e as **linhas coloridas** (que traduzem a diversidade de concepções e práticas). No **plano**, todos esses elementos participaram da composição dos **pontos** (convergentes, divergentes e complementares) que, gradativamente, ocuparam espaços e deram vida a esta **peça** (carta-bordado). Finalizada essa explicação inicial, vamos à partilha.*

***No bastidor de minha existência** estão estabelecidas as fronteiras espaciais e temporais de aproximações iniciais com a Didática, situadas no nordeste brasileiro entre as décadas de 1980 e 1990. Nesse espaço-tempo foi predominante a lógica estabelecida pela racionalidade técnica, que deu origem à concepção de Didática Instrumental nas décadas anteriores. Tais aproximações se deram a partir da observação do trabalho de minha mãe como professora; de minha trajetória formativa no curso pedagógico e em significativa parte do curso de licenciatura em Letras na Universidade Federal do Ceará. Nesses cenários não havia o estímulo a uma leitura crítica da docência como profissão, fato que me conduziu, naquele momento, a aceitar, mesmo com indignação, o papel pensado para a escola e para os professores: reprodução de informações, conhecimentos e técnicas elaboradas por es-*

pecialistas, e das relações de poder hegemonicamente estabelecidas na sociedade (Pimenta, 2019).

*Nos anos finais da década de 1990, essa compreensão foi sendo, gradativamente, modificada. Antes de concluir a graduação, me inseri no campo profissional, como professora da Educação Básica, concursada pela rede pública municipal de ensino de Horizonte. A partir desse momento, tive a oportunidade de estabelecer contato com a docência e com a educação de jovens e adultos (EJA) através do Programa Alfabetização Solidária (PAS). Orientados pelos princípios da educação problematizadora proposta por Freire (1987), o PAS e a EJA me permitiram vivenciar, na prática, o diálogo, a valorização das diferenças, o respeito à cultura e, sobretudo, a compreensão da educação como uma prática social histórica e politicamente situada. Infelizmente, minhas experiências profissionais e extensionistas não conseguiam dialogar, de maneira próxima, com o currículo do curso de licenciatura, que seguia organizado de maneira fragmentada, distante dos contextos de existência dos sujeitos e da escola como locus de vivência da profissão. Os únicos espaços onde esse diálogo efetivamente acontecia eram os estágios curriculares e a disciplina de Didática, curiosamente desvalorizados por meus colegas de turma e subalternizados na estrutura do próprio curso. Apesar desses desafios, **novas linhas coloridas** já se anunciavam em meu bordado, mas careciam, ainda, do diálogo com agulhas, pois sem elas (processos de mediação) se tornaria impossível a vivência dos atravessamentos que me permitiriam a composição de novos pontos, como*

os relacionados à dialogicidade (Freire) e à Didática Fundamental (Candau, 1982), que tinham em comum o compromisso com o fortalecimento das dimensões político-social e humana da docência.

À medida que **novas linhas e os desenhos** foram surgindo na composição da minha peça-carta-bordado, precisei ocupar um pouco **mais da extensão do pano** que as recebia, demandando, também, a busca por um **bastidor maior**, pois no inicial já não cabia mais o conjunto de vivências que gostaria de partilhar com vocês.

O Século XXI me apresentou, através da inserção em programas de pós-graduação, lato e stricto sensu, o contato com a produção de diferentes autores que expressavam em seu trabalho uma potência ética e política muito forte, voltada para a valorização da Educação como um direito de todos. Socorro Lucena foi a primeira grande referência. Com ela vivi, pela primeira vez, a experiência da pesquisa e fui apresentada a concepções diversas que mudaram radicalmente a forma de ver o mundo e me ver no/com o mundo. A partir das perguntas que ela me ensinou a fazer e dos processos de busca pelas respostas, reencontrei a concepção de Educação como uma prática social situada, que não se dá no vazio político (Freire, 2019), e passei a utilizá-la como referência para entender os contextos de onde as práticas educativas emergem para desvelar os horizontes formativos para onde elas nos conduzem (Pimenta, 2019). Nesse movimento, que é ao mesmo tempo reflexivo e investigativo, fui apresentada a outra importante concepção: a Pedagogia como

Ciência da Educação (Franco, 2008), que nos fornece instrumentos teóricos e metodológicos que permitem tanto a leitura crítica dos projetos educativos quanto a construção de bases para a sua transformação, orientando-os para finalidades emancipatórias (Faria; Saviani, 2023). Através dessas referências, passei a rever a forma como me relacionava com os meus processos formativos e com o meu exercício profissional docente. Me vi dialeticamente atravessada por diferentes experiências: algumas me conduziam ao silêncio diante das desigualdades; outras me estimulavam a expressar a minha voz e contribuir com a construção de um mundo mais democrático (Libâneo, 2019).

*Concluídas as trajetórias de mestrado e doutorado, adentrei num outro espaço de atuação profissional: a universidade. Quanta coisa partilhada. Quanta coisa ainda por partilhar! Peço paciência a vocês, enquanto apanho aqui **outro bastidor maior** para expandir essa peça. Vou aproveitar para trazer mais linhas para dar conta dessa **nova camada do bordado**.*

Desde 2014, venho atuando como professora da Educação Superior. Iniciei essa caminhada na graduação, em cursos de licenciatura, e depois passei a atuar também na pós-graduação, em cursos de mestrado e doutorado. Entre o início de minha trajetória profissional e a produção dessa carta já se vão quase três décadas. Nesse espaço-tempo de atuação tenho estimulado os estudantes a se perceberem como intelectuais capazes de construir conhecimentos sobre o seu trabalho e de colaborar com a transformação da realidade a partir da educação, como tão bem nos

*ensina a professora Selma Garrido Pimenta. Os estudantes com os quais interajo, tanto nas disciplinas quanto nas orientações, têm suas origens situadas em espaços afetados pela negação histórica do direito à educação, como o nordeste brasileiro e países africanos de língua oficial portuguesa. Estes contextos são marcados pela forte presença da colonialidade que vem, ao longo de séculos, silenciando e subalternizando os povos que foram submetidos aos processos de colonização. Esse é mais um motivo para valorizar, na composição desse bordado, **linhas de variadas cores** que expressam a diversidade como elemento constituinte da humanidade e que precisa ser tomada como referência para a elaboração e vivência dos currículos nos mais distintos espaços. A Didática vem, dessa maneira, me ajudando a articular teoria e prática na perspectiva da práxis. A partir dessas compreensões, as aulas são entendidas como composições dialógicas comprometidas com a socialização de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e com a contínua reelaboração destes, recorrendo a mediações realizadas através da leitura, da escrita, da arte, da pesquisa, da produção e partilha de narrativas, entre outras.*

Para compreender e enfrentar os limites e possibilidades dos processos de ensino e aprendizagem nos mais distintos contextos, precisamos de referências variadas, como as que são ofertadas pelo conjunto de estudos que vêm sendo desenvolvidos ao longo das últimas quatro décadas no Brasil e que se agrupam sob a denominação de Didática Crítica. Sobre eles venho

*me debruçando nos últimos meses, acompanhada por colegas da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Andipe, e aprendendo muitas coisas novas que para serem partilhadas eu precisaria de **novo bastidor para expandir, mais uma, vez o pano e acolher as novas cores, desenhos e pontos**. Por conta de minha limitação momentânea para dar conta desse desafio, fica, por ora, a alegria da partilha e a promessa de retomada dessa obra.*

Grandioso abraço!

Entre Cartas, Missangas, Cantigas e Bordados: reflexões sobre a Didática

Com inspiração nos elementos teórico-metodológicos da análise compreensiva-interpretativa, proposta por Souza (2006), nos debruçamos sobre as três cartas constituintes deste estudo, no intuito de identificar tanto os elementos que singularizam as narrativas compartilhadas quanto os que promovem o estabelecimento de relações de “dialogicidade e reciprocidade” entre elas.

O primeiro aspecto a ser destacado se refere ao **contexto de produção das cartas**, de onde também emergem as trajetórias de formação-vida-trabalho dos autores: o estado do Ceará, no nordeste brasileiro. Nele, se expressam tanto elementos culturais – como os festejos juninos mencionados – quanto elementos sociopolíticos inerentes à Educação como práxis social viva – luta por melhores condições de trabalho –, que demandam o olhar atento dos professores para si e para os estudantes como sujeitos historicamente situados, que têm sua existência e subjetividade

de atravessadas pelas tensões e contradições próprias de seu tempo (Pimenta, 2019).

Os **elementos culturais e sociais** se fazem presentes, ainda, no exercício de sensibilidade e autoria realizado mediante o uso de metáforas e intertextualidade, revelando elementos vinculados aos pressupostos da Didática Sensível (D'Ávila, 2023, p. 264), que busca superar a dicotomia entre “[...] racionalidade e sensibilidade, entre ciência e saber popular, entre arte e ciência, mito e religião, teoria e prática”. Assim, a perspectiva afetiva, na acepção freireana do termo, é usada para anunciar os modos como diferentes concepções de Didática vêm atravessando esses sujeitos ao longo das trajetórias pessoais, formativas e profissionais.

Na constituição das memórias, surge a imagem das próprias mãos, como professoras e referências a partir das quais foi construída a compreensão da **docência como profissão**, mencionada nas cartas 1 e 3. As narrativas nos colocam diante de um recorte histórico, no qual tínhamos a presença preponderante da **Didática Instrumental**, de caráter prescritivo e comprometida com o ajustamento dos sujeitos ao modelo de sociedade vigente, conforme disposto na carta 1: “Na época, não importava para que ou para quem nós estávamos ensinando [...], a prática era fundamentada na reprodução, repetição e sem espaço para a dúvida ou questionamento” (Excerto Carta 1).

A perspectiva da prática como reprodução de modelos acompanhou os autores em sua formação inicial, no contexto universitário, marcado, em grande medida, por um currículo fragmentado e distante dos contextos de exercício profissional docente. Esta denúncia pode ser evidenciada na Carta 3: “Os únicos espaços onde esse diálogo

efetivamente acontecia eram os estágios curriculares e a disciplina de Didática, curiosamente [...] subalternizados na estrutura do próprio curso” (Excerto Carta 3).

A partir do questionamento dessa perspectiva instrumental foram gestadas as bases da **Didática Fundamental** (Candau, 1982), de caráter emancipatório e comprometida com a leitura problematizadora da realidade. É necessário ressaltar, no entanto, que tais referências nem sempre se inseriram no âmbito universitário por meio das atividades de ensino. A materialização de experiências formativas pautadas na compreensão da Educação como prática social, muitas vezes, se deram por meio de atividades extensionistas e de Educação Popular que fizeram com que Freire, apesar de não ter se debruçado especificamente sobre questões centradas na Didática, tenha se tornado uma importante referência na construção de novos paradigmas educacionais, como apontam as cartas 2 e 3, que fazem menção à participação dos autores em Programas de Alfabetização de Adultos e Ações Pastorais da Igreja Católica.

Os contributos epistemológicos das formulações de Freire e de outros autores permitiram a elaboração da concepção de **Didática Multidimensional**, “[...] articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem, pautados numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos” (Franco; Pimenta, 2016, p. 3). Merece destaque, também, a **Didática Crítica Intercultural e Decolonial** que, a partir do direito à igualdade e à diferença, visa à superação dos preconceitos relacionados à diversidade e a perspectiva monocultural e homogeneizante presente nas instituições formais de ensino ao longo da história (Can-

dau, 2023). A aprendizagem do olhar para si, para o outro e para a totalidade, para (re)aprender modos de organizar o trabalho docente é mencionada nas três cartas. Os autores, para tanto, recorrem à pesquisa como um princípio formativo, utilizado tanto na Educação Básica quanto na Superior.

O acesso aos referenciais da Didática Crítica, que permitem as transformações partilhadas nas três cartas, vem se dando a partir de **espaços de formação contínua** diversos, com destaque para a pós-graduação *stricto sensu*, os grupos de estudos e pesquisas, as associações de professores, eventos científicos, entre outros que se constituem como espaços de socialização, partilha de conhecimentos e luta em defesa da educação pública e da profissão. O sentimento de pertença a um grupo que se mobiliza em torno de questões relacionadas à profissão constitui-se como fator que contribui para o **desenvolvimento profissional docente**, nos quais se dá “[...] a oportunidade de participar de estudos, desenvolver pesquisas em torno da Didática Crítica e produzir textos acadêmicos” (Excerto Carta 2).

Inspirados em professores que são considerados referências na área, com destaque para Maria Socorro Luceana Lima e Selma Garrido Pimenta, os autores apontam que seguem (re)formulando concepções e práticas formativas orientadas pela perspectiva crítica da Didática.

Migrar de uma prática predominantemente instrumental para uma perspectiva dialógica, crítica e colaborativa, na qual os estudantes têm autonomia para pensar, produzir e multiplicar conhecimentos, foi algo que começou a ser plantado gradativamente (Excerto Carta 1).

O exercício da docência [...] tem se orientado pela perspectiva da colaboração e se materializado a partir da didiscência freireana, por meio do trabalho coletivo e eticamente orientado na realização de pesquisas em que docentes e discentes aprendem e ensinam juntos (Excerto Carta 2).

A Didática vem, dessa maneira, me ajudando a articular teoria e prática na perspectiva da práxis. A partir dessas compreensões, as aulas são entendidas como composições dialógicas comprometidas com a socialização de conhecimentos historicamente construídos pela humanidade e com a contínua reelaboração destes (Excerto Carta 3).

A pesquisa como princípio formativo e a compreensão dos professores como intelectuais são referências basilares para o contínuo fortalecimento da perspectiva emancipatória do trabalho docente e para o enfrentamento dos desafios que permanecem presentes nos contextos institucionais (Pimenta, 2019). A Didática Crítica, a partir de sua diversidade de expressões, reafirma-se como instrumento fundamental para o fortalecimento do caráter humanizador e democrático da educação e da docência.

Considerações finais

Ao longo deste texto, buscamos refletir sobre os modos como as concepções de Didática afetam a formação, a vida e o trabalho docente, assim como é por eles afetada. A partir da análise de cartas produzidas por três professores, visualizamos o embate histórico entre projetos de educação e sociedade, que confere finalidades distintas aos processos formativos desenvolvidos nos contextos escolares.

De um lado, vimos a Didática Instrumental contribuindo para o ajustamento dos sujeitos ao modelo de sociedade vigente, sem questioná-la; e de outro, a Didática Crítica, que questiona as relações de poder, buscando colaborar com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Esse movimento se alimenta dos novos e constantes desafios e segue, portanto, como uma construção histórica em permanente desenvolvimento, mudando os sujeitos e sendo por eles modificada.

Referências

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*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1982. p. 13-24.

CANDAU, V. M. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. *In*: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). *Didática Crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023. p. 231-257.

D'AVILA, C. Didática Sensível: sentir-pensar-agir no processo de ensino e aprendizagem. *In*: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). *Didática Crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

FARIA, L.R.A.; SAVIANI, D.; Didática histórico-crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo. *In*: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). *Didática Crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

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.

FRANCO, M. A. S. *A Pedagogia como ciência da Educação*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 84. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

LIBÂNEO, J. C. Finalidades educativas escolares em disputa, currículo e didática. In: LIBÂNEO, J. C.; ECHALAR, A. D. L. F.; SUANNO, M. V. R.; ROSA, S. V. L. *Em defesa do direito à educação escolar*: didática, currículo e políticas educacionais em debate. Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. Apresentação. In: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). *Didática Crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

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. p. 19-64.

SOUZA, E. C. *O conhecimento de si*: estágio e narrativa de formação e professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

5 DE LA TRÍADA DIDÁCTICA A UNA DIDÁCTICA SITUADA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-995-1/cap5>

MARCELA GAETE VERGARA

Profesora de Filosofía, Máster en Filosofía c/m Epistemología. Dra. en Educación por la Universidad de Barcelona, España. Con más de 30 años de experiencia en temas de formación práctica del profesorado, Didáctica de la Filosofía y Didáctica en contextos carcelarios y exclusión social (desde 2011). Desde el año 2001 es Docente e investigadora de la Facultad de Filosofía y Humanidades (FFH) de la Universidad de Chile. Integrante del equipo creador del Magister en Didáctica (2018) en la FFH, siendo su primera coordinadora e integrante del Comité Académico hasta la fecha. Actualmente, directora del Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades (2023-2024), socia fundadora y actual Directora de la Red Chilena de Pedagogía en Contextos Carcelarios y Exclusión Social. Autora de diversas publicaciones e invitada a dictar cursos, charlas y conferencias en diversos países de América Latina con foco en didáctica crítica para la justicia social.

E-mail: magaete@uchile.cl

ADRIÁN BAEZA ARAYA

Profesor de Educación Media en Castellano y Licenciado en Lengua y Literatura Hispánicas, Magister em Literatura Chilena y Doctorado en Estudios Culturales Latinoamericanos por la Universidad de Chile. Es docente e investigador de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile en el ámbito de la didáctica de la lengua y la literatura y pensamiento didáctico latinoamericano. Integrante del equipo fundador y Coordinador del Magister en Didáctica (desde 2019 hasta la actualidad), responsable del Grupo de Estudios en Didáctica Latinoamericana (FFH/UCH) (2014 hasta la actualidad). Ha desarrollado diversas publicaciones, investigaciones charlas y cursos de pre y postgrado en temáticas relacionadas con el campo de didáctica tanto en Chile como en países latinoamericanos. Desde 2019 es editor de la Revista Chilena de Pedagogía (LATINDEX) de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile.

E-mail: abaeza@uchile.cl

Introducción

El campo de la didáctica ha estado constreñido por prácticas de conocimiento estabilizadoras del fenómeno didáctico, es decir, por “prácticas regladas en regímenes institucionales y gubernamentales, organizados como dispositivos que [permiten] ver, enunciar, implicarse en relaciones de poder; y vincularse de una determinada manera con el conocimiento” (Guyot, 2011, p. 15-16). Dichas prácticas estabilizadoras obedecen a una forma de pensar la didáctica inaugurada por Comenio en el siglo XVII cuyo principio rector era enseñar <<todo>>, lo universalmente válido para ser enseñado, a <<todos>> en las nacientes escuelas modernas, sin importar la cultura, intereses, potencialidades, historia, subjetividad de los educandos.

Esta forma de pensar los procesos de formación instauro una estructuración asimétrica y de poder entre la cultura de los grupos dominantes que determinan los saberes a enseñar y la (in)cultura de los/as aprendices que deben formarse en tales contenidos. Si bien, autores como Pruzzo (2007) interpretan el interés de Comenio como democratizador al definir la didáctica como el “artificio universal para enseñar todas las cosas a todos,

con rapidez, alegría y eficacia” (Baeza; Gaete, 2022, p. 6), no se puede obviar que dicho interés político fue aparejado con una perspectiva epistemológica que, por su compromiso religioso, no cuestionaba la noción de verdad. Bajo la perspectiva de Comenio, fiel representante de la cultura judeocristiana europea, subyace una clara distinción entre dominados y dominadores, pues plantea que aquéllos que “alguna vez han de dominar a otros (...) tan necesario es que estén imbuidos de sabiduría como estar dotado de los ojos para guiar el camino (...). De igual modo, los súbditos también deben estar ilustrados para saber prudente y sabiamente obedecer a los que mandan” (Comenio, 1995, p. 22-23).

De este modo, los conocimientos culturales y religiosos que consideraba universales lo eran realmente para una *universitas cristiana*, que más allá del cisma luterano, asumía una posición imperial frente a los pueblos bajo su control, fueran los grupos pobres de Europa o las sociedades no europeas. Consecuentemente, el pensar didáctico no precisa considerar a los sujetos más allá de su universalidad como criaturas, cuya especificidad es análoga a la del mundo natural en el cual basa su método, incluso, no tiene ninguna relevancia si esos sujetos a quienes van dirigidos sus esfuerzos educativos y métodos civilizatorios desean o no esas enseñanzas.

La forma comeniana de pensar lo didáctico, circunscrito a la enseñanza que realiza un docente de un saber universal a un grupo de alumnos dentro de una escuela, sirvió de base para construir el campo de la didáctica hasta la actualidad. Incluso, superando la perspectiva de los intelectuales humanistas europeos a quienes durante los

dos siglos posteriores a la *Didáctica Magna* no les interesó continuar con dicha perspectiva movidos por “la necesidad de reflexionar sobre los sujetos del proceso educativo y, especialmente, sobre quien es educado” (Baeza; Gaete, 2022, p. 6). El pensar comeniano es recuperado de la mano de la pedagogía científica de Herbart (1776-1841), cuando se instaure como misión de la pedagogía “-la moralidad-, en un espacio concreto -por lo general, el escolar-, mediante unas técnicas de acción -“(Colom, 1987, p. 37). De este modo, “su teoría pedagógica se puso al servicio de la reforma educativa prusiana y de los intereses de estado (...) y el éxito de sus ideas servían para conservar un orden social establecido” (Vilanau; García; Arada, 2018. p. 227).

En la medida en que el Estado otorga a la escuela una finalidad civilizatoria y de reproducción del orden vigente, el pensamiento teórico comeniano fue actualizado y asumido para esos fines en la escuela, produciéndose una “legitimación de la ideología dominante, al realizarse mediante las instituciones, [lo que] permite disimular la sujeción al estar al servicio de la sociedad, [y] se perciben como natural sus prescripciones” (Aguilera; Santos, 2018, p.83). Otro factor que posibilita que las ideas de Comenio sirvan de base para la construcción del campo de la didáctica es, siguiendo a Morin (1995), que las prácticas de conocimiento en la historia de occidente y en los diversos campos de saber han estado regidas por la epistemología de la simplicidad, es decir, por la construcción de conocimientos que ordenen y combatan el desorden en el universo.

En este sentido, comprender el acto de formación reducido a la triada docente-saber-alumno, permite una mirada simple y unificadora a partir de dos operaciones:

la disyunción de los elementos (separación) y la unificación o reducción de lo diverso. Operación que impide construir conocimiento desde la complejidad, es decir, considerando la contingencia, el cambio, la temporalidad e historicidad inherentes a los fenómenos. Bajo la epistemología de la simplicidad, la investigación didáctica ha intentado:

capturar los aspectos estructurales de la acción didáctica y (...) prescindir de los aspectos contingentes, a partir de la instalación de un saber/verdad. Este intento estabilizador del acto didáctico es lo que la intelectual argentina Marta Souto denomina la estructura mínima de la enseñanza, la que, en tanto mínima, no recoge su multidimensionalidad ni el devenir que les es propio” (Baeza; Gaete, 2022, p. 12).

De este modo, la estructura mínima de la enseñanza responde al paradigma de la simplicidad, a la vez que apuesta por una didáctica *magna* en cuanto a universalidad, es decir, válida para todos. Contrariamente, apostar por una didáctica no universal sino situada, implica pensar desde tramas dinámicas de la formación entre sujetos históricos.

Ambas apuestas nos parece relevante abordarlas en los siguientes apartados de modo de comprender los compromisos epistemológicos y políticos del campo de la didáctica. En primer lugar, desarrollaremos la forma comeniana del pensar didáctico, revisando las tres manifestaciones fundamentales de la tríada didáctica, que Bordoli (2005) identifica como formaciones discursivas. En segundo lugar, y a partir del problema del desfase planteado por Zemelman (2021) entre la construcción conceptual y el fenómeno didáctico, plantearemos algunas claves de un pensar didáctico situado, a partir de la metáfora de *trama*

dinámica, como alternativa a la *estructura mínima*, examinando la categoría de acontecimiento y sus implicancias en la construcción del conocimiento didáctico desde el paradigma de la complejidad.

Estructura mínima de la enseñanza: la tríada didáctica

Como señalamos en el apartado anterior, la perspectiva epistemológica y política de Comenio ha trascendido hasta nuestros días, de modo que una serie de prácticas de conocimiento se estructuran a partir de una lectura del fenómeno didáctico desde la tríada profesor-saber-estudiante, por la cual lo que ocurre en el aula resulta transparente y racional al reducirse a los modos en que un docente enseña un contenido específico a un estudiante. Desde esta perspectiva epistemológica, se reproduce la idea según la cual el docente como sujeto neutro traspasa el contenido objetivamente a un estudiante contemplado de forma individual. Es decir, el interés se focaliza en el aprendizaje individual y no en la construcción colectiva que se produce en el aula, asignando al contenido un valor de verdad, sin admitir que ha sido seleccionado, desarraigado de su matriz cultural y puesto en un cierto orden por quienes tienen el poder para imponerlo de ese modo para ser enseñado.

Dicha perspectiva, permitió el desarrollo de didácticas específicas cuyo interés se dirigió a la transmisión del conocimiento de ciertas disciplinas en las instituciones escolares. De allí que hayan emergido con fuerza investigaciones y publicaciones, sobre todo a partir de los años 80 del siglo XX, en métodos y estrategias de enseñanza y aprendizaje disciplinares sobre cómo enseñar con eficacia

y eficiencia: álgebra, fracciones, patrimonio, periodos históricos, entre muchos otros, bajo la creencia epistemológica de que un método de enseñanza producido en un contexto histórico determinado y con sujetos particulares es transferible a otras realidades y sujetos.

Si el foco de lo didáctico se deposita en las problemáticas del saber de las disciplinas como saber designado para enseñarse (Chevallard, 1998) o en el conocimiento didáctico del contenido (Shulman, 1987), no existe incentivo para prácticas de conocimiento que permitan pensar lo didáctico más allá de la matriz comeniana. En la medida que las instituciones escolares organizan la enseñanza a partir de contenidos organizados en asignaturas disciplinares y sistemas de conocimiento occidentales: matemáticas, filosofía, historia, artes y, por tanto, se requiere de conocedores de dichas disciplinas y de sus formas de enseñanza, que dan lugar no solo a un tipo de formación del profesorado, sino, en algunos países como Chile, a estándares didácticos disciplinares para la buena enseñanza.

Al respecto, la investigadora uruguaya Eloísa Bordoli (2005), asumiendo la distinción de Luis Behares (2004) entre la Didáctica como disciplina y lo Didáctico como “fenómeno actualizado que observamos en la actividad interpersonal del enseñar y del aprender fuera o dentro de instituciones acondicionadas para ese fin” (p. 13), diferencia las producciones en el campo de la didáctica a partir del reconocimiento de ciertas *formaciones discursivas* en torno a la triada didáctica. Para Aguilera y Santos (2018, p. 82):

En una formación discursiva se articulan una o varias prácticas que se generan a partir de lo que puede y debe decirse, los sujetos que pueden hacer uso

de la palabra y la modalidad de los enunciados, así como las formas de censura que serán adoptadas; de esa manera (...) Así la formación discursiva es el origen de la producción de sentido.

Las formaciones discursivas, identificadas por Bordoli (2005), corresponderían bajo el presente análisis a formas que adopta la estructura mínima de la enseñanza y que pueden adoptarse simultáneamente, pues sus diferencias en ocasiones se difuminan. Estas son:

- a) Didáctica como mediación del Saber. Centrada en la Enseñanza.** Esta formación discursiva asume el postulado psicológico de que el saber se fija en la mente de los sujetos, de lo cual deriva su prioridad en lo metodológico, sobre la base de un postulado epistemológico que postula que el saber puede ser acondicionado, regularizado, caracterizado y puesto en un orden, puesto que el saber se podría transmitir transparentemente de uno a otro sujeto. De este modo, al conferirle objetividad al saber – y suponerlo asentado en un aparato psíquico igualmente objetivo – se lo reifica y transforma en el llamado conocimiento. Esto requiere dos movimientos, el de descontextualización que recorta un fragmento del saber y lo clausura sobre sí mismo transformándolo en objeto de conocimiento y por tanto susceptible de ser enseñado. El otro, de contextualización, que restituye el saber en un nuevo texto (el saber escolar, que es secuenciado y puesto en un orden arbitrario) reconfigurándolo en otro que necesi-

riamente deviene distinto, con un fuerte contenido disciplinador y modelador.

- b) Didáctica psicologizada. Centrada en el Aprendizaje.** En esta formación discursiva la enseñanza se reduce a un mero instrumento de intervención, donde lo que es fragmentado y cosificado no es el saber, son los sujetos, más exactamente, sus conductas, sus procesos de maduración o los procesos cognitivos. Si bien estas teorías, especialmente el constructivismo, mejoraron las prácticas docentes, tecnologizaron la didáctica, reduciendo los significados mentales al procesamiento de la información. Bajo esta formación discursiva, lo más importante no es la enseñanza, sino el aprendizaje; el/a estudiante se considera como un elemento activo y el docente solo un facilitador del aprendizaje. Así, “el centro de la reflexión didáctica estará en los sujetos de aprendizaje, en la posibilidad de intervenir, regular, graduar sus procesos (...) desagregar al sujeto en sus etapas evolutivas, así como en sus diversas “capacidades” y “conductas” o “competencias” (...)” (Bordoli, 2005, p. 21).
- c) Didáctica curricularizada. Centrada en la planeación instruccional.** Esta formación discursiva pone énfasis en la planificación educativa, en tanto diseño eficiente de planes y programas de estudio, perfiles, programaciones. Así, el acto didáctico es planificado y diseñado en otro lugar fuera del aula, por otros sujetos considerados expertos/as, quienes elaborarían dichas progra-

maciones “a priori del acto de enseñanza y tienen por objeto regularlo y prescribirlo. A partir de la génesis de la Teoría Curricular los programas de enseñanza se configuran como la principal herramienta didáctica del docente” (Bordoli, 2005, p. 21). Un supuesto fundamental es que la lógica de planificación es la misma que la lógica de la acción y, con ello, se puede producir en el profesorado una clausura de la conciencia de su responsabilidad en el acto de formación, pues no dependería de sus actuaciones sino de las programaciones que debe obedecer.

Estas tres formaciones discursivas comparten algunos supuestos epistemológicos para materializarse. Nos referimos a los supuestos de la estabilidad, certidumbre y neutralidad sin los cuales la estructura mínima de la enseñanza no podría orientar las prácticas de formación pues, para hacerlo, configura un cierto imaginario bajo la creencia de que: a) Todos los estudiantes de un mismo nivel o curso tienen más o menos los mismos conocimientos previos y experiencias de vida que sirven de base para aprender los nuevos conocimientos; b) Todos los estudiantes asisten a las mismas clases del mismo nivel durante todo el tiempo estipulado haciendo posible un proceso lineal; c) Todas las clases se desarrollan en los mismos tiempos, programados en un calendario escolar; d) Todos los estudiantes –no todos y todas– independiente de sus diferencias, deben aprender lo mismo a partir de la misma clase, lo que se evalúa más o menos con los mismos instrumentos. En caso contrario, el estudiante tiene alguna problemática y

debe ser derivado a algún especialista; e) Existen métodos que permiten que todos los estudiantes aprendan lo mismo en los mismos tiempos; f) El aprendizaje de los estudiantes solo corresponde a los contenidos planificados por el docente a partir de un marco curricular y es lo que se evalúa; g) El aprendizaje solo ocurre a través de procesos lineales y acumulativos, de lo simple a lo complejo; h) El estudiante es considerado individualmente, la grupalidad no es el campo de la acción didáctica; i) El profesor hace la misma clase si cumple con la misma planificación, independiente de su experiencia, del curso, del día de la semana o del bloque horario; j) Todos los/a estudiantes necesitan aprender lo dispuesto para ser enseñado, entre otros.

No obstante, podemos afirmar que esos supuestos no se verifican en la acción didáctica, produciéndose un desfase entre la realidad y la construcción del conocimiento didáctico basado en dicho imaginario. Así, la tríada didáctica y sus bases epistemológicas no dejan ver lo que realmente sucede en la realidad, por tanto, la estructura mínima de la enseñanza (la tríada didáctica en sus distintas formulaciones) no cumple con el papel estabilizador de un fenómeno mucho más complejo, que queda patente en la cotidianidad de la práctica pedagógica, sobre todo en contextos de pobreza, exclusión y marginalidad, donde el desfase y desajuste entre el imaginario y la realidad es imposible de obviar. Pero, “¿Por qué el desajuste? Por algo elemental: el ritmo de la realidad no es el ritmo de la construcción conceptual. Los conceptos se construyen a un ritmo más lento que los cambios que se dan en la realidad externa al sujeto, por eso constantemente se está generando un desajuste” (Zemelman, 2021, p. 234).

Como plantea Zemelman (2021) este desfase tiene consecuencias prácticas, porque si no se construye “pensamiento sobre la realidad que se tiene por delante, y esa realidad la definimos en función de exigencias conceptuales que pueden no tener pertinencia para el momento histórico, entonces significa que estamos organizando no solo el pensamiento, sino el conocimiento dentro de marcos que no son los propios de esa realidad que se quiere conocer” (p. 235). Estas exigencias teóricas se transforman en verdaderas “jaulas conceptuales” (Lander, 2000, p. 26), que no nos permiten generar nuevos conceptos para nuevas realidades.

Trama dinámica de la formación: didáctica centrada en sujetos situados

Morin (1995) plantea una epistemología de la complejidad para recuperar la incertidumbre e historicidad de los fenómenos. Así, la contradicción que suponía error para la ciencia moderna, bajo esta nueva epistemología, indica la visibilización de capas de la realidad muy profundas, que no son comprensibles a simple vista. Esto hace de la complejidad algo distinto de la completud. No se trata de una visión desde lo completo, sino desde la solidaridad, que es también multidimensionalidad. Por eso, la mirada simplificadora es pobre y nos condena a un pensamiento reducido, a diferencia del paradigma de la complejidad, cuyos principios pueden ayudar a pensar lo didáctico: a) Principio dialógico que permite hacer dialogar principios que siendo contrarios, se necesitan mutuamente, manteniendo la dualidad en el seno de la unidad;

b) Principio de recursividad organizacional que implica que todo lo que es producido reentra sobre aquello que lo produce, en un ciclo auto-constitutivo, auto-organizativo, auto-productor. Así por ejemplo, los espacios de formación son generados por los sujetos y éstos a su vez son productos de dichos espacios, rompiéndose la linealidad;

c) Principio hologramático, por el cual una imagen contiene la casi totalidad de la información de aquello que representa. En palabras simples: “El todo está en la parte y la parte está en el todo”.

El entramado de estos principios implica un esfuerzo de conocimiento orientado a comprender la comunicación entre los procesos de construcción de la realidad -orden, desorden, organización- en sus múltiples dimensiones, incluyendo la humana, buscando que la fuerza del conocimiento no esté en la manipulación sino en la reflexión, meditación, discusión e incorporación del conocimiento de cada uno a su saber, su experiencia y su vida. Se trata de un paradigma que colabore en desarrollar “un pensamiento apto para afrontar la complejidad de lo real, que al mismo tiempo permita que la ciencia reflexione sobre sí misma” (Morin, 1984, p. 48).

Morin (1984, 1995) y Zemelman (2006, 2021) han señalado la necesidad de tomar conciencia de los aspectos históricos, ideológicos, políticos y culturales en la construcción de conocimiento. Zemelman (2006) afirma que la construcción de conocimiento sin conciencia histórica está detrás de muchos de los problemas que tenemos sin resolver. Esto porque no se han tenido en cuenta las problemáticas que efectivamente experimentan los sujetos en sus realidades específicas, lo que “(...) implica para la tarea

didáctica (...) complicarse en la comprensión de lo real; (...) ser y hacer teoría en movimiento; (...) implica cambiar las preocupaciones (...) por qué, cómo y para qué enseñar, por a quién y con qué sentido” (Quintar, 2006, p. 16).

Dicha perspectiva epistemológica permite atender el fenómeno didáctico por fuera de las delimitaciones dominantes que ha impuesto la búsqueda de una estructura mínima de la enseñanza, recurriendo a la metáfora de la trama para interpretar la complejidad del fenómeno didáctico desde su acontecer histórico, situado, ético y político, como vía para mantener abierta la pluralidad de posibilidades de configuración sociohistórica de la acción didáctica que dependen tanto de los sujetos que lo viven como de sus circunstancias materiales.

Para llegar a ello, es necesario destacar un aspecto fundamental de las corrientes didácticas con perspectiva crítica, el que reside en la consideración del fenómeno didáctico como práctica social compleja (Pimenta, 1993; Sanjurjo, 2003; Quintar, 2006; Pruzzo, 2007), idea que discute el carácter técnico e instrumental del pensamiento dominante y habilita la comprensión de lo didáctico como fenómeno humano y social contradictorio, históricamente situado y multidimensional. De este modo, es posible cuestionar la visión epistemológica de una totalidad homogénea del acto didáctico como fenómeno clausurado en la idea de proceso lineal y como categoría estabilizadora que privilegia la planificación de la acción didáctica por sobre el devenir de la contingencia. Así, el profesorado puede planificar con antelación solo algunos aspectos y secuencias didácticas, pero “las movidas de la clase se van definiendo en función de lo que acontece” (Sanjurjo, 2003, p. 7).

En esa tensión entre estructura estabilizadora y contingencia humana, la categoría de acontecimiento resulta iluminadora de la porosidad y complejidad del acto didáctico porque releva la historicidad de su condición situacional. Para Behares et al. (2004), el acontecer didáctico viene a ser el reverso de la idea dominante de proceso didáctico como estructura lineal, controlada y causal, ello porque el acontecimiento es una trama construida por los sujetos, es lo que les ocurre en el acto de formación a partir de su inserción y despliegue *en situación*. Trama no prefigurada y muy distinta del pre-texto docente planificado. Si se comprende que el campo de problemas de la didáctica es el de lo didáctico (Behares, 2005), es decir, lo que acontece a los sujetos en los procesos de formación, entonces, la experiencia es central pues “no hay genuino aprendizaje al margen de una experiencia (...) que, en buena parte, se escapa a nuestro control” (Bárcena, 2000, p. 13).

La finalidad primigenia de la didáctica – la de enseñar todo a todos – y el acento en los modos en que se enseña el saber, no quedan fuera de la comprensión del acontecimiento. No obstante, como plantea Contreras (2010), la perspectiva de la Didáctica como acontecimiento “no implica no tener que enseñar las disciplinas u otros conocimientos, sino hacerlo desde otro lugar (...) como un *saber constituyente de la experiencia*. (...)” (p. 68). Esto quiere decir, que los saberes ya constituidos “no pueden resolver lo que siempre tiene que ser asumido en las situaciones particulares y concretas” (Contreras, 2010, p. 68).

De allí que, en el corazón de la trama contingente de la acción didáctica y como base del pensar y del aprender, esté la posibilidad de afectarse. Según Bárcena (2000, p. 14),

“el acontecimiento es (...) aquello que da a pensar (...). Obliga —llama— a la reflexión atenta (...) no nos deja impasibles, ni en el pensar ni en el actuar (...). La experiencia es causante de experiencia de formación”. Lo anterior resulta clave para indagar y pensar la experiencia que acontece a los sujetos (estudiantes y docentes) que participan de la acción didáctica.

La categoría de acontecimiento didáctico como articuladora posibilita pensar los fenómenos de la formación más allá de la estructura mínima de la enseñanza y focalizar en lo que les sucede a los sujetos a partir del tejido de sus propias implicaciones como configuradoras del devenir de la acción didáctica; supone la consideración del despliegue de las subjetividades en el fenómeno didáctico, con toda su riqueza y complejidad. La contingencia e imprevisibilidad propias de la historicidad de la acción didáctica no son un elemento adicional. Al ser parte del despliegue de los sujetos, es un elemento configurador de subjetividades.

Dos consecuencias se desprenden de esta mirada. La primera es el hecho de que los resultados del encuentro didáctico entre sujetos no son predeterminables más allá de lo imaginario, es decir, del plano de la ficción didáctica (Chevallard, 1998) o la fantasía didáctica (Behares et al., 2004). La segunda es que emerge la necesidad de pesquisar el devenir del encuentro en las mutuas afectaciones entre los sujetos y su realidad que construyen sentidos y experiencias desde dentro o por fuera, pero siempre excediéndolo, del marco de lo estructurado. La imagen para representar el fenómeno didáctico ya no será el triángulo, sino un tejido al interior del cual se encuentra el/la docente y no estudiantes individuales, sino configurando grupa-

lidades. Todos relacionándose entre sí, con sus historias, cultura, saberes, identidades, trayectorias, situados en una institución y en un tiempo histórico determinado y en constante movimiento, dotando al fenómeno didáctico de incertidumbre, imprevisibilidad, flexibilidad y politicidad, difícilmente controlable debido a que es único e irrepetible, sometido a las contingencias de los sujetos y su situacionalidad histórica. En este sentido, todo acontecimiento es en tiempo presente y todo presente tiene potencialidad formadora. Siguiendo a Zemelman (2006), con su apuesta por una epistemología del presente, es decir, centrada en la construcción de sentidos, a partir de la circulación de saberes disciplinares, culturales, ancestrales, cotidianos, entre otros, constituyentes de la experiencia y configuradora de subjetividad.

Una didáctica bajo esta perspectiva requiere preguntarse no sólo cómo enseñar, sino para qué, qué, para quiénes, dónde, cuándo, complejizando el campo de la producción de conocimiento didáctico a la dialéctica implicada en los procesos de formación que no puede reducirse a la linealidad de la preocupación dominante en torno de la relación de la enseñanza y el aprendizaje. La didáctica así debe asumir nuevos problemas en la investigación de lo didáctico como fenómeno situacional de la formación de saberes, sujetos y subjetividades: problemas como la temporalidad, la relación con el poder, el diálogo de saberes, la corporalidad en el acto de formación, los marcos culturales, los sentidos que se configuran en el encuentro didáctico, entre muchos otros. En vistas de una didáctica como experiencia de formación, de ampliación de territorio simbólico de los participantes, que potencie la toma de

conciencia, la posibilidad de “verse, expresarse, juzgarse, narrarse, dominarse” (Briuoli, 2007, p. 82) en vistas de la construcción colectiva de proyectos de sociedad.

Referencias

AGUILERA, L.; SANTOS, E. Continuum entre dos formaciones discursivas: del discurso tradicional al discurso neoliberal sobre ser profesor. *Oxímora. Revista Internacional de Ética y Política*, Barcelona, n. 13, p. 81-97, 2018.

BAEZA, A.; GAETE, M. Acontecimiento, subjetividad e historicidad: coordenadas críticas en la didáctica latinoamericana. *Perspectiva*, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 01-20, 2022.

BÁRCENA, F. El aprendizaje como acontecimiento ético: sobre las formas del aprender. *Enrahonar: quaderns de filosofia*, Barcelona, n. 31, p. 09-33, 2000.

BEHARES, L.; BORDOLI, E.; FERNÁNDEZ A.; ROS, O. *Didáctica mínima: los acontecimientos del saber*. Montevideo: Psicolibros Ltda, 2004.

BORDOLI, E. La didáctica y lo didáctico: del sujeto epistemológico al sujeto del deseo. *In*: BEHARES, L.; COLOMBO, S. (org.). *Enseñanza del saber – saber de la enseñanza*. Montevideo: Dpto. de publicaciones de la FHCE, 2005.

BRIUOLI, N. La construcción de la subjetividad. El impacto de las políticas sociales. *Historia actual online*, Cádiz, n. 13, p. 81-88, 2007.

COLOM, A. J. *Els significats de JF Herbart*. Pròleg de l'edició de JF Herbart, Esbós per a un curs de Pedagogia. Vic: Eumo, 1987.

COMENIO, J. *Didáctica Magna*. México: Editorial Porrúa, 1995.

CHEVALLARD, Y. *La transposición didáctica*. Del saber sabio al saber enseñado. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1998.

CONTRERAS, D. Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, Murcia, v. 21, n. 2, p. 61-81, 2010.

GUYOT, V. *Las prácticas del conocimiento*: un abordaje epistemológico: Educación, investigación, subjetividad. Argentina: Universidad Nacional de San Luis, Laboratorio de Alternativas Educativas, 2011.

LANDER, E. ¿Conocimiento para qué? ¿Conocimiento para quién? Reflexiones sobre la universidad y la geopolítica de los saberes hegemónicos. *Estudios Latinoamericanos*, Ciudad de México, v. 7, n. 12-13, p. 25-46, 2000.

MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1995.

MORIN, E. *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Anthropos, 1984.

PIMENTA, S. G. A didática na licenciatura. *Rev. Fac. Educ*, São Paulo, v. 19, n. 1, p. 128-132, 1993.

PRUZZO, V. Las tensas relaciones entre didáctica y 'las' Didácticas. *Revista Praxis*, La Pampa, n. 11, p. 57-73, 2007.

QUINTAR, E. Apresentação. In: ZEMELMAN, H. *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional, 2006.

SANJURJO, L. *Volver a pensar la clase*. Argentina: Homo Sapiens Ediciones, 2003.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-23, 1987.

VILANAU, C; GARCÍA, J.; DE LA ARADA, R. De la pedagogía de Herbart a la pedagogía culturalista: un episodio de la crisis en la Europa de entreguerras (1919-1939). *Ars Brevis*, Barcelona, n. 24, p. 222-258, 2018.

ZEMELMAN, H. *El conocimiento como desafío posible*. México: Instituto Politécnico Nacional, 2006.

ZEMELMAN, H. Pensar teórico y pensar epistémico: los retos de las ciencias sociales latinoamericanas. *Espacio Abierto*, Maracaibo, v. 30, n. 3, p. 234-244, 2021.

6 DESAFIOS CURRICULARES, DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E DIDÁTICA EM NOSSOS TEMPOS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-995-1/cap6>

MARCOS T. MASETTO

Licenciado em Filosofia (FASP), Mestre e Doutor em Psicologia Educacional (PUC-SP) e Livre Docente em Didática (USP). Atua na área da Educação há 55 anos, especializando-se na Formação Pedagógica de Professores do Ensino Superior, em dinâmicas e técnicas para aprendizagem em aulas universitárias, em questões de Inovação Educacional e Currículos Inovadores no Ensino Superior. Professor Titular da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) há mais de 50 anos, onde mantém cursos de formação de professores para o Ensino Superior em nível e Pós-graduação, orientação e supervisão de pesquisas nos Cursos de Mestrado e Doutorado do Programa de Pós-graduação Educação: Currículo da PUC-SP, no qual também é Pesquisador Responsável pelo Grupo de Pesquisa FORPEC – Formação de Professores e Currículos Inovadores. Professor Livre Docente e Associado Aposentado da Faculdade de Educação da USP. Suas pesquisas versam sobre formação pedagógica de professores, processo de aprendizagem, mediação pedagógica, relação andragógica entre professor e aluno, docência com profissionalismo, desafios na docência universitária na contemporaneidade, metodologias participativas, processo de avaliação nos cursos de graduação, tecnologias digitais de informação e comunicação e seus impactos na Educação Superior, currículos inovadores em cursos de graduação e formação de professores para atuarem nesses currículos.

E-mail: mmasetto@gmail.com

Introdução

Esta publicação de um e-book se propõe a apresentar reflexões críticas sobre o exercício da Profissão Docente e a Didática em nossos tempos.

O Relatório da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), de 2022, que propõe “Reimaginar nossos Futuros Juntos um Novo Contrato Social para a Educação”, nos convida, em sua Parte II, a “Renovar a Educação” “verdadeiramente inclusiva” envolvendo a pessoa em sua totalidade, como cidadã de um mundo plural e diverso e de um planeta “prejudicado”, e dialogar sobre o papel transformador para o professor a partir de novas perspectivas curriculares.

Assumindo ambos os convites, organizamos este capítulo em três partes:

- I – Novas perspectivas curriculares para a Educação;
- II – Reflexões críticas sobre o exercício da profissão docente;
- III – Didática e sua relação de apoio para trabalhar objetivos inovadores de aprendizagem.

Novas perspectivas curriculares para a Educação

A Parte II do Relatório da Unesco/22 nos apresenta reflexões para “Renovar a Educação” a partir de perspectivas curriculares inovadoras, abrangentes e desafiadoras para nossos tempos. Vamos destacar algumas destas perspectivas que se encontram no capítulo 4, mantendo alguns conceitos e expressões próprias do Relatório, buscando manter a fidelidade ao texto original.

1) Definir a intencionalidade do Currículo voltada para a Educação de pessoas “gentes”, em todas as faixas escolares, a partir da Educação Infantil até os Cursos de Graduação no Ensino Superior, passando pelo Ensino Médio. Preocupação de que em todas estas etapas os estudantes sejam tratados como pessoas, seres humanos completos que trazem curiosidade e sede de aprender, e de encontrar professores que os apoiem no acesso e na produção do conhecimento através de investigação científica, com capacidade de criticar e aplicar tais conhecimentos.

Os estudantes, ao mesmo tempo que buscam conhecimentos que os integrem à sociedade, trazem consigo emoções, inseguranças, confiança, sonhos e paixão, e esperam encontrar professores e gestores que, como pessoas, os apoiem em suas interações emocionais e sociais, que os tornem mais capazes de colaborar para melhorar nosso mundo.

Conhecer e sentir fazem parte dos mesmos processos cognitivos que ocorrem não no isolamento individual, mas em relacionamentos diretos e ampliados com os outros.

2) Que os currículos sejam abertos para um processo de aprendizagem interdisciplinar, intercultural e ecológica, priorizando a educação para análises das mudanças climáticas e suas consequências para as pessoas vivendo no planeta terra.

3) Currículos focalizando o processo de aprendizagem, que incentivem o desenvolvimento das pessoas em seu aspecto cognitivo com habilidades de resolução de problemas, e em seu aspecto emocional e suas interações com as pessoas, incluindo uma “ética do cuidado” com inovação e criatividade.

4) Uma quarta prioridade curricular do Relatório chama a atenção para o apoio à inclusão, à igualdade de gênero e à ampla luta contra as desigualdades em nossas escolas e em nosso mundo. É valioso aprender a ter empatia, a cooperar, a combater preconceitos e a gerenciar conflitos em todas as idades, em todos os currículos e em todas as sociedades, particularmente naquelas que lutam contra exclusões de longas datas.

Nesta perspectiva do processo de aprendizagem em sua complexidade é imprescindível que os currículos assumam uma abordagem educacional integral da sexualidade humana, apropriada à idade e culturalmente relevante, reconhecendo a importância de encontrarmos caminhos para colocar em nossos currículos uma alfabetização social e emocional das pessoas.

Reimaginar currículos para ouvir as vozes indígenas, cujos sistemas de conhecimento aumentam a consciência dos estudantes de que os povos originários são parte

da comunidade universal e desenvolvem valores, práticas e a consciência espiritual que permitiram a humanidade viver em harmonia com o planeta por milênios.

5) A preocupação seguinte se volta para “Educar para os Direitos Humanos e para a Cidadania ativa e a participação democrática”, desenvolvendo capacidade de analisar as desigualdades e promover a consciência crítica dos estudantes para o engajamento participativo em ações de superação dessas desigualdades.

Ao educar para os direitos básicos e para a dignidade e liberdade de todas as pessoas, a própria educação se coloca numa linha de “educar para a paz”, se contrapondo a uma sociedade onde a violência é a principal forma pela qual as pessoas se relacionam. Grupos populacionais inteiros, incluindo mulheres e crianças, estão sujeitos à discriminação, a abusos verbais e físicos e veem suas possibilidades de viver e prosperar severamente reduzidas.

6) Os princípios subjacentes da igualdade de gênero devem ser aprendidos desde cedo. Os meninos precisam aprender o mais cedo possível a serem defensores da igualdade de gênero e não perpetuar sistemas nacionais ou sociais desiguais que possam lhes dar vantagens sutis sobre suas irmãs ou colegas do sexo feminino.

Os princípios da igualdade de gênero devem ser consistentes em todos os ambientes onde os alunos socializam e aprendem: em casa, na sala de aula, no pátio da escola e na comunidade. Promover a igualdade é um esforço coletivo que requer o apoio de todos.

Na mesma linha, os currículos devem abordar o racismo e visar a contestação das representações e narrativas estereotipadas e discriminatórias sobre grupos de diversas origens culturais e linguísticas que coexistem em nossas sociedades, como povos afrodescendentes e minorias étnicas.

7) Para aqueles aspectos que se constituem como os pontos centrais de nossos currículos tradicionais, “as disciplinas e seus conteúdos”, “há que se redesenhar as humanidades”, no dizer do Relatório da Unesco, repensando como trabalhar com os conhecimentos das áreas que são comuns aos nossos currículos, considerando-as num papel de desenvolvimento do aluno como pessoa e como cidadão, dando-lhe novo contexto.

São exemplos apontados pelo Relatório:

a) A “alfabetização para o futuro” é ter o poder de usar o futuro de forma mais eficaz e eficiente e ser mais capaz de se preparar, de se recuperar e de se inventar à medida que as mudanças ocorrem.

Para ampliar a participação e a inclusão, no entanto, o futuro da alfabetização deve ir além da leitura e da escrita para reforçar as capacidades de compreensão e expressão em todas as suas formas – oral, textual e por meio de uma ampla diversidade de mídias, incluindo narrativas (*storytelling*) e artes.

b) A História pode desenvolver uma perspectiva inestimável sobre mudança social e sistemas sociais, incluindo discriminação e privilégio. Compreender a contingência

histórica, que as coisas podem ser diferentes do que são, é valioso para projetar possibilidades futuras. No entanto, para liberar esse potencial a história deve ir muito além do fascínio por fatos e cronologias.

c) A educação nas artes – música, teatro, dança, design, artes visuais, literatura, poesia e outras mais, pode ampliar muito as potencialidades complexas do estudante, inclusive de comunicação, interpretação de realidades, de fenômenos, de situações, e pode apoiar a aprendizagem social e emocional em todo o currículo.

As artes também tornam visíveis certas verdades que, às vezes, são obscurecidas e fornecem formas concretas de celebrar múltiplas perspectivas e interpretações do mundo. O fazer artístico fornece novas linguagens e meios para dar sentido ao mundo, engajar-se na crítica cultural e realizar ações políticas.

d) Educação Física – Tratar os estudantes como seres humanos completos nos levam a reconhecer as necessidades e capacidades de seus corpos em todas as fases da vida. Futuros saudáveis exigem Educação Física de qualidade que promova habilidades fundamentais de movimento, incluindo todos os tipos de habilidades, gêneros e origens.

A Educação Física de qualidade pode aumentar a segurança e a autoconfiança, a coordenação e o controle, o trabalho em equipe, a capacidade de resposta às demandas do ambiente físico e a melhoria da comunicação verbal e não verbal.

A descoberta destas perspectivas das disciplinas escolares descortina para nós, professores e alunos, uma

nova visão de nosso mundo e de nossa sociedade, bem como de nosso papel neles.

Com ousadia e coragem, a Comissão Responsável pelas reflexões e propostas para se inovar os currículos escolares atuais chama a nossa atenção para o distanciamento de nossas políticas educacionais e de nossos educadores sobre este tema.

Reflexões críticas sobre o exercício da Profissão Docente

As novas perspectivas para os currículos escolares, focalizadas num processo de Renovar a Educação com a valorização do processo de aprendizagem, certamente alertam a nós, professores, para o fato de que não estamos preparados para trabalhar com tais perspectivas porque nossa formação nos preparou para “ensinar” os nossos alunos e não para colaborar com seu processo educativo.

Nossos estudos e pesquisas (Masetto, 2010, 2012, 2015, 2018; Gaeta; Masetto, 2013) têm se voltado para responder a esta questão: O que fazer e como fazer para que as nossas aulas façam a diferença nas vidas pessoais, sociais e cidadãs de nossos alunos?

As respostas que obtivemos apontaram para três mudanças em nossa atividade docente: professor e alunos se encontrarem em suas aulas “como pessoas”, “para aprender” e como “parceiros e corresponsáveis pelo processo de aprendizagem.

Encontro do Professor e dos Alunos em Aula como Pessoas

Ken Bain (2007), em seu livro *“lo que hacen los mejores profesores universitários”*, nos apresenta, como

um fio condutor de suas reflexões, uma ideia: “ao entrar em sua aula, pense em inicialmente nos alunos que lá se encontram e só depois em sua disciplina”. Uma atitude do professor que se abre para “pensar em primeiro lugar, nos alunos de sua classe, como pessoas que vêm em busca de um sonho a realizar, de novos contatos a fazer com colegas e professores, de uma profissão a conquistar. Depois vamos pensar sobre a disciplina a ser ministrada”.

Dominados por nossa disciplina e sua execução, em nenhum momento tivemos oportunidade de, como nos alerta Ken Bain, nos dar a conhecer a nossos alunos e de conhecê-los trocando informações sobre quem somos, professores e alunos, por quê e para que nos encontramos naquele espaço e tempo, quais nossas expectativas, o que o professor pretende ali e o que o aluno vem buscar naquela aula. Para realizar este encontro com nossos alunos é preciso replanejar a primeira aula, tornando-a “um “Primeiro Encontro”¹ com apoio de estratégias que aproximem professor e alunos desde o receber o aluno em sala, reorganizar o espaço físico do ambiente com as carteiras em um grande círculo até o emprego de técnicas que incentivem a participação em pequenos grupos para se conhecerem, conversarem sobre o que pretendem e combinar com o professor o planejamento do curso. O primeiro passo em direção ao encontro entre professor e alunos como pessoas está dado.

¹ Em Masetto (2015), cap. II, podemos encontrar a descrição das estratégias possíveis de serem usadas para este Primeiro Encontro.

Encontro de Professor e Aluno para aprenderem

Uma atitude de descoberta: não estamos em aula apenas para “Ensinar” nossos alunos, mas para, em parceria com eles, construir um processo de aprendizagem voltado para o desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, englobando a área cognitiva, abrangendo todos os processos mentais e construindo um conhecimento próprio; a área afetivo-emocional, que abarca a comunicação, a solidariedade, o trabalho em equipe; a área de competências e habilidades pessoais, sociais e profissionais para um agir competente e eficaz em suas atividades; e a área de atitudes e valores, como criticidade, valorização da pesquisa, criatividade para solução de problemas, ética, responsabilidade social e cidadania².

Observemos que esta mudança de atitude do professor o coloca em condições de poder atuar como parceiro de seus alunos na construção de currículos voltados para seu processo de educação e aprendizagem, como proposto pelo Relatório da Unesco/22, comentado acima.

Professor e alunos parceiros e corresponsáveis pelo processo de aprendizagem

Atitude que se constrói com atitudes do professor e dos alunos: Mediação Pedagógica e Protagonismo e Corresponsabilidade.

Mediação Pedagógica: espera-se que o professor em aula se disponha a aproximar o aluno de seus objetivos

² Para o aprofundamento destas concepções, ver Pozo (2002) e Masetto (2010).

educacionais, com seu apoio e colaboração. São atitudes de acolhimento, de interesse em conhecer seus alunos, de dialogar com eles, de trabalhar juntos em aula, de orientá-los, seja quando o aluno aprende, seja quando ele precisa rever possíveis erros para alcançar a aprendizagem esperada.

A Mediação Pedagógica³ coloca ênfase no papel de protagonista do aluno e o fortalece como ator e participante de atividades que lhe permitem aprender e construir sua formação pessoal, social e cidadã. O protagonismo do aluno subverte o clima frequente de uma grande passividade do aluno que vem “assistir as aulas”, “ouvir o professor” e, por vezes, “fazer algumas anotações”. O aluno protagonista realiza as atividades extraclasse, preparando-se para as atividades em aula com colegas em pequenos grupos e/ou com o professor para alcançar o aprendizado planejado. Em aula está atento, participa das atividades trazendo sua colaboração para o trabalho do grupo, faz intervenções e participa dos debates.

A parceria entre professor e alunos no desenvolvimento do processo de aprendizagem desenvolve a corresponsabilidade pela construção do processo de formação humana, social, profissional e cidadã do grupo classe.

Didática e sua relação de apoio para trabalhar objetivos inovadores de aprendizagem

Jaume Carbonell (2016), em sua obra “Pedagogias do Século XXI”, chama nossa atenção para o apoio que a Didá-

³ Masetto (2010), caps. 3 e 10, e Moran, Masetto e Behrens (2014), cap. 3, desenvolvem esta temática de Mediação Pedagógica e Protagonismo do Aluno.

tica pode oferecer para desenvolver objetivos inovadores de aprendizagem. Destacamos, para nossos comentários, duas delas: As Pedagogias da Inclusão e da Cooperação e a Pedagogia Lenta, Serena e Sustentável (Carbonell, 2016).

- 1) As Pedagogias da Inclusão e da Cooperação, no pensamento de Carbonell (2016), incentivam práticas pedagógicas com metodologias de grupos que:
 - Apoiem e ajudem os alunos e professor a aprenderem uns com os outros;
 - Compartilhem princípios de não discriminação, de respeito à diversidade e uma ética da reciprocidade;
 - Valorizem a aprendizagem baseada em projetos e em problemas oferecendo muitas oportunidades para uma aprendizagem cooperativa e solidária;
 - Incentivem a aprendizagem interdisciplinar;

São alguns exemplos de metodologias que incentivam o desenvolvimento de uma Pedagogia de Cooperação e Inclusão: o trabalho cooperativo entre estudantes, o desenvolvimento de projetos de pesquisa, a resolução de problemas, o diálogo em seminário, o estudo de campo e os projetos comunitários. Acrescentem-se técnicas como o painel integrado, os grupos formulando perguntas, grupos de observação e de verbalização (G.O.G.V.), ensino com pesquisa e com projetos, seminários criativos a partir de pesquisas⁴.

⁴ Masetto (2010), caps. 6 e 7; Masetto (2018), Parte III; e Cohen e Lotan (2017).

2) A Pedagogia Lenta, Serena e Sustentável

Esta segunda Pedagogia apresentada por Carbonell (2016) busca encaminhar um grave problema no processo de aprendizagem de nossos alunos, que é questão do “tempo” para aprender. Somos regidos por um tempo “‘cronos’ que planeja, mede e limita o período para se realizar qualquer atividade” (Carbonell, 2016, p. 129).

Em nosso caso, esse “tempo cronos” planeja, mede e limita o período para o cumprimento de um extenso programa de conteúdos, as várias disciplinas, aulas de 50 minutos cada uma, distribuídas pelas semanas, semestres, com os professores trabalhando com metodologia de aula expositiva por ser a que melhor se adapta para compactar e transmitir os conteúdos aos alunos no “tempo cronos” planejado. Uma corrida contra o tempo para cumprir um programa.

Para que nossos alunos consigam atualmente desenvolver seu processo de aprendizagem, necessitam de um “tempo kairós”, isto é, um tempo necessário para qualquer acontecimento” (Carbonell, 2016, p. 129). Um tempo para ler criticamente, pesquisar, buscar informações, compará-las, criticá-las, resolver problemas, desenvolver projetos, realizar atividades profissionais extraclasse.

Nossos estudos e pesquisas nos apontam alguns exemplos de práticas inovadoras que incentivam e promovem o desenvolvimento dos processos de aprendizagem explorando o “tempo kairós” (Masetto, 2018). Uma das estratégias, talvez a mais eficiente, foi transformar o Programa das Disciplinas em um “Planejamento da Disciplina por Unidades de Aprendizagem” que define objetivos de aprendizagem a serem aprendidos, organizam os conteúdos em grandes temas abrangentes e interdisciplinares,

com bibliografia específica, selecionam metodologias e recursos adequados aos objetivos de aprendizagem e criam um processo e técnicas de avaliação da aprendizagem com *feedbacks* imediatos e contínuos que acompanham as atividades dos alunos e lhes oferecem orientações para aprenderem os objetivos esperados. E o mais importante, planeja o “tempo” que o aluno vai precisar para aprender; um “tempo expandido”, incluindo os períodos antes e depois das aulas, e os 50/100 minutos presenciais delas⁵.

Encerrando o diálogo

Ao encerrarmos este diálogo com nossos parceiros professores, esperamos ter podido compartilhar com todos as contribuições profundas, corajosas, lúcidas e de vanguarda do Relatório da Unesco/22, nos orientando para, JUNTOS, construirmos currículos escolares voltados para a educação, aprendizagem e cidadania de todas as pessoas. Esperamos, ainda, ter contribuído com nossas experiências para JUNTOS NOVAMENTE, termos podido refletir sobre um novo exercício de nossa Profissão Docente, com apoio da Didática e Pedagogias do Século XXI.

Referências

BAIN, K. *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. 2. ed. Valencia: Universidad de Valencia, 2007.

CARBONELL, J. *Pedagogias do Século XXI*. Porto Alegre: Ed. Penso, 2016.

⁵ Exemplos deste Planejamento por Unidades de Aprendizagem podem ser conhecidos em Masetto (2018), caps. 7 e 18, utilizado em um curso de Direito.

COHEN, E.; LOTAN, R. *Planejando o trabalho em grupo*. Porto Alegre: Editora Penso, 2017.

GAETA, C.; MASETTO, M. T. *O professor iniciante no ensino superior*: aprender, atuar e inovar. São Paulo: Senac, 2013.

MASETTO, M. T. *O professor na hora da verdade*: a prática docente no ensino superior. São Paulo: Avercamp, 2010.

MASETTO, M. T. *Competência Pedagógica do Professor Universitário*. São Paulo: Summus Editora, 2012.

MASETTO, M. T. *Desafios para a Docência Universitária na Contemporaneidade*. São Paulo: Avercamp, 2015.

MASETTO, M. T. *Trilhas Abertas na Universidade*: inovação curricular, práticas pedagógicas e formação de professores. São Paulo: Summus, 2018.

MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. *Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*. 21. ed. Campinas: Papi-rus, 2013.

POZO, J. I. *Aprendizes e Mestres*: a nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 2012.

UNESCO. *Reimaginar nossos futuros juntos*: um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação, Unesco; Boadilla Del Monte: Fundación Sm, 2022.

7 O INÉDITO VIÁVEL NA PRÁXIS DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA: TENSÕES E POSSIBILIDADES PARA O CURSO DE PEDAGOGIA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-995-1/cap7>

ROSANA APARECIDA FERREIRA PONTES

Doutora (2020) e Mestra (2007) em Educação pela Universidade Católica de Santos; Licenciada em Pedagogia (1994) e em Letras (1985). É docente do curso de Pedagogia da UniSantos. É pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Educadores (GEPEFE/FE-USP/CNPq) e líder do Grupo Interdisciplinar de Estudos Culturais em Educação (GIEC/UniSantos/CNPq). É membro da diretoria da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE).

E-mail: rosana.pontes@unisantos.br

SELMA GARRIDO PIMENTA

Professora Titular (aposentada) Sênior – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – USP. Graduada em Pedagogia (1965), Especialização em Orientação Educacional (1967) e em Pesquisa Educacional (1967); Mestrado (1979) e Doutorado (1985) em Educação (Filosofia) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUCSP. É Livre – Docente em Didática (1993) pela Faculdade de Educação da USP. Realizou estágios de estudos e pesquisas em universidades na França, Portugal, Espanha e México, no período de 1994 a 2009. Foi Professora Associada na PUCSP (1974 a 1988) e Professora Titular na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo USP (1989 a 2013), na qual coordena (em parceria) o GEPEFE – “Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador”, junto ao Programa de Pós-graduação em Educação (desde 1989). Coordenou o Programa de Pós-graduação em Educação na FE-USP (1997/99). Exerceu os cargos de Diretora eleita da FE-USP (2002 – 2005) de Pró-reitora de Graduação da USP (2006 – 2009). Atuou como Professora Assistente no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Católica de Santos (2015 – 2022). Coordena o Grupo de Pesquisa “Pedagogia Universitária”. É Membro do GT Didática da ANPed – Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (desde 1982), do qual foi coordenadora (1996 – 1999) e membro do Comitê Científico da ANPed/CAPES no Comitê de Avaliação da área de Educação (2001-2003). É associada e fundadora da ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino, da qual foi vice-presidente (2018 – 2022). É membro da RedPed – Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia. Coordena a Coleção Docência em Formação junto à Cortez Editora, SP, desde 2002. Desde 2021 é Pesquisadora Sênior do CNPq.

E-mail: sgpiment@usp.br

Introdução

A complexa realidade do Ensino Superior brasileiro, marcada pela falta de um projeto de nação verdadeiramente democrático para a educação, constitui um grande desafio à formação e ao desenvolvimento profissional do docente universitário. A essa lacuna, juntam-se determinantes da práxis didática, ainda distinguida pelo academismo que separa o ensino da pesquisa.

Vale destacar que, praticamente, inexistente no Brasil formação pedagógica e didática para os professores atuarem nos cursos de graduação. É bastante comum encontrarmos bacharéis ministrando aulas em cursos como Medicina, Engenharia, Administração, Direito, dentre outros (Pimenta; Anastasiou, 2010). Nos cursos de Licenciatura, essa realidade não é tão diferente, uma vez que se acredita que o professor licenciado sabe o suficiente de Didática, ignorando-se que a Didática no Ensino Superior tem suas especificidades, os estudantes são outros e o ensino demanda uma abordagem investigativa.

O curso de Pedagogia, por sua vez, teve sua identidade enfraquecida, quando transformado em Licenciatura (Brasil, 2006) para a Educação Infantil e anos iniciais do

Ensino Fundamental, em detrimento da formação do pedagogo. São discrepâncias provocadas por Diretrizes Curriculares Nacionais cada vez mais praticistas que defendem a supremacia da prática sem criticidade ou reflexão.

Contrapondo-nos a essa tendência desumanizante de Ensino Superior, recortamos como objeto de estudo a práxis didática universitária, compreendida na unidade dialética *ensino com pesquisa*.

Defendemos que, desta forma, rompemos com a representação convencional triádica – professor-aluno-saber – que reduz a práxis didática a um fenômeno isolado das influências contextuais. Pressupomos que professor e estudantes produzem conhecimento, a partir das aulas nos cursos de graduação, em contextos institucionais comprometidos com a formação humanizada de indivíduos pensantes, aptos para ler e transformar o mundo.

A investigação de cunho qualitativo, cujas bases epistemológicas se aproximam da dialética materialista histórica, adotou as seguintes categorias teóricas de análise: totalidade, historicidade, contradição e mediação.

Nesse viés, apresentamos resultados de pesquisa de tese de doutorado em educação (Pontes, 2020), cujo objetivo foi identificar possibilidades para unificar dialeticamente ensino com pesquisa na práxis didática universitária, situada no curso de Pedagogia, por meio dos princípios freirianos e assumindo a categoria do inédito viável como estruturante.

Por uma Didática Freiriana no Ensino Superior

A Didática no Ensino Superior constitui-se como uma teoria que medeia os processos de ensino e aprendizagem

nas Instituições de Ensino Superior (IES)/Universidades e se destina a todos os professores, não importando a área ou a disciplina em que atuem. Tem sua origem e desenvolvimento junto à Didática geral, campo de conhecimento da Pedagogia, ciência da educação. Possui uma tradição epistemológica historicamente construída e uma longa produção que começa na antiguidade clássica.

É fato que a pedagogia crítica freiriana tem exercido grande influência sobre a forma de pensar e pesquisar a educação no Brasil e na América Latina, reverberando para tantos outros países. Portanto, é mister que os princípios que estruturam essa pedagogia sejam estudados na área da Didática, uma vez que se centram no sujeito aprendente e na práxis educativa transformadora, com vistas à emancipação e libertação desse sujeito.

Para fins emancipatórios, Freire (1987) propõe o inédito viável que será alcançado pela conscientização máxima possível. Essa categoria foi identificada a partir de Vieira Pinto (1960, *apud* Freire, 1987), remetendo-nos à luta pela transformação social e à superação do antagonismo opressor X oprimido. Freire (1987) travou essa luta por meio da educação, mais especificamente pela criação de uma pedagogia do ponto de vista do sujeito oprimido que é capaz de ajudá-lo a reconhecer as situações limites que o oprimem, oferecer-lhe condições para ampliar sua consciência-mundo e desenvolver formas de suplantação, atos limites, a fim de que alcance o inédito viável, por intermédio de sua emancipação, como define o autor:

Em síntese, as “situações limites” implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”. No

momento em que estes as percebem não mais como uma “fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser”, se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá sua ação (Freire, 1987, p. 53).

Ao estudar Freire, na área da Didática no Ensino Superior, o estudo longitudinal (Pontes, 2020), aqui apresentado, caracterizou-se como uma pesquisa-formação de caráter coletivo e participativo, em que o coletivo investigador – composto pela professora-pesquisadora e uma turma de estudantes do curso de Pedagogia – vivenciou e analisou o ensino com pesquisa na perspectiva do inédito viável.

O contexto da pesquisa-formação foi o espaço/tempo das aulas de quatro componentes curriculares: Fundamentos e Prática da Alfabetização (5º semestre do curso) e de Conteúdos e Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa I, II e III (do 6º ao 8º semestre do curso). O trabalho didático foi desenvolvido com base em princípios preconizados por Paulo Freire (1987), sistematizados em três eixos didáticos estruturantes:

a) A perspectiva do sujeito

Buscamos pensar a Didática, a partir de quem aprende. Sob tal perspectiva, o trabalho didático respeitou e considerou a forma de pensar e de ler o mundo dos envolvidos. Ponderamos que a *perspectiva do sujeito* é o princípio central da pedagogia freiriana e pressupõe uma didática que responde às perguntas: ensinar para quem? A partir de quem? E como esse sujeito pode aprender melhor?

b) Os modos de construção de conhecimento

Agrupamos, neste segundo eixo didático, os princípios freirianos que, utilizados didaticamente, ajudam a responder às perguntas: o que e como ensinar e aprender?

- *Práxis* – a práxis constitui-se em um princípio pedagógico essencial para Freire (1987) e uma das bases da pedagogia do oprimido. Trabalhar na práxis denotou desenvolver a consciência crítica, tanto para a professora-pesquisadora, que conduziu a investigação, quanto para os estudantes em formação docente que participaram da pesquisa, aprendendo a unificar teoria e prática.
- *Tematização e problematização* – Na pesquisa em tela, a tematização ocorreu por meio de estudos, debates e seminários sobre temas referentes à didática da alfabetização. Os temas foram recortados do mundo da cultura didática, com o qual os estudantes já tinham contato. A problematização foi incorporada na postura que os sujeitos assumiram durante as aulas, na produção dos trabalhos, nos questionamentos sobre os temas em pauta, bem como nas reflexões que escreveram.
- *Diálogo* – a educação problematizadora freiriana se realiza na práxis dialógica. Conforme Freire (1987), a palavra é o elemento nuclear do diálogo-práxis. Por conseguinte, concebe a palavra imbricada em duas dimensões: ação e reflexão. Portanto, sem abrir espaço verdadeiro para que o diálogo acontecesse, a pesquisa-formação não

teria sido realizada. Isso não foi fácil, levou um semestre inteiro para que houvesse o diálogo sincero, com base na confiança mútua, de modo que os estudantes se sentissem à vontade para aceitar, ou não, a proposta de dialogar e refletir sobre as aulas e o processo de aprendizagem em desenvolvimento e, desse modo, produzir conhecimento didático.

- *Participação* – para Freire (1987), estudar é um ato participativo que não se pratica de forma isolada. Daí que, no ensino com pesquisa, os sujeitos participaram ativamente do planejamento, desenvolvimento e avaliação do trabalho didático, como coautores e corresponsáveis pelo processo e pelos resultados.

c) O inédito viável

Na pesquisa de tese, essa categoria estava relacionada diretamente com a transformação dos sujeitos. Conforme Freire (1987, 2005), acreditamos que transformando o sujeito, é possível afirmar que a educação fará a diferença para esse sujeito que, com sua práxis consciente, transformará o mundo. Logo, a educação pode ser emancipatória e transformar a sociedade rumo ao “inédito viável” (Freire, 1987, p. 110), quando não mais existirão opressores e oprimidos, mas sim uma sociedade justa e igualitária.

Compreendemos, ainda, que o inédito viável precisa ser reconstruído a cada momento e a cada contexto histórico, pois, no processo da historicidade, não será sempre o mesmo. Em vista disso, em nossa pesquisa, representou a transformação didática, tanto para a práxis da professora-

-pesquisadora universitária quanto para os demais sujeitos envolvidos, de modo que os futuros pedagogos(as)-professores(as) construíssem suas práxis de alfabetizadores(as) e aprendessem a ensinar com pesquisa na educação básica.

A historicidade, os significados e os sentidos construídos

A análise da historicidade da pesquisa-formação foi organizada em quatro *ciclos gnosiológicos* (quatro semestres). Essa organização emanou do próprio *corpus* da investigação como uma referência a Freire (2005), enfatizando que cada ciclo possibilitou a produção individual e coletiva de conhecimento. Para o autor referido, o *ciclo gnosiológico* é o momento de ensino e aprendizagem do conhecimento já existente, com vistas à construção de conhecimento novo. Quando um novo conhecimento é construído, um ciclo se completa e um novo ciclo pode ser iniciado. Esse é um momento único entre docente e discente que Freire (2005) denomina do-discência, exaltando a inseparabilidade entre educador e educando no processo de ensinar-aprender.

Cada *ciclo gnosiológico* foi organizado em três momentos: o *planejamento* que, no primeiro ciclo, foi elaborado previamente e, nos demais ciclos, passou a considerar as avaliações dos estudantes; o *desenvolvimento*, quando se implementou o planejamento por meio de atividades de ensino com pesquisa; a *avaliação* que se caracterizou como dialógica e processual e aconteceu em uma sistemática de duas vias – minha avaliação dialogada sobre a produção de conhecimento individual e coletiva da turma e a avaliação dos estudantes sobre as aulas e os resultados

do trabalho didático –, gerando um próximo planejamento mais participativo.

O primeiro ciclo gnosiológico – *a abertura do diálogo* – foi caracterizado por situações que possibilitaram o estreitamento da inter-relação dialógica essencial para o desenvolvimento da pesquisa-formação. O início da pesquisa se deu com o aceite de participação do grupo, por meio da assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Entretanto, a participação foi sendo tecida ao longo de todo o processo.

O desenvolvimento do trabalho didático foi orientado pela lógica dialética da pesquisa, em que os princípios estruturantes da pedagogia freiriana deram suporte para as situações de ensino mediadas pela pesquisa, com a seguinte sistematização:

- *tematização* – seleção dos principais temas que atualmente permeiam a área da alfabetização codificados por meio de textos científicos, conforme o plano de ensino, e as contribuições dos estudantes – momento para transformar em temas de investigação os conteúdos de ensino;
- *problematização* – era o momento das perguntas, das indagações sobre as situações-problema que o tema de estudo suscitava, ou seja, da decodificação, por meio das aulas dialogadas, das reflexões no coletivo, leitura e análise dos textos científicos selecionados, reflexões socializadas via registros das aulas, apresentações de trabalhos e seminários. Assim, os estudantes se aproximavam de suas realidades concretas, desen-

volviam compreensões críticas sobre o contexto social, político, econômico, em que estavam inseridos, e se sentiam mais motivados a lutar pela transformação da educação;

- *diálogo* – fio condutor da *práxis* didática e do processo dialético-problematizador que permeou todos os momentos da pesquisa-formação – dialogar significou dizer e transformar o mundo, conforme a concepção dialógica freiriana;
- *experiência síntese* – um estudo exploratório, por meio de sondagens de leitura e escrita com crianças, nos locais em que os estudantes realizavam estágio, que ganhou configuração de pesquisa empírica.

Para fins de sistematização da análise metarreflexiva da historicidade da pesquisa-formação e da *práxis* didática de ensinar com pesquisa, nesse primeiro ciclo, além das situações didáticas consideradas marcantes, foram recortadas cenas de interação que consideramos mais representativas. A análise dessas cenas possibilitou a superação dos limites da compreensão de ensino transmissivo e alunos passivos, elevando o ensino à condição de construção coletiva de conhecimento.

Nesse primeiro ciclo, o aspecto mais evidenciado foi que a mediação didática aconteceu principalmente pelo diálogo e, para esse diálogo, concorreram: os temas de investigação vinculados à realidade educacional; as atividades de ensino com pesquisa; os registros reflexivos das aulas elaborados pelos estudantes; a avaliação dialógica; o afeto; os encontros e desencontros entre professora-pesqui-

sadora e estudantes; bem como as intersubjetividades dos sujeitos participantes e suas condições de vida, como o fato de trabalharem diuturnamente e se sentirem esgotados à noite, durante as aulas. Entretanto, alcançar essa condição dialógica demandou tempo, amadurecimento e dedicação dos participantes. Destacamos o registro de uma estudante que corrobora essa análise:

O diálogo foi fruto da construção coletiva, aconteceu em todas as aulas, foi instigado pela professora e pelas apresentações de trabalhos, quando: houve interação entre todos, diálogo com o conhecimento, troca de experiências, debates, escuta, aprendizagem compartilhada, esclarecimento de dúvidas, despertando a vontade de pesquisar. A leitura dos registros diários de aulas, organizados no portfólio coletivo, bem como a CLASSE em semi-círculo/círculo de cultura, promoveram ambiente para o diálogo, a escuta e a construção de conhecimento. O aspecto negativo foi a instabilidade do diálogo em apresentações de grupos que não conseguiram provocar os colegas que assistiam (Estudante 1).

Conforme a síntese da estudante, o diálogo não foi apenas uma estratégia ou uma técnica fria para fins de pesquisa, mas o compreendemos como uma condição essencial à práxis didática emancipatória e humanizada de ensinar com pesquisa. “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e re-fazem” (Freire; Shor, 1986, p. 64). O diálogo democratizou nossa relação com o conhecimento, uma vez que, na partilha dialógica, o professor não é o detentor do saber, mas “o objeto a ser conhecido medeia

os dois sujeitos cognitivos. Em outras palavras, o objeto a ser conhecido é colocado na mesa entre os dois sujeitos do conhecimento. Eles se encontram em torno dele e através dele para fazer uma investigação conjunta” (Freire; Shor, 1986, p. 65).

Muitos outros aspectos foram avaliados na análise do primeiro ciclo gnosiológico da pesquisa-formação, como: a aprendizagem; o ato de ensinar com pesquisa; as situações de diálogo com o conhecimento, com a professora e com os colegas; o papel dos registros reflexivos das aulas; a postura da professora; a postura da turma.

O segundo ciclo gnosiológico – *consolidação do grupo de investigação* – caracterizou-se pelo maior comprometimento dos estudantes com os estudos e com a pesquisa-formação. Os embates e resistências iniciais foram superados e foi possível reconhecer que havíamos constituído um coletivo pesquisador. O trabalho didático manteve a organização do ciclo anterior, com destaque para:

- *experiência síntese* – um estudo exploratório com professoras de escolas públicas e privadas que ganhou configuração de pesquisa empírica. Os estudantes realizaram o levantamento de temas, junto a professoras alfabetizadoras, nas escolas em que realizavam estágio; problematizaram esses temas em nossas aulas e produziram cartas pedagógicas, no estilo freiriano, endereçadas a essas professoras.

As análises desse segundo ciclo indicaram que nos deparamos com os estereótipos da representação triádica

– professor, aluno, conhecimento – de ato didático tradicional, sustentáculo da educação técnico-instrumental bancária, ainda forte no Ensino Superior. Os estudantes, em seus registros, pediam por aulas tradicionais, conforme o extrato a seguir:

Por mais que saibamos da importância da mudança do processo do ensino-aprendizagem, a nossa geração ainda é fruto do sistema bancário e precisamos de oportunidades de transição: aulas em que os professores falem, expliquem conteúdos e depois peçam para desenvolvermos algo. Aos poucos, poderemos ganhar mais autonomia para apresentar seminários e realizarmos outros tipos de pesquisa (Estudante 2).

Então, foi necessário que, na nossa convivência dialógica, compreendêssemos e superássemos as contradições da práxis didática universitária: professor X aluno; aula transmissiva X aula dialogada; teoria X prática; ensino tradicional X ensino com pesquisa¹. Contradições que alcançaram a dimensão do conflito durante nossas aulas. Por essas constatações, compreendemos que o coletivo pesquisador, até aquele momento, ainda não havia alcançado a compreensão da totalidade do ensino com pesquisa. Contudo, essas contradições também nos indicavam que estávamos em processo de mudança e de suplantação da concepção bancária/tecnicista, ainda fortemente impregnada em nossas ações e pensamentos, apropriando-nos de uma nova racionalidade didática.

¹ A partir do conceito de do-discência de Freire (2005), compreendemos que esses opostos precisam compor unidades dialéticas que se complementam na práxis didática universitária.

Nos terceiro e quarto ciclos gnosiológicos da pesquisa-formação, o coletivo pesquisador foi se integrando cada vez mais, bem como as compreensões do grupo se ampliaram sobre a didática que desenvolvíamos. O ensino com pesquisa passou a ser nossa realidade, sem que os estudantes o estranhassem mais, diferentemente do que aconteceu nos dois primeiros ciclos. Por meio das atividades com pesquisa que se sucediam, percebiam a lógica dessa dinâmica de trabalho didático.

Em busca de uma síntese mais fidedigna, para além do que foi escrito nos registros e avaliações das aulas, optamos por apreender os significados e sentidos constituídos pelos sujeitos participantes, por meio da metodologia denominada *núcleos de significação*, proposta por Aguiar e Ozella (2006).

Aguiar e Ozella (2006) discutem a relevância do estudo das categorias linguagem e pensamento e das noções de significado e sentido vigotskianas para o enriquecimento das análises pautadas na dialética materialista histórica, como a que realizamos. A autora e o autor referidos esclarecem que significado e sentido precisam ser compreendidos pela unidade contraditória do simbólico (significado) e do emocional (sentido). Ou seja, o significado está no plano da linguagem, são as palavras situadas no texto (registros dos estudantes) e no contexto (educacional, discursivo, social, cultural) que representam as ideias e podem ser explicadas pelo dicionário, por uma lógica externa ao sujeito. Já o sentido é muito mais amplo e complexo que o significado, é subjetivo, possui uma lógica interna, é a expressão do sujeito histórico e social. Em virtude dessa complexidade, Aguiar e Ozella (2006) propõem uma análise que parte

da identificação dos núcleos de significação, de modo que o pesquisador possa se aproximar das zonas de sentido, mais instáveis, fluidas e profundas.

Desse modo, partindo das avaliações do terceiro e quarto *ciclo gnosiológico* da pesquisa-formação, elaboradas por todos os estudantes, começamos pela identificação dos pré-indicadores, isto é, “das palavras que já revelam indícios do pensar, sentir e agir do sujeito, que, como ser mediado pela história, aproxima-se das características de sua cultura e as converte em funções psicológicas” (Aguilar; Ozella, 2006, p. 62).

Na sequência, agrupamos esses pré-indicadores, conforme a similaridade, complementaridade e/ou contraposição, o que resultou na sistematização dos indicadores. Esses indicadores formaram os *núcleos de significação* que foram analisados, de modo a desvelar um pouco mais a realidade concreta estudada (Aguilar; Ozella, 2006).

Foi possível identificar três núcleos de significação que conceituaram a práxis didática de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável:

- a) *ato didático emancipatório* – os textos avaliativos dos participantes apontaram que desenvolveram confiança nessa perspectiva de trabalho didático e a incorporaram em suas formas subjetivas de pensar, sentir e agir, transformando-se e sendo capazes de transformar a realidade educacional, onde quer que trabalhem;
- b) *práxis dialógica* – o diálogo foi compreendido como práxis pelos estudantes, a partir de Freire (2005). A *palavra* que pronuncia o mundo impli-

ca a *ação* transformadora. Logo, a práxis docente precisa ser dialógica, crítica, comprometida e transformadora;

- c) *construção coletiva de conhecimento* – os estudantes foram unânimes em reconhecer que aprendiam uns com os outros, principalmente, quando nos sentávamos no círculo de diálogo na sala de aula. Foi de forma coletiva que os conhecimentos novos foram sendo consolidados para que se formassem professores(as) alfabetizadores(as).

Esse segundo momento de análise do material empírico evidenciou que os significados e sentidos construídos pelos estudantes foram mediados pelo mundo, ou seja, por uma rede intrincada de estereótipos, contradições e influência do espaço social de formação, qual seja a Universidade. A fim de interpretá-los, empreendemos uma análise fenomenológica associada à dialética materialista histórica que nos ajudou a desvelar as relações e imagens psíquicas que tomaram parte da nossa interação dialógica, incidindo sobre a apreensão da totalidade da práxis didática de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável.

Os resultados evidenciados tiveram como esteio a nossa historicidade de acertos e erros, avanços e retrocessos, encontros e desencontros, em que, juntos, fomos aprendendo a nos aproximar para dialogar e a ensinar/aprender com pesquisa. Ensino com pesquisa compreendido como unidade dialética, como exigência para o pensar crítico, para os momentos do *ciclo gnosiológico* (Freire, 2005) e como princípio crítico-formativo (Pimenta, 2019).

Considerações finais

Com base na pesquisa de tese empreendida (Pontes, 2020), defendemos o ensino com pesquisa como um princípio epistemológico-formativo (Pimenta, 2019) que potencializa a práxis didática universitária, transformando-a em um processo emancipatório que supera situações limites, na direção do inédito viável. A pesquisa pode tornar-se um método para o ensino que favorece a problematização do conhecimento em construção. Para Freire (2005, p. 29), a pesquisa é uma das exigências primordiais do ato de ensinar.

Destarte, ensinar com pesquisa exige que se compreenda que “ensinar é um projeto coletivo” (Pimenta; Anastasiou, 2010, p. 217). Portanto, pesquisar sobre a própria prática e reformulá-la constantemente são ações pesquisadoras inerentes à atividade de ensinar. No entanto, essa ação precisa ser validada no coletivo. Por isso, é essencial que as IES criem espaços/tempos, condições institucionais e remuneração salarial adequada para a socialização e a reflexão coletivas, bem como promovam a formação didático-pedagógica de seus professores.

Evidentemente, não encerramos a discussão sobre uma problemática tão visceral para a área da Didática no Ensino Superior. Ainda que as pesquisas sobre o ensino e/ com pesquisa sejam escassas, acreditamos que outros pesquisadores precisam se lançar ao risco de lutar por essa transformação. Por certo, os condicionantes são muitos, e a tendência agora é a educação de pronta entrega que a ideologia neoliberal tenta vender à população brasileira como um produto de mercado. Contudo, há espaço para resistência.

Retomando Freire (1987), ponderamos que, para além das situações limites, quando não vemos saída e o desânimo e a aceitação tomam conta, está o inédito viável, a utopia realizável, o esperar que só poderá ser alcançado, em comunhão, pela luta consciente em prol da humanização da educação.

Referências

AGUIAR, W. M. J.; OZELLA, S. Apreensão da constituição dos sentidos. *Psicologia Ciência e Profissão*, Brasília, v. 26, n. 2, p. 222-245, 2006.

BRASIL. *Resolução CNE/CP n. 1, de 15 de maio de 2006*. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 20 jun. 2024.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. São Paulo, SP: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 31. ed. São Paulo, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e Ousadia: o cotidiano do professor*. Tradução por Adriana Lopez. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. G. *Docência no Ensino Superior*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

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

PONTES, R. A. F. *Didática no Ensino Superior: o ato de ensinar com pesquisa na perspectiva do inédito viável*. Orientadora: Selma Garrido Pimenta. 2020. 629f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2020.

8 UNA CONCEPCIÓN DIDÁCTICA PARA COMPRENDER LA MULTIMODALIDAD COMO FORMA DE FLEXIBILIZAR LOS CURRÍCULOS EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-995-1/cap8>

ELVIA MARÍA GONZÁLEZ AGUDELO

Doctora en Ciencias Pedagógicas, profesora e investigadora adscrita a la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Fundadora del Grupo de Investigación en Didáctica de la Educación Superior (DIDES).

E-mail: elvia.gonzalez@udea.edu.co

MARÍA ISABEL DUQUE ROLDÁN

Doctora en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Coordinadora del Grupo de Investigación en Didáctica de la Educación Superior (DIDES) y profesora e investigadora adscrita a la Facultad de Ciencias Económicas de la misma universidad.

E-mail: isabel.duque@udea.edu.co

ANA MILENA MORALES SOSSA

Doctora en Educación de la Facultad de Educación de la Universidad de Antioquia, Colombia. Integrante del Grupo de Investigación en Didáctica de la Educación Superior (DIDES).

E-mail: ana.morales1@udea.edu.co

Introducción

La combinación de múltiples modalidades en los procesos de enseñanza y de aprendizaje se ha concebido como una innovación curricular, sin embargo el uso de modelos híbridos en la educación superior implica cambios didácticos que aún no se perciben claramente. Como señala Gros (2011), el estudiante ya no es un sujeto que solamente consume información, sino que ahora dinamiza el escenario de aprendizaje, por ello el profesor debe garantizar el aprendizaje independiente de los estudiantes, procurar que la participación en la creación de conocimiento sea un hábito en su vida, facilitando que la autonomía y la permanente colaboración sean características primordiales en todo el proceso. Se debe reconocer que en las actividades que se desarrollan de manera presencial, virtual o a distancia, convergen, se interrelacionan y se dinamizan recíprocamente el profesor, el estudiante, los recursos y los contenidos, lo que involucra una planificación más detallada de los tiempos, las tareas y la valoración del proceso de aprendizaje para lograr un trabajo auténticamente autónomo.

La utilización de múltiples modalidades para el desarrollo de ese maravilloso espacio de encuentro entre pro-

fesores y estudiantes, “la clase”, no es sólo una forma de flexibilizar los currículos; es una forma de organizar todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje y por ello es un asunto didáctico, pues se enriquece la dimensión comunicativa, se mejoran los recursos del aprendizaje, se posibilita la autonomía y su promueve el aprender a aprender. En este capítulo se describirá una concepción didáctica en la cual se comprende la multimodalidad como una forma de flexibilizar los currículos a partir de la adecuada configuración del sistema didáctico.

Sobre las modalidades mediante las cuales se configuran los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación superior

Existen diferentes formas de comprender la multimodalidad. Desde una perspectiva tecnológica, este concepto representa la posibilidad de usar recursos multimedia y plataformas tecnológicas para facilitar la interacción, pero también la combinación de diferentes modalidades educativas: presencial, a distancia, virtual, entre otras.

La modalidad educativa presencial simboliza la asistencia regular a encuentros en espacios y horarios preestablecidos, lugares como salón de clase, laboratorio, taller, biblioteca, entre otros, con el uso frecuente de la clase magistral, con un discurso académico dirigido por un experto (el profesor), a un auditorio (los estudiantes) y el uso de materiales y elementos que facilitan la comunicación entre los participantes de una manera sincrónica (Durán, 2015). Este encuentro presencial resulta benéfico si los alumnos no tienen suficiente autonomía, se les facilita la interacción cara

a cara y como ha sido el estándar durante tanto tiempo, el aprendizaje presencial es fácilmente reconocido como la forma “real” de aprender. Sin embargo, asuntos como la incurción de la tecnología, la necesidad de aumentar la cobertura, los conflictos, los desastres naturales, los cambios climáticos, la falta de espacios físicos o la necesidad que tienen los estudiantes de combinar el trabajo con el estudio, hacen que se limiten las posibilidades de la interacción presencial en el mismo espacio al mismo tiempo.

La modalidad educativa a distancia, en contraste con el enfoque presencial, surge como la opción de estudiar en lugares de difícil acceso y con la posibilidad de manejar un tiempo distinto. Esta modalidad puede ayudar efectivamente en la solución a las dificultades que enfrentan a diario muchos estudiantes, como lo es el aislamiento geográfico y la elevada inversión en tiempo y costo que deben asumir para asistir a clases presenciales, lo que genera altas deserciones, problemáticas sociales, económicas, falta de oportunidades, desigualdad y dificultades para acceder a la educación de la población que habita en entornos rurales. Esta modalidad se caracteriza por la distancia física entre el estudiante y el profesor y entre los propios estudiantes, lo que trae como consecuencia el aprendizaje independiente (Wedemeyer, 1981), que se identifica con la autonomía del alumno, su propio ritmo de aprendizaje y el distanciamiento con la autoridad educativa, en este caso el profesor prepara el material didáctico, lo envía y se comunica a través de medios como la correspondencia, la radio, la televisión, el satélite o el teléfono. Sin embargo, inconvenientes como el alto costo de la producción de material, la comunicación lenta y la falta de encuentros presenciales generan desmotivación,

las brechas entre el tiempo y el espacio que comparten estudiantes y profesores, han dificultado su desarrollo.

Finalmente, la modalidad educativa virtual surge de las convergencias tecnológicas que han revolucionado la vida del ser humano, especialmente en la relación espacio-tiempo y esto ha permeado el sistema educativo, transformando la oferta predominante de la modalidad educativa presencial y tratando de superar las dificultades de la educación a distancia, cambiando los ambientes convencionales de aprendizaje, los roles de docentes y estudiantes dentro del sistema educativo y los materiales utilizados en la mediación pedagógica, entre otros. Sin embargo, la educación virtual no ha tenido el desarrollo esperado por la falta de autonomía en los estudiantes, la falta de preparación de los profesores para direccionar estos procesos de formación y el poco desarrollo tecnológico que se tiene en países en vía de desarrollo.

En la actualidad, la sociedad atraviesa por cambios drásticos en distintas áreas, como la política, la economía, la salud y el trabajo; la educación no es ajena a las aceleradas transformaciones que, sin duda, han impactado en el modo de vivir. Además, el efecto que ha tenido la reciente pandemia sobre la humanidad ha develado situaciones que, dependiendo la óptica como se miren, pueden ser consideradas como desventajas o oportunidades. Autores como Charpak y Omnès (2006) denominan a la actual transformación como una “mutación histórica social” semejante a la que experimentó el ser humano hace doce mil años en los comienzos de la agricultura. Y es que el cambio que ha tenido la humanidad en los últimos años ha modificado la vida en todos sus órdenes, por lo que se puede afirmar que ahora el conocimiento es más

acelerado y que permea desde lo más complejo hasta la simple cotidianidad de cada individuo que habita en el planeta.

Bauman (2003) analiza el desafío que enfrentamos con respecto a la percepción del tiempo y lo denomina el “síndrome de la impaciencia” porque en el presente cualquier demora, espera o dilación se ha transformado en señal de inferioridad, aspecto que podría afectar la permanencia de los alumnos en carreras de cinco años y su preferencia por cursos cortos de preparación. Desafíos que, según el sociólogo polaco, “están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación, tal como se le concibió en el umbral de la larga historia de la civilización” (p. 27). Estos cambios acelerados, sumados a las consecuencias que deja la pandemia, han tenido un efecto que reta a las autoridades para que atiendan a la población en general y no permitan que se produzca más desigualdad e inequidad social.

Como lo manifiestan Levine y Van Pelt (2021), los cambios serán de tal magnitud que perturbarán la educación superior tal y como la conocemos, volviendo obsoleto el modelo que hoy utilizan la mayoría de las universidades. ¿Será que la universidad está preparada para asumir el encargo social de conservar, desarrollar y promover la cultura ante el desafío que le imponen la rápida incursión de las nuevas tecnologías? ¿Será que las formas o modalidades en las que la universidad planifica, diseña e implementa un currículo, entendiendo al currículo, como lo describen Álvarez y González (2002): esa selección de conocimientos y experiencias culturales, tienen que transformarse para responder a los acelerados cambios sociales? ¿Será que se tiene que dar cabida a otras formas de enseñar y de aprender y así proveer

diferentes maneras de relacionarse, comunicarse y acceder a la información y generación de conocimiento?

Teniendo en cuenta que las modalidades presencial, a distancia y virtual concebidas de manera independiente presentan problemas que limitan su desarrollo, viene surgiendo, principalmente a partir de la pandemia del COVID-19, las multimodalidades o los modelos híbridos de enseñanza y de aprendizaje, que hacen parte de los nuevos escenarios educativos y se caracterizan porque al combinar diferentes modalidades se flexibilizan las formas, los tiempos y espacios de interacción entre profesores y estudiantes.

Una concepción didáctica para la multimodalidad

El uso de la multimodalidad en la educación superior requiere de una concepción didáctica que la interprete y la desarrolle. Valle (2007) plantea que una concepción involucra un conjunto de conceptos fundamentales o categorías que explican el objeto estudiado, los principios que lo respaldan, el enfoque o perspectiva adoptada para crear esas categorías y una descripción de los aspectos trascendentes que evolucionan, reflejando estos cambios. Para este autor, una concepción didáctica supone concebir y dirigir un proceso de enseñanza y aprendizaje de forma que se logre la integralidad del proceso, expresada en que instruya, desarrolle y eduque al estudiante. Breijo (2019) comprende la concepción didáctica como un proceso educativo que hace parte de un contexto socio-histórico determinado, planteado por el investigador, como resultado de la interacción entre su actividad teórica y práctica. De manera más reciente, Morales, González y Duque (2023) plantean

que las concepciones didácticas son consideradas como resultados científicos que constituyen contribuciones a la teoría didáctica, pues son factibles, aplicables, generalizables, pertinentes, novedosas, originales y válidas.

Precisamente, en estos nuevos escenarios para el aprendizaje resulta fundamental una mirada novedosa de la didáctica incluyendo el estudio de la multimodalidad, pues como se observa, ha penetrado de una manera dinámica el proceso educativo, enriqueciendo el papel de la comunicación en el aula, cuestionando el rol de cada participante y usando de manera activa las TIC. Por ello, es necesario comprender la didáctica como un escenario dinámico de conocimientos e investigación educativa (Quintanilla, 2003); como una disciplina de las ciencias sociales que tiene como objeto de estudio el proceso de enseñanza y de aprendizaje, un proceso de comunicación e interacción entre profesores, saberes y estudiantes (Duque, 2019), como un sistema integrado y completo (González y Duque, 2021) que tiene unos principios¹

¹ Para González y Duque (2021), los principios didácticos se comprenden como aquellos fundamentos o reglas que guían los procesos de enseñanza y aprendizaje. Una resignificación de algunos de los principales principios de la didáctica planteados por Tomaschewsky (1966), González (1999), Duque (2019) y otros, sería la siguiente: a) *La comunicación* o el proceso comunicativo construido a partir de la creatividad del lenguaje en el aula; b) *La sistematización o planeación*, el orden, la planificación del proceso de enseñanza y la relación permanente entre los saberes, que deben organizarse de menor a mayor grado de dificultad; c) *La comprensibilidad* del proceso de enseñanza, que tiene que ver con la claridad con que el profesor comunica aquellos saberes que son nuevos para el estudiante, de manera que este los entienda, asimile y consolide; d) *La relación teoría-práctica* que permita a los estudiantes tener un aprendizaje consciente y aplicar los conocimientos adquiridos en situaciones de la vida real; e) *La relación concreto-abstracto*, la comprensión que los alumnos hacen de los saberes comunicados por el profesor, ya sea por la observación directa, la explicación que hace el profesor o los cuestionamientos y reflexiones del estudiante; f) *La formación en investigación*, derivada de la solución de los problemas que se plantean en

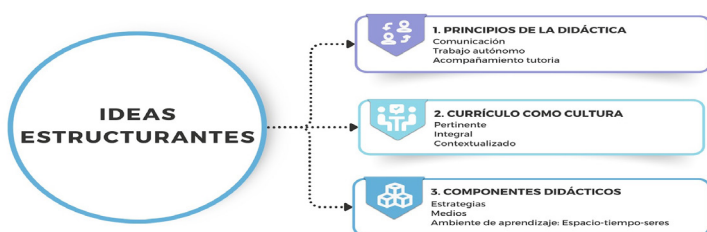
y unos componentes² que rigen su actuación y que se interrelacionan entre sí. Esta concepción histórica y social de la didáctica indica que ella se transforma dependiendo del momento y del contexto histórico – Saza (2018),

la clase; g) *El acompañamiento y tutoría*, la atención individual que brinda el profesor a los estudiantes, pero siempre sobre la base del trabajo colectivo, pues la colectividad es la que le da sentido a la individualidad; h) *El trabajo autónomo del estudiante*, el trabajo consciente y creador del alumno bajo la tutoría del maestro; i) *La traducción de saberes* como una forma de articular los contenidos con el método a través de la formulación de preguntas; j) *La transversalidad* o la conexión de las múltiples racionalidades (lógica, ética, estética y política) del ser humano en el proceso de formación para que la didáctica siga avanzando hacia lo interior, es decir, hacia el alumno y su aprendizaje; k) *La escuela en la vida* o la relación que existe entre el proceso de enseñanza y aprendizaje con el contexto o realidad social a través de la práctica, de la solución de los problemas que en ella existen.

- ² Para Álvarez (1992) y González y Duque (2021), los componentes del sistema didáctico a los que se hace referencia son: a) *el problema*, como el punto de partida para diseñar todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje que dará respuesta a esas preguntas, necesidades, carencias o deseos que tiene la sociedad, que deben ser resueltos en el aula entre profesores y estudiantes para generar una transformación; b) *el objeto*, refiere al área de conocimiento que delimita el problema y sobre lo cual se va a desarrollar el proceso de enseñanza y de aprendizaje; c) *los propósitos u objetivos*, que aluden a la aspiración que necesita el estudiante alcanzar para resolver la carencia o el problema planteado; d) *los contenidos o los saberes*, concierne a lo que se va a enseñar y a aprender, alude a la cultura que se comunica, lo que necesita saber y dominar el estudiante tanto en conocimientos como en capacidades para abordar el problema, e) *el método*, entendido como la organización interna del proceso, como el camino a seguir en el aula y cuya esencia es la comunicación entre docentes y estudiantes para resolver el problema y que debe tener como base las formas en las cuales se construye el conocimiento; f) *los medios* son los instrumentos y recursos utilizados por el profesor para que el estudiante se apropie del contenido, adquiera las habilidades, ejecute el método y alcance el objetivo; g) la forma o *el ambiente de aprendizaje*, lo compone la tríada espacio-tiempo-seres, con una mirada tanto interna como externa en todo el proceso organizativo e interactivo con los otros seres que habitan y comparten el proceso de enseñanza y de aprendizaje; h) *el producto*, que es lo nuevo que se presenta como respuesta al problema, es el resultado final del proceso; i) *la evaluación*, refiere a la valoración permanente de todo el proceso de aprendizaje y su resultado y finalmente; j), *la autoevaluación* alude a la mirada retrospectiva y consciente por parte de las personas que participaron en todo el proceso y que aporta el desarrollo de la autonomía y a la formación integral y consciente.

Díaz-Barriga (2009) y Giraldo (2012) –, que evoluciona y cambia conceptualmente, además se interrelaciona en un contexto investigativo con el currículo, el cual se comprende como un proceso en constante construcción cultural abierto al debate, al diálogo (Kemmis, 1993; Sacristán, 2010) y a la crítica permanente de sus actores y la sociedad en general y también concebir la didáctica como el espacio en el cual se concretan las intenciones curriculares (Bolívar, 2008), esta articulación entre currículo y didáctica es trascendental, dada las necesidades educativas que surgen como el caso actual de la incursión de las TIC al aula y los diseños curriculares en multimodalidades.

Concepción didáctica para flexibilizar los currículos a través de las multimodalidades



Primera idea estructurante: *el proceso de flexibilización curricular mediante multimodalidades educativas se orienta, regula y dinamiza mediante principios didácticos, especialmente la comunicación, el trabajo autónomo y la tutoría.*

Según González (1999), *la comunicación* es la esencia de la didáctica, su objetivo es fomentar competencias comunicativas y creativas para un aprendizaje significati-

vo y el desarrollo de habilidades cognitivas y sociales. Al integrar espacios físicos y virtuales en procesos multimodales, con la convergencia de medios análogos y digitales, se requieren nuevas estrategias comunicativas adaptadas a las tecnologías emergentes, diversificando los canales de comunicación y promoviendo el uso de herramientas tecnológicas. Para ello se requiere que los profesores diseñen acciones comunicativas que aborden problemas sociales específicos y fomenten ambientes que valoren el diálogo, la colaboración y el respeto; se debe estimular la creatividad, el pensamiento crítico y la innovación; se deben utilizar plataformas digitales accesibles y proporcionar retroalimentación constante y constructiva; se deben responder oportunamente a las preguntas de los estudiantes y personalizar las respuestas, establecer horarios de atención flexibles y generar diversos canales de comunicación asincrónica (foros, correos electrónicos, chats en línea); crear un ambiente positivo y respetuoso para la colaboración; establecer grupos de estudio y apoyo mutuo entre estudiantes, promoviendo la empatía y el apoyo, ofrecer tutoriales y capacitaciones en habilidades digitales y centralizar materiales y actividades en un Ambiente Virtual de Aprendizaje (AVA).

Por otro lado, *el aprendizaje autónomo* es crucial en la educación superior, pues los estudiantes deben gestionar su propio proceso de aprendizaje. Esto implica buscar, clasificar y procesar información de diversas fuentes para la generación de conocimiento. En la universidad posmoderna se hace esencial que los estudiantes aprendan a aprender, por tanto se debe promover la autonomía, comprendiendo que el aprendizaje ya no depende del profesor

y puede ser alcanzado por el estudiante aun sin el apoyo y la dirección de un tutor; para ello se requiere autorregulación y un proceso consciente de formación, reconocer los saberes previos, realizar actividades de planificación, ejecución y control del trabajo independiente de modo diferenciado y sistémico y llevar a cabo acciones que posibiliten la autodirección, reflexión crítica, responsabilidad personal y motivación.

Finalmente, *el acompañamiento y la tutoría* siguen siendo fundamentales en el proceso de enseñanza y aprendizaje, especialmente en contextos que involucran múltiples modalidades. Estos procesos permiten atender a las necesidades individuales en el marco de procesos colectivos. Según González y Duque (2021), la mediación pedagógica del profesor facilita la comunicación y la integración de los estudiantes, promoviendo el pensamiento crítico y personalizando el apoyo educativo. Para ello se requiere establecer tutorías regulares, individuales y grupales, presenciales, virtuales o híbridas, especialmente para estudiantes de primeros semestres y población joven; integrar plataformas de aprendizaje adaptativo y asegurar que tanto docentes como estudiantes las utilicen eficientemente; asignar monitores o estudiantes destacados para proporcionar apoyo adicional; implementar estrategias que promuevan la motivación y el compromiso de los estudiantes; aprovechar los espacios físicos como las bibliotecas y laboratorios para realizar algunas de las sesiones de acompañamiento y tutoría y así fortalecer lazos institucionales; formar grupos de estudio y apoyo entre pares y reflexionar sobre el propio progreso y establecer metas de mejora.

Segunda idea estructurante: *el proceso de flexibilización curricular mediante multimodalidades educativas se sustenta **con la comprensión del currículo como cultura.***

El currículo se origina en la cultura y se construye considerando lo que una sociedad valora como importante, lo que cada institución planifica según sus características y lo que cada sujeto establece como esencial en su proyecto de vida. Las instituciones de educación superior tienen el desafío de conservar, desarrollar y promover la cultura, adaptándose a la sociedad del conocimiento y la cultura digital, fomentando competencias digitales, alfabetización digital, pensamiento crítico, innovación, aprendizaje continuo, competencias ciudadanas y socioemocionales, y habilidades blandas.

Desarrollar un currículo pertinente, integral y contextualizado implica identificar las necesidades e intereses de la sociedad, la institución y los estudiantes en un contexto de rápidos cambios tecnológicos y laborales. Es crucial conocer la historia y contexto de la universidad y entender la realidad de los jóvenes, caracterizados por valores de inmediatez y practicidad. El currículo debe enfocarse en los saberes que son esenciales para la formación de los futuros profesionales; las capacidades que deben desarrollarse en ellos entre las que se encuentran el pensamiento crítico, el pensamiento no lineal, la creatividad, la solución de problemas, el manejo de datos e información en red, la innovación y el aprendizaje permanente; los valores esenciales que deben promoverse, tales como la adaptabilidad, la perseverancia, el trabajo en equipo, la resiliencia, el respeto y la honestidad. Es necesario diseñar currículos flexibles,

que sean recorridos en libertad por los estudiantes y que cuenten con rutas de certificaciones para los conocimientos adquiridos.

Tercera idea estructurante: *el proceso de flexibilización curricular mediante multimodalidades educativas implica el redimensionamiento de los componentes didácticos, especialmente las estrategias didácticas, los medios y los ambientes de aprendizaje.*

Los procesos de formación desarrollados bajo una concepción de multimodalidades requieren estrategias didácticas innovadoras que centren su atención en el estudiante y su aprendizaje, que se desarrollen en múltiples formatos y que promuevan el trabajo colaborativo, por ello el aprendizaje basado en retos, en proyectos y en problemas, así como los casos suelen ser muy importantes, también deben emplearse estrategias que estimulen la simulación, los juegos o las narrativas transmedia.

Es importante recordar que, para comprender la relación de la multimodalidad con la didáctica, los medios no son solamente instrumentos materiales o herramientas tecnológicas, sino que son recursos que emergen desde las prácticas sociales y que permiten la comunicación a través de unos protocolos sociales y culturales establecidos y que sirven como puente o camino para que se manifieste el método. Por ello es importante resaltar que en ambientes multimodales los medios análogos conviven con los digitales, el libro ya no solo está en las bibliotecas, los sistemas de información documental se convierten en aliados esenciales del aprendizaje.

Así mismo, otro componente importante en la concepción que se propone y en todo el engranaje didáctico, son los ambientes de aprendizaje, los cuales también se transforman, este componente alude a la organización del tiempo, del espacio y de las relaciones que se establecen entre profesores y estudiantes en el proceso educativo. Según Durán y Urán (2014), tienen una transformación radical, jugarán un papel diferente en la percepción de la realidad. De acuerdo con Vásquez y Sevillano (2016), ya el conocimiento no se asocia exclusivamente a un espacio físico concreto o al aula convencional de clase o a una biblioteca, también el proceso comunicativo y formativo se puede realizar desde cualquier lugar que ofrezca las condiciones básicas de interactividad. Para González y Duque (2021), la forma en que se configura el espacio y el tiempo, a partir de la convergencia de medios y tecnologías en los procesos de enseñanza y aprendizaje, deja de ser algo externo y accesorio y se vuelve algo interno, pues las concepciones de tiempo, espacio y la comunicación entre los seres que participan en el proceso de enseñanza y aprendizaje se transforman y afectan de manera directa cómo los estudiantes aprenden. Este fenómeno ocasiona el surgimiento de múltiples concepciones de tiempo y espacio como otra característica a tener en cuenta en el proceso educativo, puesto que revoluciona el statu quo de la educación mantenido por años y ahora sí brinda la posibilidad de aprender desde cualquier lugar, momento, situación o contexto, obviamente con las condiciones básicas de acceso que tengan los estudiantes tanto de conectividad como de dispositivos tecnológicos y partiendo de diseños didácticos pertinentes.

Consideraciones finales

El momento actual exige que las universidades asuman que la educación se está transformando y deben explorar nuevas formas de configurar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entender que ya la comunicación es multidireccional entre todos los actores del proceso educativo y pueden acceder a infinidad de información y por ende pueden ser más partícipes y crear conocimiento colectivo, que el rol protagónico que siempre tuvo el profesor de poseer el saber y la razón le dan paso a un modelo donde la comunicación, el estudiante y su aprendizaje se convierten en eje central de todo el proceso, así se van consolidando las multimodalidades educativas, pero también se van modificando los currículos lo que necesariamente implica nuevas concepciones didácticas.

Referencias

ÁLVAREZ, C. M. *Didáctica*. La escuela en la vida. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1992.

ÁLVAREZ, C. M., GONZÁLEZ, E. M. *Lecciones de didáctica general*. Bogotá: Magisterio, 2002.

BAUMAN, Z. *Modernidad líquida*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

BREIJO, T. La concepción como resultado teórico en la investigación educativa: Una mirada desde un enfoque dia-

léctico-materialista. Mendive. *Revista de Educación*, Pinar del Río, v. 17, n. 1, p. 1-3, 2019.

BOLÍVAR, A. *Didáctica y currículum*: de la modernidad a la postmodernidad. Málaga: Ediciones Aljibe, 2008.

CHARPAK, G.; OMNÈS, R. *Sed sabios, convertíos en profetas*. Barcelona: Anagrama, 2006.

DÍAZ-BARRIGA, A. *Pensar la didáctica*. Buenos Aires: Amorrortu editores S.A, 2009.

DUQUE, M. I. *El principio didáctico de la transversalidad para posibilitar la formación integral en la educación superior*. 2019. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, 2019.

DURÁN, J. F.; URÁN, I. *La era de las tic en la nueva docencia*. [S. l.]. McGraw Hill Education, 2014.

DURÁN, R. A. *La educación virtual universitaria como medio para mejorar las competencias genéricas y los aprendizajes a través de buenas prácticas docentes*. 2015. Tesis (Doctorado en Ingeniería de Proyectos: Medio Ambiente, Seguridad, Calidad y Comunicación) – Universitat Politècnica de Catalunya, Barcelona, 2015.

GIRALDO, G. E. *Didáctica universitaria*: del currículo a las prácticas de enseñanza. 2012. Tesis (Doctorado en Educación) – Facultad de Educación, Universidad de Antioquia, Medellín, 2012.

GONZÁLEZ, E. M.; DUQUE, M. I. *Del aula a la nube, o cómo el espacio, el tiempo y los seres son afectados por los ambientes de enseñanza y aprendizaje virtuales en la educación superior*. Bogotá: Ecoe Ediciones, 2021.

GONZÁLEZ, E. M. *La educación*: metáfora de la vida: modelo pedagógico basado en la comunicación para generar acciones creativas en el mundo de la vida. 1999. Tesis (Doctorado en Ciencias Pedagógicas) – Universidad de la Habana, Habana, 1999.

GROS, B. *Evolución y retos de la educación virtual*: construyendo el E-Learning del siglo XXI. Barcelona: Editorial UOC, 2011.

KEMMIS, S. *El curriculum más allá de la teoría de la reproducción*: más allá de la teoría de la reproducción. Madrid: Ediciones Morata, 1993.

LEVINE, A.; VAN PELT, S. *The Great Upheaval*: higher education's past, present, and uncertain future. Maryland: Johns Hopkins University Press, 2021.

MORALES, A. M.; GONZÁLEZ, E. M.; DUQUE, M. I. Concepción didáctica del proceso de flexibilización curricular mediante multimodalidades educativas: ideas científicas principales. *Mendive. Revista de Educación*, Pinar Del Río, v. 21, n. 2, e3293, 2023.

QUINTANILIA, M. Hablar y construir la “didáctica” hoy: del modelo ingenuo transmisor, al modelo crítico, productor

de conocimiento. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Concepción, v. 2, n. 4, p. 69-82, 2003.

SACRISTÁN, J. G. *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Madrid: Morata Editores, 2010.

SAZA, I. D. Propuesta didáctica para ambientes virtuales de aprendizaje desde el enfoque praxeológico. *Praxis & Saber*, Tunja, v. 9, n. 20, p. 217-237, 2018.

TOMASCHEWSKY, K. *Didáctica general*. Ciudad de México: Grijalbo, 1996.

VALLE, A. D. *Metamodelos de la Investigación Pedagógica*. Habana: Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, 2007.

VÁZQUEZ, E.; SEVILLANO, M. L. *Dispositivos digitales móviles en educación: el aprendizaje ubicuo*. Madrid: Narcea, 2015.

WEDEMEYER, C. *Learning at the back door: reflections on non-traditional learning in the lifespan*. Madison: University of Wisconsin Press, 1981.

9 A FORMAÇÃO DOCENTE NA PÓS-GRADUAÇÃO: FACES E INTERFACES DA DIDÁTICA CRÍTICA

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-995-1/cap9>

NOELI PRESTES PADILHA RIVAS

Doutora em Ciências: Psicologia pela Universidade de São Paulo (USP). Professora associada da Universidade de São Paulo (USP)/Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (FFCLRP)/Departamento de Educação, Informação e Comunicação (DE-DIC). Atua no Ensino de Graduação (Cursos de Licenciatura Específicas e Pedagogia) e Programa de Pós-Graduação em Educação da FFCLRP/USP (docência e orientação). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Professor e Currículo – GEPEFOR/FFCLRP/USP, cadastrado no CNPQ desde 2012. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação Superior, Licenciaturas e Formação de Professores, atuando nas seguintes áreas: Educação Superior, formação de professores, currículo, pedagogia universitária e gestão pedagógica.

E-mail: noerivas@ffclrp.usp.br

GIOVANNA OFRETORIO DE OLIVEIRA MARTIN-FRANCHI

Professora na Universidade Regional de Blumenau (FURB). Doutora em Educação pela da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto da Universidade de São Paulo (FFCLRP-USP). Pedagoga formada pela FFCLRP-USP. É integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo (GEPEFOR/FFCLRP/USP), membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais (GEPEPE) da Universidade Estadual de Inhumas Goiás. Líder do Grupo de Investigação em Didática e Educação (GIDED). Desenvolve pesquisas na área de Didática, Gestão de processos Escolares, Ensino Superior, Formação de professores, Ensino de Química, Ensino de Ciências e Metodologia científica.

E-mail: gfranchi_m@yahoo.com.br

Introdução



formação docente na pós-graduação é um tema relevante no âmbito das pesquisas em Educação, especialmente em um contexto marcado por rápidas transformações sociais, culturais e tecnológicas. A Didática Crítica é compreendida neste texto¹ com a abordagem que busca ressignificar as práticas pedagógicas e emerge como resposta necessária às demandas de uma educação que não apenas transmita conhecimento, mas que também promova a reflexão crítica, a inclusão e a emancipação dos estudantes.

No atual ambiente educacional, caracterizado por políticas neoliberais que frequentemente priorizam a eficiência e a padronização em detrimento da qualidade e da equidade, a formação de professores para a Educação Superior se torna um campo de resistência que possa promover o repensar de práticas pedagógicas e didáticas. Um exemplo emblemático do impacto das políticas neoliberais na educação é a redução de verbas para universidades públicas no Brasil, que,

¹ Este capítulo parte da premissa de que a Didática Crítica constitui uma resposta essencial às demandas por uma formação docente reflexiva e emancipatória na pós-graduação, posicionando-se como um contraponto ao tecnicismo imposto pelas políticas neoliberais. O texto explora essa abordagem em suas múltiplas dimensões, buscando articular teoria e prática no contexto educacional contemporâneo.

desde 2016, resultou em cortes orçamentários significativos, comprometendo a infraestrutura e intensificando a precarização do trabalho docente, com contratos temporários e sobrecarga de atividades. Para tal, este texto tem como base os estudos de Pimenta (2023), Freire (2005), Franco (2019), Santos (2022), Libâneo (2015), entre outros.

A Didática Crítica se posiciona como uma abordagem essencial para a formação de professores em resposta ao avanço das políticas neoliberais no campo educacional. Busca promover uma educação que vai além da simples transmissão de conteúdo. Enfatiza a necessidade de um ensino reflexivo, onde professores e estudantes são agentes ativos na construção do conhecimento. Esta abordagem crítica visa à emancipação dos sujeitos, permitindo-lhes reconhecer e desafiar as estruturas de opressão presentes na sociedade. A Didática Crítica contribui para a ressignificação e a compreensão da “práxis docente e dos processos dialéticos da ensinagem” (Pimenta, 2023, p. 27).

Nesse sentido, este capítulo tem como objetivo analisar de que forma a Didática Crítica pode ser integrada às disciplinas de preparação pedagógica do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP), propondo caminhos para uma formação docente transformadora que alie reflexão crítica e prática emancipatória no contexto da pós-graduação.

Contextualização e princípios da Didática Crítica

A Didática Crítica é uma abordagem pedagógica que se fundamenta na análise crítica das práticas educativas, buscando compreender e transformar as relações de en-

sino e aprendizagem em contextos sociais e culturais específicos. Essa perspectiva se inspira em teorias críticas, como o materialismo histórico-dialético e a teoria crítica de Frankfurt, e propõe uma reflexão sobre as condições sociais, políticas e econômicas que influenciam a educação. Não se limita a técnicas de ensino, mas busca promover uma educação que emancipe os estudantes, desenvolvendo seu pensamento crítico e reflexivo.

A Didática Crítica apresenta elementos centrais em sua constituição: a relação dialética entre teoria e prática, a contextualização do ensino, a reflexão crítica, a emancipação e inclusão, o diálogo e interação, a interdisciplinaridade e a práxis educativa. Esses princípios orientam-na como uma abordagem que visa à formação de indivíduos críticos. Nas obras de Paulo Freire, a abordagem educacional focada na transformação social e na emancipação dos oprimidos se torna fundamental nesta perspectiva, destacando a importância do diálogo, da reflexão crítica e da ação transformadora que propõe uma educação problematizadora.

A conscientização em Freire consiste na percepção crítica da realidade social e política do reconhecimento e desafio das estruturas de opressão, ajudando-os a transformar suas próprias realidades. Além disso, ele concebe a educação como um encontro entre sujeitos em que o diálogo se apresenta como um processo reflexivo e colaborativo que promove a humanização. Destaca-se, pois, a práxis, a combinação de ação e reflexão, como fundamental para a transformação social, tendo em vista que a educação crítica deve levar à ação transformadora, com base na reflexão crítica sobre o mundo. Porém, esta abordagem não se li-

mita à formação de alunos na Educação Básica, constituindo uma perspectiva teórica que precisa estar presente em diferentes contextos educacionais, incluindo o contexto formativo da pós-graduação nas universidades.

Os programas de pós-graduação no Brasil historicamente têm priorizado a formação do pesquisador. Porém, considerando os requisitos mínimos para entrada desses profissionais na universidade, por meio do concurso público, tais programas, notadamente na pós-graduação em Educação, enfrentam desafios relevantes no âmbito da formação docente, como a necessidade de uma formação teórica robusta que se relacione diretamente com as práticas pedagógicas cotidianas. Além disso, as condições de trabalho, incluindo carga horária, remuneração e suporte institucional, desempenham um papel crítico na eficácia da formação. Superar esses desafios exige um compromisso contínuo com a melhoria dos programas de formação e a valorização dos professores.

Práticas pedagógicas inovadoras, alinhadas aos princípios da Didática Crítica, são essenciais para promover uma educação reflexiva e emancipatória. A problematização, o diálogo e a conscientização devem estar no centro da formação docente, transformando temas cotidianos em problemas críticos e enriquecendo o processo de aprendizagem. A interdisciplinaridade também é fundamental, permitindo uma compreensão mais ampla das questões educacionais e estratégias pedagógicas. A formação contínua é vital para o desenvolvimento profissional dos professores, devendo incluir oportunidades para reflexão crítica e atualização constante, bem como suporte institucional adequado é necessário para garantir a qualidade da edu-

cação e a preparação dos pós-graduandos para os desafios da educação contemporânea.

Candau e Koff (2006) ressaltam que a Didática Crítica busca superar práticas tradicionais de ensino, valorizando a diversidade cultural e as diferenças. Caracteriza-se por uma reflexão crítica das práticas educativas, questionando normas e valores que sustentam a educação tradicional e como as relações de poder e desigualdades sociais influenciam o ensino-aprendizagem. A Didática Crítica promove a inclusão da diversidade cultural, valorizando a pluralidade e interculturalidade, articula teoria e prática, adaptando o currículo às realidades culturais e sociais dos alunos. Os desafios contemporâneos, como globalização e desigualdades sociais, são problematizados, oportunizando aos estudantes uma formação que possibilite ter uma leitura de mundo crítica e contextualizada.

Importância da Didática Crítica na Formação Docente

A Didática Crítica, como base da formação docente, é enfatizada por Franco (2019) como uma importante abordagem na formação inicial e continuada dos pós-graduandos. Seus pressupostos teóricos formam os docentes para atuarem de forma reflexiva e crítica, desafiando práticas pedagógicas tradicionais e as imposições do neoliberalismo. A formação docente deve promover a emancipação dos professores, desenvolvendo uma consciência crítica sobre sua prática e o contexto educacional. A emancipação dos docentes é um passo fundamental para que eles possam inspirar seus alunos a também se tornarem agentes de mudança (Franco, 2019; Candau, 2023).

A reflexão crítica sobre a prática pedagógica é um conceito central na perspectiva da Didática Crítica. A partir de seus pressupostos, os professores podem analisar suas práticas, bem como as políticas educacionais que influenciam a sala de aula. Essa reflexão é fundamental para que os professores possam adaptar suas abordagens pedagógicas de acordo com as realidades e necessidades dos alunos, tornando o ensino contextualizado e relacionado ao ambiente social em que os alunos estão inseridos. A Didática Crítica promove uma série de princípios e práticas que são essenciais para o desenvolvimento de pós-graduandos comprometidos com uma educação transformadora e emancipatória.

A Didática Crítica promove uma reflexão profunda sobre a prática educativa, incentivando os pós-graduandos a questionar metodologias e conteúdo. Sob esta perspectiva, a valorização da diversidade cultural, social e econômica dos alunos é essencial. Os professores devem desenvolver estratégias que considerem as diferentes experiências e contextos dos estudantes. Essa valorização enriquece o ambiente de aprendizagem e prepara os alunos para a convivência em uma sociedade plural (Freire, 2005; Libâneo, 2015).

Em um contexto de políticas neoliberais que visam à mercantilização da educação, a Didática Crítica se posiciona como uma resistência, defendendo a autonomia docente e currículos adaptados às realidades sociais dos alunos. Dialogamos com Silva (2022) em relação às perspectivas de um currículo para a formação de professores nos pressupostos da Didática Crítica. Um currículo crítico e reflexivo é essencial para a formação docente, pois questiona

as ideologias dominantes, auxilia na promoção da justiça social à medida que se alinha aos princípios de equidade e inclusão, em uma perspectiva democrática. A diversidade e a inclusão são pilares centrais de um currículo crítico. Na formação docente é importante que os professores aprendam a reconhecer e respeitar as diferentes identidades culturais de seus estudantes (Silva, 2022).

O currículo pode refletir e reproduzir relações de poder, perpetuando desigualdades no ambiente escolar. A Didática Crítica busca conscientizar professores sobre essas dinâmicas e promover práticas que desafiem as estruturas de desigualdade. Santos (2022) ressalta a importância da descolonização do currículo, que deve ir além do eurocentrismo e valorizar culturas marginalizadas. A Didática Crítica propõe currículos que representem a diversidade cultural e histórica dos alunos, assegurando uma educação mais justa. Além disso, a interdisciplinaridade e a flexibilidade são essenciais; os professores devem integrar diferentes disciplinas e ajustar suas práticas conforme as mudanças sociais e culturais, promovendo uma abordagem educativa mais inclusiva e adaptável.

A Formação Docente na Pós-Graduação

A formação docente para a Educação Superior no contexto da pós-graduação precisa propiciar diálogo e desenvolvimento de conceitos em que os estudantes possam compreender as realidades sociais e culturais e promover um processo de ensino-aprendizagem dialógico. A formação profissional e coletiva dos docentes é de responsabilidade das instituições e políticas públicas (Cunha, 2018). A

inclusão de conhecimentos pedagógicos nas formações de pós-graduação é essencial, pois possibilita contextos de valorização da prática reflexiva e a relação entre teoria e prática. A identidade docente é outro conceito que está alinhado com a Didática Crítica. Compreendida como profissão em ação, a professoralidade é fundamental para a construção de uma identidade profissional crítica e consciente. Por meio destes pressupostos conceituais, a formação docente, no contexto da pós-graduação, precisa ser considerada um processo contínuo, que dialogue com a identidade docente, a formação profissional e coletiva, as práticas pedagógicas e a consideração do contexto e da cultura, propiciando a concretização de um contexto educacional universitário mais inclusivo, reflexivo e comprometido com a transformação social.

Lugar Institucional de Formação Docente para estudantes de pós-graduação: em foco, o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE)

O Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE) da Universidade de São Paulo (USP) é uma iniciativa relevante para a formação pedagógica dos pós-graduandos, regulada pelas Diretrizes de 29 de maio de 2019 e, posteriormente, atualizada pelas Diretrizes para a Proposição das Disciplinas da Etapa de Preparação Pedagógica de 16 de abril de 2024. A Etapa de Preparação Pedagógica (EPP) é um componente essencial do PAE, planejado para preparar os estudantes de pós-graduação para a docência no Ensino Superior, pois visa fornecer as bases teóricas e práticas necessárias para que os futuros professores do Ensino Su-

perior desempenhem suas ações considerando elementos norteadores que propiciem a reflexão-ação de suas práticas pedagógicas e didáticas.

A EPP pode ser oferecida anualmente ou semestralmente, conforme as condições da Unidade de Ensino e a demanda dos estudantes. Ela pode assumir duas formas distintas: a primeira é a inclusão de uma disciplina de pós-graduação, que oferece créditos acadêmicos e aborda questões fundamentais da prática docente; a segunda é um núcleo de atividades que envolve a elaboração de material didático, discussões sobre currículos e planejamento de cursos, coordenado por professores. Ambos os formatos têm como objetivo proporcionar uma preparação abrangente e integrada, adaptada às necessidades dos pós-graduandos.

A responsabilidade pela estruturação, acompanhamento e avaliação desta etapa recai sobre a Comissão Coordenadora do PAE na Unidade de Ensino, que deve aprovar o conteúdo antes de seu oferecimento. Esta supervisão garante que a formação pedagógica esteja alinhada com as diretrizes estabelecidas e com as melhores práticas educacionais. Segundo as novas Diretrizes, as disciplinas devem incluir a menção “Preparação Pedagógica” em suas nomenclaturas e podem ser oferecidas tanto de forma presencial quanto remota, com pelo menos 30% da carga horária dedicada a atividades síncronas. Esse formato híbrido permite flexibilidade e acessibilidade, atendendo às necessidades e circunstâncias dos estudantes. Nesse sentido, as ementas das disciplinas devem abordar os Fundamentos Pedagógicos da Prática Docente na Educação Superior, que incluem temas essenciais,

como contexto universitário, relação professor/aluno, aspectos organizativos do planejamento de ensino, metodologias e recursos de ensino e avaliação. Esse enfoque visa promover uma formação abrangente e crítica para os pós-graduandos, capacitando-os a enfrentar os desafios do Ensino Superior com uma abordagem reflexiva e inovadora.

As disciplinas de Preparação Pedagógica no contexto da Didática Crítica

As disciplinas de preparação pedagógica na pós-graduação desempenham um papel fundamental na formação de professores para enfrentar os desafios contemporâneos da educação, especialmente no contexto do Ensino Superior. Neste contexto, as disciplinas precisam alinhar-se aos pressupostos da Didática Crítica por meio de estudos de caso e discussões sobre mudanças no ensino, fomentando uma postura crítica e inovadora nos futuros professores. A integração entre teoria e prática é essencial, permitindo que os estudantes apliquem teorias em situações reais com metodologias ativas. Além disso, a mediação e o diálogo são importantes, promovendo um ambiente colaborativo onde os alunos compartilhem experiências e aprofundem a compreensão das práticas pedagógicas.

As disciplinas também devem considerar o contexto social, cultural e político das práticas educativas, preparando os estudantes de pós-graduação para atuar de maneira crítica em relação às realidades específicas do

contexto social em que atuam. Por fim, é essencial o enfrentamento das desigualdades. As disciplinas devem adotar uma abordagem crítica sobre as desigualdades sociais e educacionais, capacitando os estudantes de pós-graduação a promoverem a equidade e a justiça social em suas práticas pedagógicas. Ao abordar esses aspectos, as disciplinas de preparação pedagógica na pós-graduação podem contribuir para a formação de professores que irão atuar na Educação Superior de maneira transformadora e crítico-reflexiva.

A formação pedagógica em nível de pós-graduação no contexto do PAE-USP

Para compreender o contexto das disciplinas de Preparação Pedagógica no âmbito do PAE-USP, especificamente nas disciplinas oferecidas na FFCLRP, foram propostas definições das categorias de análise para compreender a formação pedagógica em nível de pós-graduação. Para tal, foram tecidas categorias de análise em consonância com as tessituras conceituais de Pimenta (2023). Neste texto, utilizamos duas categorias de análise elaboradas com base nas conceituações da autora sobre a Didática Crítica: 1) Totalidade e Contextualização: compreende a totalidade da prática educativa, considerando o contexto social, cultural e político em que ela se insere; 2) Práxis e Reflexão Crítica: abrange o incentivo na práxis docente, que envolve a integração entre teoria e prática, bem como a reflexão crítica sobre a realidade educacional.

O corpus da pesquisa foi composto pelas ementas de quatro disciplinas oferecidas na FFCLRP-USP, em ní-

vel de pós-graduação no âmbito do PAE-USP, na etapa de Preparação Pedagógica. São elas: a) Docência no Ensino Superior: Fundamentos Teórico-Metodológicos (5965021); b) Universidade: Formação, Ensino e Produção do Conhecimento (5945768); c) Preparação Pedagógica para o Ensino Superior (5925884); e d) Docência e Pesquisa no Ensino Superior: Contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação (594879). A seguir, apresenta-se as considerações a partir das análises das ementas das disciplinas com base na análise de conteúdo em Bardin (2011).

a) Docência no Ensino Superior: Fundamentos Teórico-Metodológicos: A análise da ementa desta disciplina, à luz das perspectivas da Didática Crítica, revela a importância de uma formação docente que integre teoria e prática, promovendo uma reflexão crítica sobre o papel da Educação Superior na sociedade contemporânea. A Totalidade e Contextualização são contempladas nos conceitos de educação como um fenômeno complexo, inserido em contextos sociais, culturais e políticos específicos. A ementa destaca a necessidade de uma formação abrangente que considere não apenas o domínio do conteúdo, mas também a interação entre teoria pedagógica, práticas educativas e o contexto externo. Isso sugere uma visão integral da prática docente, refletindo a complexidade da realidade educacional. A Práxis e Reflexão Crítica são incentivadas ao relacionar teoria e prática e promover uma análise crítica das políticas educacionais, dos referentes de planejamento de ensino, bem como do contexto universitário, instituição ou organização (Chauí, 2003). A ementa sugere que a formação deve preparar docentes

para um processo contínuo de reflexão, essencial no enfrentamento dos desafios da Educação Superior contemporânea. Em síntese, a disciplina demonstra um compromisso com uma formação docente que é crítica, integrada e sensível às realidades sociais, preparando os professores para atuar como agentes de mudança e inovação na Educação Superior.

b) Universidade: Formação, Ensino e Produção do Conhecimento: A análise revela uma ementa que busca abordar a complexidade da prática educativa de maneira crítica e reflexiva. Em Totalidade e Contextualização, a universidade é enfatizada como uma instituição de produção de conhecimento, o que implica uma visão integral da educação. A proposta de discutir a trajetória da universidade, especialmente a brasileira, e a formação do professor universitário, demonstra uma preocupação em situar a prática educativa nos contextos social, cultural e político. Isso permite que os estudantes compreendam as interações entre a educação e as realidades sociais, promovendo uma formação que considera as especificidades do ambiente em que a universidade está inserida. Na Práxis e Reflexão Crítica, a disciplina incentiva a práxis docente ao integrar teoria e prática, especialmente através da elaboração de um plano de ensino e da apresentação oral sobre temas de livre escolha. Essa abordagem permite que os estudantes apliquem os conhecimentos adquiridos em situações reais, estimulando a reflexão crítica sobre a realidade educacional. A ênfase na avaliação formativa e nas resenhas críticas também contribui para que os alunos desenvolvam uma postura reflexiva em relação

à sua prática docente. A disciplina se apresenta com uma proposta educativa que integra as categorias de análise de forma coerente, promovendo uma formação crítica e reflexiva.

c) Docência e Pesquisa no Ensino Superior: Contribuições das Tecnologias da Informação e Comunicação: Considera temas essenciais da prática pedagógica. A Totalidade e Contextualização são percebidas no exame da prática educativa em um contexto social, cultural e político, na análise da história das universidades e metodologias de ensino, inclusive com Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Isso resulta em uma abordagem mais integrada e relevante para os estudantes, que se sentem mais conectados ao que estão aprendendo. A Práxis e Reflexão Crítica são promovidas através da integração entre teoria e prática, discutindo planejamento de ensino e legislação educacional, ajudando os pós-graduandos a transformarem suas práticas e a atuarem de forma consciente. Essa reflexão crítica é essencial para que os professores se tornem agentes de mudança em suas instituições.

d) Preparação Pedagógica para o Ensino Superior: A proposta de discutir criticamente as práticas pedagógicas sugere uma intenção de enfrentar essas contradições, promovendo estratégias que favoreçam a participação ativa dos estudantes e a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e colaborativo. Totalidade e Contextualização: A ementa aborda a totalidade da prática educativa ao discutir a história das universidades e suas particularida-

des, considerando o contexto social, cultural e político das instituições de Ensino Superior no Brasil. A inclusão de temas como a Lei nº 10.639/2003 e a análise das práticas pedagógicas diferenciadas demonstra uma preocupação em situar a prática educativa dentro de um contexto mais amplo, refletindo sobre as implicações sociais e culturais que influenciam a educação. **Práxis e Reflexão Crítica:** A ementa incentiva a práxis docente ao integrar teoria e prática, especialmente na elaboração de programas de disciplinas e planos de ensino. A reflexão crítica é estimulada através da análise das diferentes concepções de ensino-aprendizagem e da avaliação como um processo, promovendo uma visão crítica sobre as práticas educativas e suas implicações. Em suma, a ementa da disciplina em pauta apresenta uma abordagem abrangente e crítica da prática educativa, promovendo a reflexão sobre as complexidades do Ensino Superior e a necessidade de uma formação docente que considere as diversas dimensões sociais, culturais e políticas que permeiam a educação.

Considerações finais

O texto abordou a relevância dos pressupostos conceituais da Didática Crítica na formação de professores para o Ensino Superior no âmbito das disciplinas de Preparação Pedagógica do PAE, na pós-graduação da FFCLRP-USP, especialmente em um contexto educacional marcado por desafios impostos por políticas neoliberais. Entendemos o limite de uma análise documental, mas ressaltamos a intencionalidade nestas práticas formativas e seu lugar institucional. Outra questão fundamental refere-se ao con-

texto universitário, tendo em vista que as políticas educacionais têm priorizado a eficiência e a padronização, negligenciando elementos relevantes na educação, como a diversidade. Assim, é fundamental que a formação docente no âmbito da pós-graduação promova uma educação que estimule a reflexão crítica, a inclusão e a emancipação dos estudantes. Nesse sentido, a Didática Crítica emerge como uma abordagem que pode ser desenvolvida no âmbito formativo na pós-graduação, propiciando aos estudantes a análise e os questionamentos das estruturas de poder, das desigualdades presentes no ambiente universitário, mas potencializadora da formação de um docente intelectual e crítico.

Referências

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

CANDAU, V. M. Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção. *In*: LONGAREZZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R.V. (org.). *Didática Crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez Editra, 2023. p. 208-232.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. E. Conversas com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 27, n. 95, p. 471-493, 2006.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 24, p. 1-15, 2003.

CUNHA, M. I. Docência na Educação Superior: a professoralidade em construção. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 1, p. 6-11, 2018.

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: EDUFBA, 2019. p. 65-88.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Formação de Professores e Didática para desenvolvimento humano. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 629-650, 2015.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da Didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. *In*: LONGAREZI, A. M.; PIMENTA, S. G.; PUENTES, R. V. (org.). *Didática Crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023. p.17-49.

SANTOS, B. S. Dez teses para reinventar as esquerdas. *Jornal de Letras.pt*, 9 fev. 2022. Disponível em: https://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Dez%20teses%20para%20reinventar%20as%20esquerdas_JL_10ev2022.pdf. Acesso em: 5 ago. 2024.

SILVA, T. T. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2022.

10 APRENDIZAGEM E ENGAJAMENTO ACADÊMICO NA FORMAÇÃO INICIAL EM PEDAGOGIA: UM CONVITE A REFLEXÕES DIDÁTICAS

<https://doi.org/10.47149/978-85-7826-995-1/cap10>

JOSÉ LEONARDO ROLIM DE LIMA SEVERO

Pedagogo (UFCG), Mestre e Doutor em Educação (UFPB), com estágio de Pós-Doutorado em Teoria da Pedagogia (FEUSP). Professor Adjunto do Departamento de Habilitações Pedagógicas da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Integra a Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE), a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPED), participando do Grupo de Trabalho Didática (GT 4) e a Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES).

E-mail: jose.leonardo@academico.ufpb.br

Introdução

A qualidade da formação nos cursos de licenciatura, no Brasil, tem sido tema de importantes debates sob diferentes perspectivas de compreensão sobre necessidades formativas para o exercício do magistério em um contexto no qual as instituições escolares são demandadas a responderem desafios sociais complexos. Atualmente, os debates se acentuam em face da crescente preocupação com os impactos da mercantilização da Educação Superior na oferta de cursos de licenciatura, de modo particular no curso de Pedagogia¹, cuja parcela majoritária de matrículas se concentra em Instituições de Ensino Superior (IES) privadas e em cursos semipresenciais (Kassis, 2021). A ampliação das possibilidades de acesso aos cursos superiores, nesse contexto, é marcada por uma diversificação do perfil das(os) estudantes e, com isso, de desafios relativos à adaptação à vida acadêmica, permanência e êxito no percurso forma-

¹ De acordo com o Censo da Educação Superior, realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2022), o curso de Pedagogia ocupava, no Brasil, o primeiro lugar entre os cursos de graduação com o maior número de matrículas em Instituições de Ensino Superior, passando de 580.643, em 2011, para 789.254, em 2021.

tivo, especialmente para aquelas(es) advindas de camadas populares, com perfil de estudante-trabalhadora(or).

Na perspectiva da formação de educadores(as) como desenvolvimento de capacidades profissionais para processos de análise e de decisão pedagógica contextualmente situados, alinhados a um projeto ético-político de superação de desigualdades e decorrentes da apropriação, da construção e da mobilização de repertórios teórico-metodológicos plurais (Severo; Pimenta, 2022), as experiências de aprendizagem nas licenciaturas exigem uma condução didático-curricular que permita às e aos estudantes construir saberes sobre, para e a partir de situações que se caracterizem pela relação orgânica entre reflexão conceitualmente estruturada e formação do senso decisório. Segundo Formosinho (2009, p. 32), isso “[...] requer a prática profissional desde o início da formação inicial – e não apenas no fim como uma ideia adicional do currículo normativo – introduzindo o aprender fazendo no coração do currículo”.

Essa perspectiva de formação envolve a necessidade de considerarmos aspectos dos processos de aprendizagem mobilizados pelas(os) estudantes na relação com expectativas, satisfação e engajamento acadêmico. Trata-se de aspectos que, como se discutirá posteriormente, podem colaborar com a reflexão sobre fatores que resultam na (in) disposição da(o) estudante para se envolver, ativa e participativamente, em seu próprio processo formativo, lidando com as aprendizagens como construção de sentido desenhada, de forma progressiva, pelo valor subjetivo atribuído a estar no curso e sob suas exigências, à profissão desejada e às expectativas sociais que a cercam. A mobilização

pessoal para conhecer, estudar, fazer e/ou comunicar algo é proporcionada pela consciência do interesse e/ou da necessidade que leva a(o) estudante a dispor seus recursos cognitivos, socioafetivos e materiais para se manter ativamente engajada(o) nas situações de aprendizagem emanadas do currículo.

O engajamento tende a favorecer atitudes de autorregulação, a metacognição e a disposição da(o) estudante para tarefas que exigem processos cognitivos complexos e o domínio de códigos próprios e ferramentas da cultura acadêmica, a exemplo do trabalho com conceitos, métodos, instrumentos de registro e de socialização da produção acadêmica, organização de rotinas de estudo, apropriação e uso da linguagem técnico-científica de um determinado campo, compreensão e adoção dos princípios da ética na ciência etc. Para Coulon (2017), assumir o ofício de estudante implica a necessidade de domínio de “etnométodos”, um conjunto de códigos e procedimentos que as(os) permite desempenhar papéis e funções em seus espaços de inserção e convivência, como as IES. Não dominar os “etnométodos” acadêmicos resulta em dificuldades importantes para o engajamento nos contextos e nas relações de aprendizagem à medida que dificulta a afiliação, “[...] processo pelo qual alguém adquire um estatuto social novo. Os estudantes que não conseguem se afiliar fracassam: o ingresso na universidade é em vão se não se faz acompanhar do processo de afiliação ao mundo intelectual em que entraram, frequentemente, sem saber verdadeiramente que estavam entrando” (Coulon, 2017, p. 1247).

Os desafios para o engajamento acadêmico são múltiplos e abrangem dimensões conjunturais, institucionais,

didático-curriculares e, também, psicossociais. Como uma lente de problematização da qualidade formativa nos cursos de Pedagogia², colocá-los em questão implica refletir sobre as razões de permanência das(os) estudantes nos cursos, suas expectativas profissionais, níveis de satisfação quanto às experiências acadêmicas gerados a partir da percepção acerca do pertencimento institucional e grupal e sobre a capacidade adquirida para se integrar, bem como sobre a estruturação didática das práticas de ensino exercidas pelas(os) formadoras(es) e de que modo o contato das(os) estudantes com essas práticas induz representações sobre o fazer educativo que poderão influir na construção da sua profissionalidade.

Sob essas preocupações, este texto apresenta discussões em torno da aprendizagem e do engajamento acadêmico na formação inicial em Pedagogia a partir de dados produzidos pela aplicação de um formulário virtual junto a 341 estudantes de cursos de Pedagogia sediados no estado da Paraíba. As discussões se inserem em uma investigação financiada pela Fundação de Amparo à Pesquisa do estado da Paraíba (FAPESQ)³, que compreendeu a análise de perfis institucionais e formas de organização curricular dos cursos ofertados, o estudo de representações sociais de Pedagogia e do engajamento acadêmico discente, além dos

² Convém explicitar que se opera com a concepção de Pedagogia como Ciência da Educação e com a perspectiva de que a formação inicial de pedagogas(os) requer experiências de aprendizagem abrangentes, problematizadoras, contextualizadas, diversificadas e inovadoras, a fim de oportunizar à(o) estudante aquisição/construção de saberes para intervenções pedagógicas em contextos escolares e não escolares.

³ Projeto intitulado “Formação em cursos de Licenciatura em Pedagogia na Paraíba: sinalizações sobre impactos para o desenvolvimento educacional do estado”, financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Paraíba (FAPESQ), por meio do Edital nº 09/2021 – demanda Universal.

processos de coordenação de curso. De modo particular, as discussões delineadas neste texto atendem ao propósito de problematizar aspectos da experiência acadêmica de estudantes que exercem influência nos processos de engajamento para aprendizagens significativas. O texto se organiza em quatro partes, incluindo elementos introdutórios que serão sucedidos por uma seção de sistematização conceitual sobre engajamento acadêmico, aprendizagem e formação pedagógica, por uma seção analítica e pelas considerações conclusivas.

Engajamento acadêmico: aproximações conceituais

Estudos sobre engajamento acadêmico não são frequentes na produção acadêmica brasileira sobre Educação Superior. Mesmo assim, observa-se, na última década, em particular, um interesse crescente nas dimensões do engajamento pela relação existente entre: 1) fatores de ordem socioeconômica, sociocultural e institucional que incidem nos processos de aprendizagem; 2) valor subjetivo (sentido pessoal) atribuído pela(o) estudante às experiências acadêmicas e seus níveis de motivação e satisfação; 3) seu desempenho diante de expectativas institucionais e permanência no curso.

Os usos do termo “engajamento”, em inglês *engagement*, são múltiplos e se referem a sentidos e atitudes que vinculam o indivíduo a uma causa ou atividade com focalização consciente de esforço e motivação para a busca por êxito. Vitória *et al.* (2018) discutem que o debate sobre a avaliação da Educação Superior não tem alcançado, com consistência, elementos de ordem subjetiva que expli-

cam a permanência e o envolvimento das(os) estudantes na vida acadêmica, na perspectiva de incrementar experiências que despertam e mobilizam sentidos por sua vez diretamente relacionados à intensidade e constância de esforço empreendido para construir aprendizagens significativas. Compreende-se que essa perspectiva de aprendizagem se caracteriza por relações – entre sujeito, contexto e objeto de conhecimento – ativas, motivadas e mobilizadoras do poder de agência e construção de sentidos, o que a insere em um lastro teórico de correntes educativas como o construtivismo e o sociointeracionismo, por exemplo.

Na Educação Superior, o engajamento acadêmico opera como um construto que pode explicar as razões pelas quais as(os) estudantes optam por permanecer em um determinado curso e como se envolvem nos percursos formativos propostos pelas IES. Desse modo, o processo de engajamento está relacionado com diferentes fatores associados a mecanismos de motivação, a exemplo do “[...] prazer com o desafio intelectual vivenciado (Pineda-Báez, 2014), o bom relacionamento com colegas e professores (Quadrosa; Mortimerb, 2016; Grilo, 2014), a satisfação com a organização do curso e sua infraestrutura (Martins; Ribeiro, 2016; Abdullaah *et al.*, 2015), bem como a boa percepção sobre as perspectivas futuras de carreira (Aspeé; González; Fernández, 2018), entre outros” (Silva; Ribeiro, 2018, p. 3). Dada a abrangência da relação com esses e outros múltiplos fatores, o engajamento acadêmico, como construto conceitual, apresenta definições polissêmicas em que recaem ênfases distintas em suas dimensões e variáveis constitutivas.

Schaufeli (2017), pesquisador internacional de referência sobre o tema, dimensiona o construto em três aspectos: 1) *vigor*, relativo aos investimentos de esforço pessoal e capacidade resiliente; 2) *dedicação*, integrando percepções e sentimentos de satisfação, entusiasmo e orgulho com relação às atividades acadêmicas; 3) *assimilação ou absorção*, relativa ao desempenho cognitivo resultante de atitudes de foco e capacidade produtora que tornam as atividades prazerosas.

Bzuneck e Boruchovitch (2016) referem-se às metas de (auto)realização como propósitos que influenciam diretamente condutas de engajamento acadêmico. De acordo com a autora e o autor, “uma meta de realização consiste num propósito ou razão, um porquê de a pessoa se envolver numa atividade, e se compõe de um conjunto integrado de percepções, crenças, atribuições e reações afetivas diante de sucesso e fracasso (Bzuneck; Boruchovitch, 2016, p. 74). Essas metas podem ser classificadas em dois grupos: metas de domínio e metas de performance.

As metas de domínio radicam no interesse autêntico do indivíduo para envolver-se em algo pela expectativa de realização pessoal. Movidas(os) por metas de domínio, as(os) estudantes tendem a valorizar mais o próprio esforço, exercer a metacognição e reconhecer avanços e limites como consequência de suas próprias escolhas. Já as metas de performance (ou meta ego), denotam “[...] o propósito de envolver-se com os estudos para demonstrar capacidade/competência ou aparecer como melhor que os outros, ou ainda não aparecer como incapaz/incompetente ou pior que os outros” (Bzuneck; Boruchovitch, 2016, p. 75). A ideia de performance traduz expectativas por desem-

penho validado por outras pessoas. Na literatura internacional, especialmente a partir da década de 1990, as metas de performance foram desdobradas em dois tipos: *performance-aproximação*, voltadas ao interesse do indivíduo se destacar socialmente; *performance-evitação*, construídas sob o propósito do indivíduo não parecer incapaz perante outras pessoas.

No que se refere à orientação motivacional que as(os) docentes podem exercer, Bzuneck e Boruchovitch (2016) afirmam que estudantes que formulam e operam metas de domínio “[...] revelam engajamento de melhor qualidade nos estudos, consideram os conteúdos mais interessantes, são mais perseverantes, pedem ajudas oportunas e usam estratégias eficazes de aprendizagem e autorregulação” (p. 75). Salientam, ainda, que embora as metas de domínio sejam as mais desejadas pelas(os) docentes, as(os) estudantes combinam diferentes tipos de metas na busca por autorrealização em tarefas e contextos acadêmicos, pois balizam a percepção sobre a relação entre o que determinada experiência de aprendizagem é capaz de agregar ao indivíduo a partir da necessidade de autonomia, autorrealização, competência e relacionamento com as(os) outras(os).

Deve-se atentar que o engajamento acadêmico se baseia “[...] no pressuposto de que as(os) estudantes aprendem a partir de suas vivências como contextos de produção de sentido ao que se faz, assim como na influência das práticas e políticas das IES na trajetória acadêmicas dos(as) alunas(os)” (Santos; Severo; Correia, 2023, p. 5). Assim, reflexões que ensejam problematizar fatores propícios ao engajamento acadêmico não podem prescindir do necessário olhar crítico para as políticas das IES no campo da

assistência estudantil e apoio pedagógico, uma vez que, considerando as condições materiais que se impõem na trajetória de vida e de formação de estudantes que buscam os cursos de licenciatura, consistem em determinantes de contexto que refletem desvantagens, desafios e limitações mesmo para aquelas(es) mais motivadas(os).

Apontamentos metodológicos e analíticos

A partir do levantamento da oferta de cursos de Pedagogia no site do e-MEC, em dezembro de 2022, localizaram-se 85 Cursos de Pedagogia em atividade ofertados no estado da Paraíba. Entretanto, com sede no estado, encontra-se um número bem inferior. Buscou-se, nos sites oficiais das IES, e-mails para contato com as coordenações dos cursos, solicitando a difusão de um formulário virtual estruturado no *Google Forms* destinado às/aos estudantes regularmente matriculadas(os). Paralelamente, iniciou-se uma divulgação nas redes sociais para ampliar o alcance do instrumento entre os meses de novembro de 2023 e maio de 2024. Aceitaram participar da pesquisa com manifestação expressa no termo de consentimento livre e esclarecido, contido no formulário, 442 pessoas. Porém, apenas 341 delas declararam ser estudante de curso de Pedagogia ofertado por IES sediada no estado da Paraíba. Assim, esse foi o quantitativo amostral dos participantes da pesquisa, do qual resultaram os dados que serão analisados a seguir.

Quanto à identificação de gênero, 91% (310) participantes se declararam mulher cis, enquanto 9% (31) informaram ser homem cis, circunstância que reforça a permanência da feminização do curso de Pedagogia no Brasil.

Desse universo, 80% (274) se identificaram como heterossexual, 4% (13) homossexual, 3% (12) bissexual, 1% (04) assexual e 2% (07) indicaram expressar outras formas de identificação não listadas nas opções de resposta. Um grupo composto por 9% (31) preferiu não responder à questão. No que se refere à cor/etnia⁴, 57% (193) se classificaram como parda(o), 21% (90) como branca(o), 18% (50) como preta(o), 1% (02) como amarela(o), 1% (02) como indígena e 2% (05) preferiram não informar. Já no que se refere à idade, 42% (143) se situaram na faixa de 18 a 24 anos, 25% (85) entre 30 e 39 anos, 19% (63) na faixa de 25 a 29 anos, 13% (45) entre 40 e 49 anos, e 2% (05) com idade acima de 50 anos.

Um percentual de 42% (144) declarou exercer algum trabalho remunerado com carteira assinada. Já 40% (137) informaram estar desempregadas(os), enquanto 9% (32) indicaram trabalhar como trabalhadoras(ores) autônomas(os) e 8% (28) como informal. Tais dados sobre situação ocupacional refletem a condição de estudante-trabalhadora(or) comum a muitas(os) daquelas(es) que procuram cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, e que precisam conciliar diferentes demandas acadêmicas e laborais, circunstância que expõe desafios ainda maiores no contexto de um curso frequentado, predominantemente, por mulheres, sobre as quais recaem obrigações familiares e domésticas impostas pelo processo de gendramento em uma sociedade fortemente patriarcal⁵. Dentre as pessoas que

⁴ Optou-se por formular o item utilizando o padrão de opções para autoidentificação de cor/etnia definido pelo IBGE.

⁵ O gendramento da Pedagogia decorre de um processo histórico de feminização do curso e da carreira associado a representações de gênero e suas influências na destinação social da profissão de pedagoga(o) às mulheres, principalmente. Esse fenômeno se insere em um contexto histórico que emerge no início do Século XX, quando as transformações econômicas e

exercem algum trabalho remunerado, 30% (99) informaram se ocupar de uma jornada diária de dois turnos.

A maioria das(os) participantes indicou possuir renda individual abaixo de um salário-mínimo (36% = 124) e de até um salário-mínimo (32% = 109), enquanto apenas 10% (34) ganham de dois a três salários e 21% (72) não possuem qualquer fonte de renda individual. No que se refere à renda familiar, os dados indicam que 48% (162) das(os) estudantes integram famílias que ganham até um salário-mínimo, seguidas(os) de 35% (120) que ganham até dois salários-mínimos e de 16% (56) cuja renda alcança três salários-mínimos. Apenas 1% (3) informou possuir renda familiar de quatro a cinco salários-mínimos.

Em sua ampla maioria (90% = 304), as(os) estudantes concluíram o Ensino Médio em escola pública, no formato regular (69% = 234). Já 13% (44) delas(es) pôde cursar Ensino Médio em escolas públicas de tempo integral, 12% (41) na modalidade de Educação de Jovens e Adultos ou via cursos supletivos, enquanto 7% (22) concluíram Ensino Médio Integrado à Educação Profissional. Já em relação à Educação Superior, as(os) participantes estão distribuídas de forma razoavelmente equilibrada entre estudantes vinculadas(os) IES públicas (56% = 191) e privadas (44% = 150), bem como entre estudantes matriculadas(os) em cursos na modalidade presencial (55% = 187) e em cursos na modalidade à distância (45% = 154). Nesse aspecto, a composição amostral distanciou-se da tendência constatada pelas esta-

políticas ocorridas no Brasil incidem na progressiva precarização da docência e na diminuição do prestígio social atribuído aos professores homens, que passam, a partir de então, a buscar outros nichos laborais com melhores salários. Em consequência, fortalece-se a associação entre a docência e representações de dons/atributos femininos ou da maternidade.

tísticas oficiais sobre a concentração de estudantes em IES privadas e em cursos de Pedagogia à distância, por meio de polos locais, de modo que dados extraídos de uma amostra mais representativa da tendência nacional, certamente, possibilitariam conhecer melhor os desafios vivenciados por quem aquelas(es) que se enquadram no perfil típico da(o) estudante de Pedagogia no Brasil.

O panorama dos dados apresentados até aqui permite traçar características que configuram o perfil majoritário das estudantes participantes da pesquisa, qual seja, mulheres pardas ou pretas, com orientação heterossexual, com idade entre 18 e 29 anos, egressas de Ensino Médio regular em escolas públicas, que exercem trabalho remunerado com renda individual não superior a um salário-mínimo e renda familiar de até dois salários-mínimos. Entre aquelas matriculadas em cursos presenciais, 46% (157) informaram que residem em localidades distantes das IES.

Refletir sobre engajamento acadêmico no curso de Pedagogia não prescinde a necessária contextualização do tema partindo dos condicionantes materiais que perpassam trajetórias de vida, escolarização e trabalho dessas estudantes. Engajar-se e manter-se engajada(o) no processo formativo é um processo atravessado por limites e desvantagens advindos dessas condições, uma vez que elas se vinculam diretamente a recursos materiais, disponibilidade de tempo e bem-estar físico e mental, aspectos que podem contrastar com a disposição subjetiva para uma participação consciente, motivada e autorregulada nas experiências de aprendizagem desenvolvidas no curso, como sublinhado anteriormente. Isso faz com que as políticas

institucionais para assistência estudantil adquiriram fundamental importância para o alcance das finalidades formativas das IES, na perspectiva de favorecer a permanência e o engajamento da(o) estudante no curso. Entre as(os) participantes da pesquisa, apenas 21% (70) informaram ser beneficiária(o) de programas institucionais de bolsas ou auxílios financeiros.

Um dos principais fatores envolvidos no processo de engajamento consiste nas motivações para ingresso no curso e para a manutenção do interesse em nele permanecer. Os sentidos que mobilizam a atividade consciente, motivada e com capacidade autorregulatória tendo em vista percepções e crenças de autoeficácia também se nutrem das relações que a(o) estudante estabelece entre as razões que justificam a escolha pelo curso e as estratégias subjetivas que envolvem capacidades de correspondência às próprias expectativas, de gestão de desafios e de atendimento às exigências e aos parâmetros institucionais de desempenho. Nessa dimensão, apesar de 69% (236) das(os) participantes terem informado não interesse em abandonar o curso, apenas 55% (167) tiveram seu ingresso definido como primeira opção. Um grupo correspondente a 57% (199) delas(es) optou pelo curso de Pedagogia em função de identificação com o campo educacional. Já 22% (75) motivaram-se pela facilidade de obtenção de emprego depois de formada(o) e 8% (26) pela facilidade de ingresso. Entre as pessoas que não demonstram interesse em abandonar o curso, a principal motivação para ingresso foi a identificação com o campo profissional, dado que reforça a necessidade de as escolas proporcionarem às(aos) estudantes, durante o Ensino Médio, o acompanhamento especializado

de orientação educacional e profissional para que possam conhecer melhor suas potencialidades, delinear expectativas e estratégias para alcançá-las. A transição do Ensino Médio para a Educação Superior é um desafio para muitas(os) estudantes que se veem cada vez mais cedo sob a necessidade de determinar a escolha por um campo profissional. Não são incomuns relatos de estudantes, cujo ingresso na Educação Superior se deu por razões ou conveniências que não são capazes de sustentar uma identificação significativa com o curso e seu campo teórico-profissional de referência.

Com efeito, a ausência ou a incipiência do sentimento de identificação com projeto formativo e profissional que o curso representa não é uma variável absoluta que impede, de forma arbitrária, as possibilidades de construção de movimentos pessoais de ressignificação das expectativas e motivações para permanência. Entretanto, para que isso possa ocorrer, compete às IES projetarem estruturas curriculares que, desde o início do curso, aproximem as(os) estudantes do campo profissional, visando criar um contexto favorável de descoberta e ampliação de interesses que se respaldam em uma perspectiva mais clara sobre como a profissão de pedagoga(o) se traduz em diferentes espaços e formas de intervenção concreta. O caráter abstrato que, muitas vezes, é comum no tratamento às questões profissionais durante os primeiros períodos dos cursos de Pedagogia, em que predominam disciplinas que se propõem a fundamentar o estudo da educação a partir de bases teóricas exógenas ao próprio campo da Pedagogia sem articulá-las, organicamente, ao domínio dessa ciência, tende a dificultar a construção ou o fortalecimento da

identificação das(os) estudante com o curso e a provocar o estranhamento quanto ao estudo de fontes teóricas distanciadas dos contextos em que as questões profissionais emergem e ganham sentido para as(os) mesmas(os).

Como problematiza Formosinho (2009), estruturas curriculares que convergem para essa forma de tratamento das questões profissionais refletem uma lógica acadêmica fortemente arraigada no domínio especializado e fragmentado de docentes formadoras(es) com relação às disciplinas que ministram e a seus territórios de carreira. O autor discute que essa lógica revela traços de um tipo de corporativismo institucional que rechaça dispositivos curriculares capazes de integrar os diferentes componentes em torno dos contextos e das possibilidades de intervenção profissional, já que “neste caso a transferibilidade dos conhecimentos apresentados é considerada responsabilidade exclusiva do aluno, quando vier a ser profissional no seu contexto de trabalho” (Formosinho, 2009, p. 18). Para uma(um) estudante ingressante, o contato progressivo com o campo profissional desde o início do curso é fundamental para (re)alinhar suas escolhas, fomentar movimentos de sentido e de motivação para a aprendizagem, e o desenvolvimento de capacidades praxiológicas (Pimenta; Severo; Pinto, 2022).

No que se refere ao campo da Didática, os desafios para o estímulo ao engajamento acadêmico nos cursos de Pedagogia incitam uma reflexão sobre como as escolhas metodológicas das(os) docentes formadoras(es) podem potencializar a construção de sentido para o que se aprende, por que e como se aprende no contexto da relação pedagógica na sala de aula, que consiste no único espaço-tem-

po de experiência formativa na IES para a maioria das(os) participantes da pesquisa. Os dados apontam que, no conjunto da amostra, 59% (202) das(os) estudantes não tinham experiências de participação em projetos institucionais de pesquisa, ensino ou extensão, percentual que chega a 71% (122) daquelas(es) que frequentam cursos noturnos, embora uma maioria de 56% (192) tenha declarado procurar as(os) professoras(es) para atendimento extraclasse.

Um dado interessante é que apenas 33% (112) das(os) participantes afirmaram frequentar bibliotecas e/ou laboratórios de estudo, pesquisa e prática na IES. É na interação com a(o) docente formadora(or) e as(os) colegas de turma em sala de aula em que se situam as principais experiências de aprendizagem para a maioria delas(es). Logo, tomando a expressão utilizada por Coulon (2017), a organização e a prática de ensino da(o) formadora(or) necessita favorecer a construção, a sistematização, a ampliação e a mobilização de repertórios relevantes para a formação profissional por meio de estratégias didáticas participativas, colaborativas e criativas que mobilizem o interesse das(os) estudantes, bem como a aquisição e o uso funcional dos “etnométodos” da cultura acadêmica. Podem ser classificadas como “etnométodos” as técnicas de estudo, leitura, produção, tratamento e socialização de materiais acadêmicos, parâmetros de normalização técnica da produção científica, vocabulário especializado, entre outros elementos que formam uma bagagem fundamental para que a(o) estudante assuma um novo estatuto, o de acadêmica(o), e exerça seu poder de agência para desempenhar, de modo autônomo e satisfatório, suas responsabilidades e, a partir delas, se desenvolver academicamente.

As experiências formativas no curso de Pedagogia precisam assimilar as mesmas dinâmicas, estratégias e técnicas didáticas das quais tratam os estudos e debates conceituais desenvolvidos nas aulas e que se entende que as(os) estudantes devem conhecer para praticar profissionalmente. Ou seja, a sala de aula deve se constituir em um laboratório de aprendizagens construídas colaborativamente entre professoras(es) e estudantes por meio de práticas que, enquanto são desenvolvidas, oferecem um plano concreto para demonstração, simulação, exploração e sistematização de repertórios de saberes relevantes para a formação profissional e para uma relação de maior engajamento com o/no curso. Sobre esse aspecto, convém explicitar que, segundo os dados, as técnicas de ensino utilizados pelas(os) docentes com maior frequência são aulas expositivas com slides e leitura comentada. Em oposição, as menos frequentes são aulas de campo, aulas práticas, estudos de caso e ensino com pesquisa. Quanto aos recursos, os mais comuns são lousa convencional, slides, vídeos e imagens, enquanto os menos comuns são softwares educativos, aplicativos tecnológicos e músicas, dentre diversas outras opções.

No que tange à avaliação da aprendizagem, assinala-se que os instrumentos apontados pelas(os) estudantes como mais frequentes foram produções textuais (44% = 150) e provas escritas (37% = 126). Por outro lado, para 72% (247) das(os) participantes portfólios e relatórios são pouco frequentes ou nunca utilizados como instrumentos avaliativos. Ainda que 84% (287) tenham concordado ou concordado totalmente com a afirmação “meus/minhas professores(as) demonstram interesse na minha aprendizagem”,

um grupo de 57% (194) informou não receber nunca ou receber com pouca frequência feedbacks personalizados sobre seu desempenho.

A avaliação da aprendizagem cumpre um papel importante na construção de estratégias metacognitivas pelas(os) estudantes quando as(os) fornecem subsídios para refletir sobre seu desempenho e configurar o estudo de modo a potencializar saberes e capacidades desenvolvidas, bem como ter consciência e buscar alternativas para superar déficits. Para tanto, cabe à(ao) docente diversificar as estratégias e instrumentos avaliativos para proporcionar ao alunado diferentes possibilidades de expressão o que foi aprendido, as(aos) fornecendo feedbacks significativos, o que pode reposicionar a avaliação como um instrumento de/para aprendizagem e não apenas um dispositivo de controle curricular. Como discute Garcia (2009), os instrumentos avaliativos induzem representações nas(os) estudantes sobre o que é mais importante aprender e sobre como demonstrar o que se aprendeu para ser bem avaliada(o). Logo, as escolhas didáticas na dimensão da avaliação da aprendizagem podem favorecer ou não experiências de aprendizagem significativas propícias à construção e à mobilização de sentidos e interesses associados a níveis mais altos de engajamento acadêmico.

Considerações finais

No intuito de conhecer fatores envolvidos na experiência acadêmica de estudantes de cursos de Pedagogia sediados no estado da Paraíba e associá-los a desafios en-

frentados pelas IES para fomentar e fortalecer condutas de engajamento, este texto discutiu dados que sinalizam elementos importantes a serem considerados no contexto das decisões didáticas das(os) professoras(es) formadoras(es). O engajamento acadêmico foi abordado como manifestação de condutas de envolvimento, autorregulação, focalização de esforço consciente e motivado por sentidos de autorrealização e crenças de autoeficácia. Esse processo é perpassado por condicionantes materiais, relativos ao perfil socioeconômico das(os) estudantes, condicionantes subjetivos, relativos a sentidos, motivações, expectativas e projetos de realização pessoal, e por condicionantes institucionais atinentes às políticas de assistência estudantil, de apoio acadêmico e às práticas didáticas das(os) professoras(es) formadoras(es).

Nos processos formativos desenvolvidos nos cursos de licenciatura, em particular nos cursos de Pedagogia, o debate sobre engajamento acadêmico ganha especial relevância, uma vez que se volta para questões sobre como as experiências de aprendizagem podem mobilizar e conduzir interesses, motivações e expectativas das(os) estudantes em torno do que lhe parece significativo, pessoalmente, mas também das finalidades do curso, institucionalmente. O desenvolvimento das capacidades profissionais necessárias ao exercício do trabalho pedagógico exige da(o) estudante um nível razoável de identificação pessoal com a Pedagogia como ciência, como curso e como profissão. Embora desejável, a identificação, por sua vez, não é um pressuposto arbitrário para ingresso no curso, uma vez que as mediações didáticas das(os) docentes alinhadas aos objetivos do curso poderão proporcionar à(ao) estudante,

progressivamente, movimentos de sentido que as(os) enlaça em experiências de aprendizagem geradoras de motivação intrínseca.

Para isso, é fundamental o compromisso docente com a aquisição dos “etnométodos” apontados por Coulon (2017), que são requeridos para imersão na cultura acadêmica e na obtenção de desempenho exitoso. Sendo a identificação um fenômeno relacionado à volição, ou seja, ao interesse da pessoa por fazer algo na perspectiva de se sentir contemplada em algum aspecto gerador de satisfação, as aprendizagens proporcionadas nos cursos precisam desdobrar, desde o início do processo formativo, possibilidades de vinculação da(o) estudante com o campo da Pedagogia (suas bases e âmbitos de atuação), com a instituição, com as(os) colegas e docentes com quem interagem. Essa perspectiva formativa reforça a potencialidade das mediações docentes na construção do senso de pertencimento à comunidade acadêmica e na constituição identitária da(o) futura(o) profissional.

A partir dos dados analisados, são plausíveis as preocupações sobre como as escolhas didáticas de professoras(es) formadoras(es) desdobram possibilidades de engajamento, haja vista que a maioria das(os) participantes da pesquisa tem na aula o único ou o principal espaço/tempo de formação. Isso situa a relação com a(o) professora(or) como elo estratégico da(o) estudante com o currículo e as expectativas formativas que nele são constituídas. No universo de variáveis que se entrecruzam nessa relação – algumas das quais foram, tangencialmente, apontadas neste estudo – sublinha-se a necessária mediação docente e esforço institucional para que as(os) estudantes de Pedago-

gia possam se apropriar, solidamente, dos conhecimentos necessários para o exercício da profissão de pedagoga(o), estabelecendo conexões significativas entre suas perspectivas de futuro e as experiências vivenciadas durante o curso, cujo direcionamento didático deve ser o de mobilizar sentidos, capacitar interesses a fim de que se concretizem e desenvolver formas exitosas de lidar com as exigências institucionais.

O engajamento acadêmico é, nesse sentido, uma dimensão a ser considerada na reflexão sobre as estratégias acionadas pelas IES, coordenação de curso e docentes para favorecer aprendizagens que respondam assertivamente ao que se espera que uma(um) estudante de Pedagogia aprenda durante sua formação inicial dada a complexidade que envolve as práticas de estudo e de produção acadêmica nesse curso. Finalmente, vale ressaltar que isso requer a construção de uma cultura institucional que fomente práticas colaborativas entre docentes, de acolhimento às(aos) estudantes e de inovação nos modos de pensar e de praticar as experiências formativas com rigor científico, ético, qualidade didática, compromisso político e articulação orgânica entre os diversos componentes curriculares.

Referências

BZUNECK, José Aloyseo; BORUCHOVITCH, Evely. Motivação e autorregulação da motivação no contexto educativo. *Psicologia: Ensino & Formação*, São Paulo, v. 7, n. 2, p. 73-84, 2016.

COULON, Alain. O ofício de estudante: a entrada na vida universitária. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, 2017.

FORMOSINHO, João. *Dilemas e tensões da atuação da universidade frente à formação de profissionais de desenvolvimento humano*. Cadernos de Pedagogia Universitária. Pró-Reitoria de Graduação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2009. Disponível em: https://www.prg.usp.br/wp-content/uploads/joao_formosinho_caderno_8.pdf Acesso em: 02 ago. 2024.

GARCIA, Joe. Avaliação da aprendizagem na educação superior. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, 2009.

KASSIS, Renata. *A formação docente nas Instituições de Ensino Superior privadas: tensões enfrentadas por professores e alunos nos cursos de Pedagogia*. 2021. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Saúde) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2021.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Panorama da Pedagogia no Brasil: ciência, curso e profissão. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 38, e38956, 2022.

SANTOS, Leandro; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; CORREIA, Lindinalva. Desafios ao engajamento acadêmico na Educação Superior: uma análise a partir do posiciona-

mento sobre satisfação de estudantes. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 9, p. 1-21, 2023.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Formação em pedagogia na América Latina. *Revista Internacional de Educação Superior*, Campinas, v. 9, p. 1-26, 2022.

SCHAUFELI, Wilmar B. What is engagement? In: TRUS, Catherine *et al.* (org.). *Employee engagement in theory and practice*. London: Routledge, 2013. p. 1-21.

SILVA, Alexsandra de Santana Soares; RIBEIRO, Marinalva Lopes. Engajamento estudantil na educação superior. *Pesquisaeduca*, Santos, v. 12, n. 26, p. 50-63, 2020.

VITÓRIA, Maria Inês Côrte *et al.* Engajamento acadêmico: desafios para a permanência do estudante na Educação Superior. *Educação*, Porto Alegre, v. 41, n. 2, p. 262-269, 2018.

DECLARAÇÃO DE REVISÃO DO VERNÁCULO

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado¹, foi procedida a correção gramatical e estilística do livro intitulado **Didática e docência em diferentes textos e contextos**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos do novo Acordo Ortográfico Lusófono, vigente desde 1º de janeiro de 2009.

Fortaleza-CE, 10 de fevereiro de 2025.

Arthur Soares da Silva
Arthur Soares da Silva



DECLARAÇÃO DE NORMALIZAÇÃO TÉCNICA

Declara-se, para constituir prova junto à Coleção Práticas Educativas, vinculada à Editora da Universidade Estadual do Ceará (EdUECE), que, por intermédio do profissional infra-assinado, foi procedida a normalização técnica do livro intitulado **Didática e docência em diferentes textos e contextos**, razão por que se firma a presente declaração, a fim de que surta os efeitos legais, nos termos das normas vigentes decretadas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT).

Fortaleza-CE, 10 de fevereiro de 2025.

Arthur Soares da Silva
Arthur Soares da Silva

¹ Licenciado em Letras pela Universidade Estadual do Ceará (UECE).

COLEÇÃO PRÁTICAS EDUCATIVAS

01. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente infrator no Brasil*: breve contextualização histórica. Fortaleza: EdUECE, 2014. 105 p. ISBN: 978-85-7826-199-3.
02. VASCONCELOS, José Gerardo. *O contexto autoritário no pós-1964*: novos e velhos atores na luta pela anistia. Fortaleza: EdUECE, 2014. 63 p. ISBN: 978-85-7826-211-2.
03. SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza; BRANDENBURG, Cristine; SANTOS JÚNIOR, Francisco Fleury Uchôa (org.). *Educação e saúde*: um olhar interdisciplinar. Fortaleza: EdUECE, 2014. 212 p. ISBN: 978-85-7826-225-9.
04. SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula (org.). *Golpe de 1964*: história, geopolítica e educação. Fortaleza: EdUECE, 2014. 342 p. ISBN: 978-85-7826-224-2.
05. SILVA, Sammia Castro; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Capoeira no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 156 p. ISBN: 978-85-7826-218-1.
06. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; PETIT, Sandra Haydée; SANTOS, Iraci dos; GAUTHIER, Jacques (org.). *Tudo que não inventamos é falso*: dispositivos artísticos para pesquisar, ensinar e aprender com a sociopoética. Fortaleza: EdUECE, 2014. 488 p. ISBN: 978-85-7826-219-8.
07. PAULO, Adriano Ferreira de; MIRANDA, Augusto Ridson de Araújo; MARQUES, Janote Pires; LIMA, Jeimes Mazza Correia; VIEIRA, Luiz Maciel Mourão (org.). *Ensino de História na educação básica*: reflexões, fontes e linguagens. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p.
08. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; PAZ, Sandra Regina (org.). *Políticas, currículos, aprendizagem e saberes*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 381 p. ISBN: 978-85-7826-245-7.
09. VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *História e práticas culturais na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 229 p. ISBN: 978-85-7826-246-4.
10. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edison Silva; SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Teologia, História e Educação na contemporaneidade*. Fortaleza: EdUECE, 2014. 160 p. ISBN: 978-85-7826-237-2.
11. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério (org.). *Biografia de mulheres*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 163 p. ISBN: 978-85-7826-248-8.
12. MIRANDA, José da Cruz Bispo de; SILVA, Robson Carlos da (org.). *Entre o derreter e o enferrujar*: os desafios da educação e da formação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2014. 401 p. ISBN: 978-85-7826-259-4.
13. SILVA, Robson Carlos da; MIRANDA, José da Cruz Bispo de (org.). *Cultura, sociedade e educação brasileira*: teceduras e interfaces possíveis. Fortaleza: EdUECE, 2014. 324 p. ISBN: 978-85-7826-260-0.

14. PETIT, Sandra Haydée. *Pretagogia*: pertencimento, corpo-dança afrodescendente e tradição oral africana na formação de professoras e professores – contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03. Fortaleza: EdUECE, 2015. 253 p. ISBN: 978-85-7826-258-7.
15. SALES, José Albio Moreira de; SILVA, Bruno Miguel dos Santos Mendes da (org.). *Arte, tecnologia e poéticas contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 421 p. ISBN: 978-85-7826-262-4.
16. LEITE, Raimundo Hélio (org.). *Avaliação*: um caminho para o descortinar de novos conhecimentos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 345 p. ISBN: 978-85-7826-261-7.
17. CASTRO FILHO, José Aires de; SILVA, Maria Auricélia da; MAIA, Dennys Leite (org.). *Lições do projeto um computador por aluno*: estudos e pesquisas no contexto da escola pública. Fortaleza: EdUECE, 2015. 330 p. ISBN: 978-85-7826-266-2.
18. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Psicologia da educação*: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2015. 269 p.
19. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CACAU, Josabete Bezerra (org.). *Juventudes e políticas públicas*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 247 p. ISBN: 978-85-7826-298-3.
20. LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a escola*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 245 p. ISBN: 978-85-7826-296-9.
21. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 145 p. ISBN: 978-85-7826-293-8.
22. SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena; CAVALCANTE, Maria Marina Dias (org.). *Didática e prática de ensino na relação com a sociedade*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 213 p. ISBN: 978-85-7826-294-5.
23. CAVALCANTE, Maria Marina Dias; SALES, José Albio Moreira de; FARIAS, Isabel Maria Sabino de; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Didática e prática de ensino*: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade. EdUECE, 2015. 257 p. ISBN: 978-85-7826-295-2.
24. VASCONCELOS, José Gerardo; RODRIGUES, Rui Martinho; ALBUQUERQUE, José Cândido Lustosa Bittencourt de (org.). *Contratualismo, política e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 73 p. ISBN: 978-85-7826-297-6.
25. XAVIER, Antônio Roberto; TAVARES, Rosalina Smedo de Andrade; FIALHO, Lia Machado Fiuza (org.). *Administração pública*: desafios contemporâneos. Fortaleza: EdUECE, 2015. 181 p.
26. FIALHO, Lia Machado Fiuza; CASTRO, Edilson Silva; CASTRO, Jéssyca Lages de Carvalho (org.). *(Auto)Biografias e formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 229 p. ISBN: 978-85-7826-271-6.
27. FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo; SANTANA, José Rogério; VASCONCELOS JÚNIOR, Raimundo Elmo de Paula; MARTINHO RODRIGUES, Rui (org.). *História, literatura e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 299 p. ISBN: 978-85-7826-273-0.

28. MAGALHÃES JUNIOR, Antonio Germano; ARAÚJO, Fátima Maria Leitão (org.). *Ensino & linguagens da História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 371 p. ISBN: 978-85-7826-274-7.
29. NUNES, Maria Lúcia da Silva; MACHADO, Charliton José dos Santos; VASCONCELOS, Larissa Meira de (org.). *Diálogos sobre Gênero, Cultura e História*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 175 p. ISBN: 978-85-7826-213-6.
30. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade II*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 471 p. ISBN: 978-85-8126-094-5.
31. MARINHO, Maria Assunção de Lima; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (org.). *Economia, políticas sociais e educação: tecendo diálogos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-317-1.
32. FIALHO, Lia Machado Fiuza; MACIEL, Francisco Cristiano Góes (org.). *Polifonia em juventudes*. Fortaleza: EdUECE, 2015. 234 p. ISBN: 978-85-7826-299-0.
33. SANTANA, José Rogério; BRANDENBURG, Cristine; MOTA, Bruna Germana Nunes; FREITAS, Munique de Souza; RIBEIRO, Júlio Wilson (org.). *Educação e métodos digitais: uma abordagem em ensino contemporâneo em pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 214 p. ISBN: 978-85-7826-318-8.
34. OLINDA, Ercília Maria Braga de; SILVA, Adriana Maria Simião da (org.). *Viadas em romaria*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 438 p. ISBN: 978-85-7826-380-5.
35. SILVA JÚNIOR, Roberto da (org.). *Educação brasileira e suas interfaces*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 158 p. ISBN: 978-85-7826-379-9.
36. MALOMALO, Bas'ilele; RAMOS, Jeannette Filomeno Pouchain (org.). *Cá e acolá: pesquisa e prática no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 238 p.
37. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Assistência à criança e ao adolescente "infrator" no Brasil: breve contextualização histórica*. 2. ed. Fortaleza: EdUECE, 2016. 112 p. ISBN: 978-85-7826-337-9.
38. MARQUES, Janote Pires; FONSECA, Emanuelle Oliveira da; VASCONCELOS, Karla Colares (org.). *Formação de professores: pesquisas, experiências e reflexões*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 194 p. ISBN: 978-85-7826-407-9.
39. SILVA, Henrique Barbosa; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; CARVALHO, Alanna Oliveira Pereira (org.). *A democratização da gestão educacional: criação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Educação no Ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 144 p. ISBN: 978-85-7826-367-6.
40. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; OLIVEIRA, Roberta Lúcia Santos de (org.). *Estudos em educação: formação, gestão e prática docente*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-433-8.
41. SILVA JÚNIOR, Roberto da; SILVA, Dogival Alencar da (org.). *História, políticas públicas e educação*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 183 p. ISBN: 978-85-7826-435-2.
42. VASCONCELOS, José Gerardo; ARAÚJO, Marta Maria de (org.). *Narrativas de mulheres educadoras militantes no contexto autoritário brasileiro (1964-1979)*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 104 p. ISBN: 978-85-7826-436-9.
43. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade III*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 456 p. ISBN: 978-85-7826-437-6.
44. PORTO, José Hécio Alves. *Escritos: do hoje & sempre poesias para todos momentos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 124 p. ISBN: 978-85-7826-438-3.

45. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues; BRANDENBURG, Cristine (org.). *Educação, memórias e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 179 p. ISBN: 978-85-7826-452-9.
46. FIALHO, Lia Machado Fiuza; TELES, Mary Anne (org.). *Juventudes em debate*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 355 p. ISBN: 978-85-7826-453-6.
47. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SANTOS, Geórgia Patrícia Guimarães dos; CAVAIGNAC, Mônica Duarte (org.). *Educação em debate: reflexões sobre ensino superior, educação profissional e assistência estudantil*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 243 p. ISBN: 978-85-7826-463-5.
48. SILVA, Lucas Melgaço da; CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima (org.). *As voltas da avaliação educacional em múltiplos caminhos*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 425 p. ISBN: 978-85-7826-464-2.
49. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares; MARTINS, Elcimar Simão (org.). *Ensino médio: políticas educacionais, diversidades, contextos locais*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-462-8.
50. NUNES, Maria Lúcia da Silva; TEIXEIRA, Mariana Marques; MACHADO, Charliton José dos Santos; ROCHA, Samuel Rodrigues da (org.). *Eu conto, você conta: leituras e pesquisas (auto)biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2016. 235 p. ISBN: 978-85-7826-506-9.
51. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Diálogos transdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 142 p. ISBN: 978-85-7826-505-2.
51. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra (Org.). *Serviço Social: uma profissão, distintos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 278 p. ISBN: 978-85-7826-478-9.
52. VASCONCELOS, José Gerardo; XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva (org.). *História, memória e narrativas biográficas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 191 p. ISBN: 978-85-7826-538-0.
53. SANTOS, Patrícia Fernanda da Costa; SENA, Flávia Sousa de; GONÇALVES, Luiz Gonzaga; FURTADO, Quezia Vila Flor (org.). *Memórias escolares: quebrando o silêncio...* Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-537-3.
54. CARVALHO, Scarlett O'hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo. *O pedagogo na Assistência Social*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 122 p. ISBN: 978-85-7826-536-6.
55. FIALHO, Lia Machado Fiuza; LOPES, Tania Maria Rodrigues (org.). *Docência e formação: percursos e narrativas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 198 p. ISBN: 978-85-7826-551-9.
56. LEITE, Raimundo Hélio; ARAÚJO, Karlane Holanda; SILVA, Lucas Melgaço da (org.). *Avaliação educacional: estudos e práticas institucionais de políticas de eficácia*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 242 p. ISBN: 978-85-7826-554-0.
57. CIASCA, Maria Isabel Filgueiras Lima; SILVA, Lucas Melgaço da; ARAÚJO, Karlane Holanda (org.). *Avaliação da aprendizagem: a pluralidade de práticas e suas implicações na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 380 p. ISBN: 978-85-7826-553-3.
58. SANTOS, Jean Mac Cole Tavares (org.). *Pesquisa em ensino e interdisciplinaridades: aproximações com o contexto escolar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 178 p. ISBN: 978-85-7826-560-01.
59. MATOS, Kelma Socorro Lopes de (org.). *Cultura de paz, educação e espiritualidade IV*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 346 p. ISBN: 978-85-7826-563-2.

60. MUNIZ, Cellina Rodrigues (org.). *Linguagens do riso, práticas discursivas do humor*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 186 p. ISBN: 978-85-7826-555-7.
61. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Talvez em nome do povo... Uma legitimidade peculiar*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-562-5.
62. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *Política, Identidade, Educação e História*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 172 p. ISBN: 978-85-7826-564-9.
63. OLINDA, Ercília Maria Braga de; GOLDBERG, Luciane Germano (org.). *Pesquisa (auto)biográfica em Educação: afetos e (trans)formações*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 445 p. ISBN: 978-85-7826-574-8.
64. MARTINHO RODRIGUES, Rui. *O desafio do conhecimento histórico*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 130 p. ISBN: 978-85-7826-575-5.
65. RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; FAÇANHA, Cristina Soares; COELHO, Tâmara Maria Bezerra Costa (org.). *Costurando histórias: conceitos, cartas e contos*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 182 p. ISBN: 978-85-7826-561-8.
66. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da; SILVA, Jáderson Cavalcante da (org.). *Interface entre Educação, Educação Física e Saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 211 p. ISBN: 978-85-7826-576-2.
67. FARIAS, Isabel Maria Sabino de; JARDILINO, José Rubens Lima; SILVESTRE, Magali Aparecida; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de (org.). *Pesquisa em Rede: diálogos de formação em contextos coletivos de conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 171 p. ISBN: 978-85-7826-577-9.
68. MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; RIBEIRO, Ana Paula de Medeiros; MARQUES, Cláudio de Albuquerque (Autores). *Implantação e atuação do Sistema de Monitoramento e avaliação do Programa Seguro-Desemprego: estudo de caso*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 340 p. ISBN: 978-85-7826-591-5.
69. XAVIER, Antônio Roberto; FERREIRA, Tereza Maria da Silva; MATOS, Camila Saraiva de (org.). *Pesquisas educacionais: abordagens teórico-metodológicas*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 271 p. ISBN: 978-85-7826-602-8.
70. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; COSTA, Hercilene Maria e Silva (org.). *Entrelugares: Tecidos Sociopoéticos em Revista*. Fortaleza: EdUECE, 2017. 273 p. ISBN: 978-85-7826-628-8.
71. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazaninha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-637-0.
72. MACHADO, Maria do Livramento da Silva (org.). *Jovens bailarinas de Vazaninha: conceitos de corpo nos entrelaces afroancestrais da dança na educação*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 337 p. ISBN: 978-85-7826-638-7 (E-book).
73. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-639-4.
74. SANTOS, Maria Dilma Andrade Vieira dos. *Jovens circenses na corda bamba: confetos sobre o riso e o corpo na educação em movimento*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 227 p. ISBN: 978-85-7826-640-0 (E-book).
75. SILVA, Kricia de Sousa. *"Manobras" sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-641-7.

76. SILVA, Kricia de Sousa. *“Manobras” sociopoéticas: aprendendo em movimento com skatistas do litoral do Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 224 p. ISBN: 978-85-7826-636-3 (E-book).
77. VIEIRA, Maria Dolores dos Santos. *Entre acordes das relações de gênero: a Orquestra Jovem da Escola “Padre Luis de Castro Brasileiro” em União-Piauí*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 247 p. ISBN: 978-85-7826-647-9.
78. XAVIER, Antônio Roberto; FIALHO, Lia Machado Fiuza; VASCONCELOS, José Gerardo (Autores). *História, memória e educação: aspectos conceituais e teórico-epistemológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 193 p. ISBN: 978-85-7826-648-6.
79. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-654-7.
80. MACHADO, Charliton José dos Santos (org.). *Desafios da escrita biográfica: experiências de pesquisas*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 237 p. ISBN: 978-85-7826-653-0 (E-book).
81. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-651-6.
82. OLIVEIRA, Mayara Danyelle Rodrigues de. *Rabiscos rizomáticos sobre alegria na escola*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 210 p. ISBN: 978-85-7826-652-3 (E-book).
83. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-650-9.
84. SOUZA, Sandro Soares de. *Corpos movediços, vivências libertárias: a criação de confetos sociopoéticos acerca da autogestão*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 275 p. ISBN: 978-85-7826-649-3 (E-book).
85. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-664-6.
86. SANTOS, Vanessa Nunes dos. *Sociopoetizando a filosofia de jovens sobre as violências e a relação com a convivência na escola, em Teresina-PI*. Fortaleza: EdUECE, 2018. 257 p. ISBN: 978-85-7826-662-2 (E-book).
87. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Gênero e cultura: questões políticas, históricas e educacionais*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 281 p. ISBN: 978-85-7826-673-8.
88. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
89. DAMASCENO, MARIA NOBRE. *Lições da Pedagogia de Jesus: amor, ensino e justiça*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 119 p. ISBN: 978-85-7826-689-9.
90. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-690-5.
91. ADAD, Clara Jane Costa. *Candomblé e Direito: tradições em diálogo*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 155 p. ISBN: 978-85-7826-691-2 (E-book).

92. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva (Autores). *Tudo azul com dona Neuza: Poder e Disputa Local em 1968*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 141 p. ISBN: 978-85-7826-670-7.
93. XAVIER, Antônio Roberto; MALUF, Sâmia Nagib; CYSNE, Maria do Rosário de Fátima Portela (org.). *Gestão e políticas públicas: estratégias, práticas e desafios*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 197 p. ISBN: 978-85-7826-671-4 (E-book).
94. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-702-5.
95. GAMA, Marta. *Entrelugares de direito e arte: experiência artística e criação na formação do jurista*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 445 p. ISBN: 978-85-7826-703-2 (E-book).
96. LEITINHO, Meirecele Calíope; DIAS, Ana Maria Iorio (org.). *Discutindo o pensamento curricular: processos formativos*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 203 p. ISBN: 978-85-7826-701-8.
97. BEZERRA, Milena de Holanda Oliveira; GADELHA, Raimunda Rosilene Magalhães; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos; FERREIRA, Paulo Jorge de Oliveira (org.). *Educação e saúde: vivendo e trocando experiências no Programa de Educação pelo Trabalho (PET)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 233 p. ISBN: 978-85-7826-713-1 (E-book).
98. SUCUPIRA, Tânia Gorayeb; VASCONCELOS, José Gerardo; FIALHO; Lia Machado Fiuza. *Quilombo Boqueirão da Arara, Ceará: memórias, histórias e práticas educativas*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 151 p. ISBN: 978-85-7826-687-5.
99. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Debates em História da Educação e Formação de Professores: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 300 p. ISBN: 978-85-7826-724-7 (E-book).
100. BRANDENBURG, Cristine; SILVA, Jocyana Cavalcante da (org.). *Práticas de ensino: semeando produções científicas parceiras*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 179 p. ISBN: 978-85-7826-725-4.
101. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; SANTANA, Ajanayr Michelly Sobral (org.). *Exercício da escrita (auto)biográfica*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 398 p. ISBN: 978-85-7826-723-0 (E-book).
102. SILVA; Adryel Vieira Caetano da; NASCIMENTO; Jordana Marjorie Barbosa do; VIEIRA, Livia Moreira Lima; LOPES, Thaynara Ferreira; CARVALHO, Rhanna Emanuela Fontenele Lima de (org.). *25 Anos de PET Enfermagem: uma trajetória de pesquisa, conhecimento e promoção de saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 215 p. ISBN: 978-85-7826-745-2 (E-book).
103. SILVA, Maria do Socorro Borges da. *De “mulher-maravilha” a “cidadão persi”*: professoras capulana do educar em direitos humanos. Fortaleza: EdUECE, 2019. 109 p. ISBN: 978-85-7826-753-7.
104. COSTA, Hercilene Maria e Silva; ADAD, Shara Jane Holanda Costa (org.). *Círculo de cultura sociopoético: diálogos com Paulo Freire sempre!*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 190 p. ISBN: 978-85-7826-741-4 (E-book).
105. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces: experiências do PIBID na UFAL*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p.

106. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-774-2.
107. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; MACIEL, Maria José Camelo; OLIVEIRA, Antonio Marcone de (org.). *Pedagogia do trabalho*: a atuação do pedagogo na educação profissional. Fortaleza: EdUECE, 2020. 214 p. ISBN: 978-85-7826-775-9 (E-book).
108. LEITE, Luciana de Lima Lopes. *Ocupar é reexistir! Práticas artísticas como tática de resistência nas ocupações do coletivo ocupArthe, em Teresina (2014)*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 266 p. ISBN: 978-85-7826-779-7 (E-book).
109. GOMES, Wagner. *Ensino de História e interdisciplinaridade*: reflexões epistemológicas. Fortaleza: EdUECE, 2020. 185 p. ISBN: 979-65-86445-00-8. (E-book).
110. MELO, Deywid Wagner de; MOTA, Maria Danielle Araújo; MAKIYAMA, Simone (org.). *Letramentos e suas múltiplas faces*: experiências do PIBID na UFAL. Fortaleza: EdUECE, 2019. 458 p. ISBN: 978-65-86445-05-3. (E-book).
111. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social*: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada. Fortaleza: EdUECE, 2020. 411 p. ISBN: 978-65-86445-01-5.
112. NUNES, Maria Lúcia da Silva (org.). *Paisagens da história da educação*: memórias, imprensa e literatura. Fortaleza: EdUECE, 2020. 216 p. ISBN: 978-65-86445-07-7.
113. MORAES, Ana Cristina de; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Arte, docência e práticas educativas*: experiências e contextos. Fortaleza: EdUECE, 2020. 656 p. ISBN: 978-65-86445-25-1. (E-book).
114. SILVA, Maria do Socorro Borges da; FARIAS, Emerson de Souza. *Educação e direitos humanos de crianças e adolescentes*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 110 p. ISBN: 978-65-86445-29-9 (E-book).
115. VIANA, Patrícia Ferreira de Sousa; ADAD, Shara Jane Holanda Costa. *A sociopoética como inovação metodológica na pesquisa em saúde bucal coletiva, com jovens em formação*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 186 p. ISBN: 978-65-86445-34-3. (E-book).
116. OLINDA, Ercília Maria Braga de; PAZ, Renata Marinho (org.). *Narrativas autobiográficas e religiosidade*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 421 p. ISBN: 978-65-86445-43-5. (E-book).
117. ARAÚJO, Conceição de Maria Sousa. *Ensinar e aprender filosofia numa perspectiva ética*. Fortaleza: EdUECE, 2020. 236 p. ISBN: 978-65-86445-48-0. (E-book).
118. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-55-8 (E-book).
119. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lúcia da Silva; LACET, Juliana Aparecida Lemos. *Maria Camélia Pessoa da Costa*: educação como missão de vida. Fortaleza: EdUECE, 2021. 216 p. ISBN: 978-65-86445-51-0.

120. ADAD, Shara Jane Holanda Costa; LIMA, Joana D'arc de Sousa; BRITO, Antônia Edna. *Práticas educativas: múltiplas experiências em educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 558 p. ISBN: 978-65-86445-62-6 (*E-book*).
121. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Formação e experiências docentes: práticas pedagógicas em diferentes contextos e cenários: perspectivas da educação contemporânea*. Fortaleza: EdUECE, 2019. 475 p. ISBN: 978-65-86445-70-1 (*E-book*).
122. CARVALHO, Maria Vilani Cosme de; MATOS, Kelma Socorro Alves Lopes de (Org.). *Psicologia da educação: teorias do desenvolvimento e da aprendizagem em discussão*. 3. ed. Fortaleza: EdUECE, 2021. 277 p. ISBN: 978-65-86445-69-5. (*E-book*).
123. SILVA, Hebelyanne Pimentel da. *Uma década de prosa: impressos e impressões da professora e jornalista Maria Mariá (1953-1959)*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 289 p. ISBN: 978-65-86445-71-8. (*E-book*).
124. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-79-4. (*E-book*).
125. LIMA, Caciano Silva. *Sociopoética no Brasil: uma pesquisa com Educadores Museais*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 193 p. ISBN: 978-65-86445-80-0.
126. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. Isbn: 978-65-86445-88-6.
127. AMARAL, Maria Gerlaine Belchior; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; ARAÚJO, Talita Medeiros de (Org.). *Pedagogia jurídica no Brasil: questões teóricas e práticas de um campo em construção*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 453 p. Isbn: 978-65-86445-89-3 (*E-book*).
128. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 166 p. ISBN: 978-65-86445-95-4. (*E-book*).
129. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-65-86445-98-5. (*E-book*).
130. SOUZA, Antoniele Silvana de Melo; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Donêta Leite: biografia de uma educadora religiosa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 207 p. ISBN: 978-65-86445-96-1 (*E-book*).
131. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenias Sobral do; CAMELO, Renata Albuquerque (Org.). *Instrumentos e técnicas do Serviço Social: desafios cotidianos para uma instrumentalidade mediada*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 411 p. ISBN: ISBN 978-65-86445-97-8. (*E-book*).
132. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. Isbn: 978-65-86445-99-2.

133. SILVA, Gustavo Augusto Fonseca. *Por uma educação linguística libertadora: os estudos gramaticais no ensino básico à luz da pedagogia de Paulo Freire*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. Isbn: 978-85-7826-788-9 (*E-book*).
134. FREIRE, Vitória Cherida Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Maria Luiza Fontenele: formação educacional e política*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 212 p. ISBN: 978-85-7826-790-2 (*E-book*).
135. XAVIER, Antônio Roberto; KANIKADAN, Andrea Yumi Sugishita; SOUSA, José Weyne de Freitas (org.). *Planejamento, políticas públicas e gestão sustentável: demandas sociais contemporâneas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 176 p. ISBN: 978-85-7826-787-2 (*E-book*).
136. XAVIER, Antônio Roberto; SANTOS, José Cleilson de Paiva dos; SILVA, Ana Maria Alves da (org.). *Saberes tradicionais, políticas e ações sustentáveis: múltiplos atores, diversas abordagens*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 229 p. ISBN: 978-85-7826-786-5 (*E-book*).
137. SANTOS, Francisca Mayane Benvindo dos; FIALHO, Lia Machado Fiuza; SALES, José Albio Moreira de. *Maria Socorro Lucena Lima: educadora cearense referência na formação de professores*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 183 p. ISBN: 978-85-7826-796-4.
138. CARVALHO, Scarlett O'Hara Costa; FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Irmã Maria Montenegro: uma vida dedicada à educação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 164 p. ISBN: 978-85-7826-795-7.
139. GAUTHIER, Jacques; AMARAL, Augusto Luís Medeiros; AMARAL, Raquel Ávila; ARAÚJO, Natan; GAUTHIER, Maria do Rosário da Soledade; STEIN, Yanée Maudia. *A borboleta cuidamor ambiental: uma pesquisa sociopoética herética com medicinas indígenas e leitura de inspiração guarani dos dados de pesquisa*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 248 p. ISBN: 978-85-7826-792-6 (*E-book*).
140. MACIEL, Jocyana Cavalcante da Silva; BRANDENBURG, Cristine; BARON, Miriam Viviane. *Caminhos para o protagonismo em seus espaços da educação e saúde*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 172 p. ISBN: 978-85-7826-799-5.
141. VIEIRA, Arlindo Mendes; MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; FREIRE, Jacqueline Cunha da Serra; LIMA, Maria Socorro Lucena; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Tecituras decoloniais da formação de professores: incertezas, desafios e lutas*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 258 p. ISBN: 978-85-7826-812-1 (*E-book*).
142. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisângela André da Silva; CAVALCANTE, Maria Marina Dias; LIMA, Maria Socorro Lucena (org.). *Pesquisa educacional: tecituras colaborativas na pós-graduação*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 200 p. ISBN: 978-85-7826-803-9 (*E-book*).
143. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-817-6. (*E-book*).
144. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; FALCÃO, Giovana Maria Belém (Org.). *Marcos da constituição da identidade docente: narrativas expressas em cartas pedagógicas*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 194 p. ISBN: 978-85-7826-818-3.

145. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-822-0.
146. RIBEIRO, Rosa Maria Barros; SILVA, Samia Paula dos Santos; MEDEIROS, Jarles Lopes de; MATIAS, Emanuela Ferreira; FERNANDES, Maria de Lourdes Carvalho Nunes (org.). *Ética, educação e diversidade*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 356 p. ISBN: 978-85-7826-821-3. (E-book).
147. RIBEIRO, Luís Távora Furtado; SILVA, Samara Mendes Araújo; CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Perspectivas sobre formação docente: experiências contemporâneas e contextos curriculares*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 270 p. ISBN: 978-85-7826-826-8 (E-book).
148. MACIEL, Maria Jose Camelo; LIMA, Jaqueline Rabelo de; VARELA, Sarah Bezerra Luna; CARVALHO, Marília Nogueira. *Prática docente no ensino superior: bases, relatos e memórias da formação*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 574 p. ISBN: 978-85-7826-823-7 (E-book).
149. PINHEIRO, Antonio Carlos Ferreira; MACHADO, Charliton José dos Santos; BATISTA, Eraldo Leme; MÜLLER, Meire Terezinha (org.). *Educação e trabalho na paraíba*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 311 p. ISBN: 978-85-7826-830-5. (E-book).
150. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-841-1 (E-book).
151. PONCE, Hugo Heredia; RODRÍGUEZ, Susana Sánchez; PINO, Michel Santiago del; RUÍZ, María Remedios Fernández (org.). *Formación docente y educación lingüística*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 318 p. ISBN: 978-85-7826-839-8.
152. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4 (E-book).
153. COLLANTES, Milagrosa Parrado; JURADO, Paula Rivera; IBÁÑEZ, Ester Trigo; PÉREZ, Celia Sanz. *Formación docente y educación literaria*. Fortaleza: EdUECE, 2021. 348 p. ISBN: 978-85-7826-837-4.
154. MOREIRA, Francisca de Assis Viana; LOPES, Tania Maria Rodrigues; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação a distância e a formação em pedagogia: Experiências da universidade estadual do ceará*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 323 p. ISBN: 978-85-7826-838-1 (E-book).
155. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura; MORAES, Ana Cristina de; RODRIGUES, Cicera Sineide Dantas (org.). *Docência(s): experiências e sentidos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 240 p. ISBN: 978-85-7826-843-5 (E-book).
156. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MOREIRA, Eugenio Eduardo Pimentel; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Ensino e pesquisa na pós-graduação: teoria, prática e práxis*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 350 p. ISBN: 978-85-7826-849-7. (E-book).

157. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 469 p. ISBN: 978-85-7826-851-0.
158. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 292 p. ISBN: 978-85-7826-853-4. (E-book).
159. XAVIER, Antônio Roberto; MUNIZ, Karla Renata de Aguiar; OLIVEIRA, Lucineide de Abreu (org.). *Covid-19, políticas públicas e sustentabilidade: desafios à ciência e aos recursos tecnológicos*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 254 p. ISBN: 978-85-7826-858-9. (E-book).
160. BESERRA, Raquel Carine Martins; KACZAN, Maria Anita Vieira Lustosa; MEDEIROS, Jarles Lopes de (org.). *Educação em tempos de pandemia*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 258 p. ISBN: 978-85-7826-863-3. (E-book).
161. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-859-6.
162. FIDELIS, Cid Nogueira. *Cinematografia indígena: a experiência social sob o foco da cultura Guarani-Kaiowá*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 237 p. ISBN: 978-85-7826-860-2. (E-book).
163. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; FUSARI, José Cerchi; ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 261 p. ISBN: 978-85-7826-869-5. (E-book).
164. FALCÃO, Giovana Maria Belém; SANTOS, Aurea Lucia Cruz dos; FERNANDES, Andréia Matias (org.). *Educação inclusiva em diálogos: tessituras sobre formação e experiências docentes*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 292 p. ISBN: 978-85-7826-871-8.
165. MORAES, Ana Cristina de; LIMA, Izabel Cristina Soares da Silva; QUEIROZ, Juliane Gonçalves (org.). *Cultura(s), educação e arte nos caminhos da (auto)formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-872-5. (E-book).
166. COSTA, Maria Aparecida Alves da; FIALHO, Lia Machado Fiuza (autoras). *Maria Cinobelina Elvas: docência na Escola Normal (1981-1988)*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 285 p. ISBN: 978-85-7826-879-4. (E-book).
167. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-877-0.
168. HOLANDA, Violeta Maria de Siqueira; GOSSELIN, Anne-Sophie Marie Frédérique (org.). *Mulheres na ciência: diálogos sobre gênero e diversidade nas escolas e na universidade*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 576 p. ISBN: 978-85-7826-878-7. (E-book).
169. ALVES, Maria Alda de Sousa; ANDRADE, Michely Peres de; OLIVEIRA, Anderson Souza (org.). *Narrativas e práticas de ensino em Ciências Sociais: diálogos com a pesquisa e a extensão*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 290 p. ISBN: 978-85-7826-883-1. (E-book).

170. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Mobile collaborative learning e a prática docente com o suporte de tecnologias móveis*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 312 p. ISBN: 978-85-7826-886-2. (E-book).
171. NASCIMENTO, Karla Angélica Silva do. *Software educativo livre para o ensino de Geometria*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 228 p. ISBN: 978-85-7826-884-8. (E-book).
172. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-887-9.
173. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira. *Literatura de cordel em impulsos criativos na formação docente*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 148 p. ISBN: 978-85-7826-885-5. (E-book).
174. ALVES, Danielle Coelho; VALE, Erlenia Sobral do; ALEXANDRE, Tainara (org.). *Serviço social, instrumentalidade e movimentos sociais*. Fortaleza: EdUECE, 2022. 470 P. ISBN: 978-85-7826-890-9. (E-book).
175. MACHADO, Charliton José dos Santos; NUNES, Maria Lucia da Silva (org.). *Educação e educadoras na Paraíba do século XX: um balanço da produção acadêmica*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 257 p. ISBN: 978-85-7826-896-1. (E-book).
176. FIALHO, Lia Machado Fiuza. *Biografias e histórias da formação de mulheres educadoras*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 347 p. ISBN: 978-85-7826-894-7. (E-book).
177. XAVIER, Antônio Roberto; LEMOS, Ana Beatriz da Silva; LIMA, Maria Vândia Guedes (org.). *Sociobiodiversidade, tecnologias sustentáveis e educação ambiental no contexto da lusofonia afro-brasileira*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 327 p. ISBN: 978-85-7826-901-2. (E-book).
178. MARTINS, Elcimar Simão; COSTA, Elisangela André da Silva; ALMEIDA, Emanuel Rodrigues; MEIJER, Rebeca de Alcântara e Silva; ALMEIDA, Sinara Mota Neves de (org.). *Formação docente, práticas educativas (decoloniais) e avaliação: múltiplos olhares*. Fortaleza: EdUECE, 2023. 375 p. ISBN: 978-85-7826-902-9. (E-book).
179. MORAES, Ana Cristina de; MACEDO, Eloilma Moura Siqueira (org.). *Formação docente e (auto)biografias*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 393 p. ISBN: 978-85-7826-921-0. (E-book).
180. LOPES, Aline Siebra Fonteles; ARAUJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues; CAVALCANTE, Sueli Maria de Araújo. *Ações de ensino, pesquisa e extensão direcionadas a pessoas privadas de liberdade em instituições federais de educação superior*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-913-5. (E-book).
181. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PATROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-937-1. (E-book).
182. Damasceno, Maria Nobre. *Emoções que invadem a alma: aprendendo com o mundo*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 152 p. ISBN: 978-85-7826-947-0.
183. VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Alexandra Lima da; FRANCISCO, Ana Cristina Borges López Monteiro; FIALHO, Lia Machado Fiuza; PA-

- TROCLO, Luciana Borges; DOMÍNGUEZ, Pablo Álvarez; PEIXOTO, Raphael Gualter (Org.). *Mulheres e educação no século XIX: artefatos e sensibilidades*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 215 p. ISBN: 978-85-7826-940-1.
184. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores: inter-relações e aprendizagens*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-955-5.
 185. CASTRO, Francisco Mirtiel Frankson Moura (org.). *Memórias lúdicas e formação de professores: inter-relações e aprendizagens*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 572 p. ISBN: 978-85-7826-953-1. (E-book).
 186. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; SILVA, Emanuel Freitas da (org.). *Políticas públicas e internacionalização do conhecimento*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 253 p. ISBN: 978-85-7826-957-9. (E-book).
 187. ANDRADE, Francisca Rejane Bezerra; ARAÚJO, Helena de Lima Marinho Rodrigues (org.). *Educação e serviço social: debates contemporâneos*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 320 p. ISBN: 978-85-7826-985-2. (E-book).
 188. XAVIER, Antônio Roberto; MAIA JUNIOR, Edmilson Alves. *60 anos do golpe militar no Brasil e o populismo autoritário de extrema direita: desafios à educação política para uma democracia sustentável no alvorecer do século XXI*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 192 p. ISBN: 978-85-7826-987-6. (E-book).
 189. XAVIER, Antônio Roberto; FONSECA, Aluísio Marques da; PIMENTEL, Maria Samilli Paulo Gomes (org.). *Tecnologias sustentáveis, educação ambiental e sustentabilidade: pesquisas interdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 357p. ISBN: 978-85-7826-988-3. (E-book).
 189. XAVIER, Antônio Roberto; FONSECA, Aluísio Marques da; PIMENTEL, Maria Samilli Paulo Gomes (org.). *Tecnologias sustentáveis, educação ambiental e sustentabilidade: pesquisas interdisciplinares*. Fortaleza: EdUECE, 2024. 357p. ISBN: 978-85-7826-988-3. (E-book).
 190. SILVA, Wanderson Diogo Andrade da; GOMES, Suzana os Santos; PONTES, Rosana Aparecida Ferreira (org.). *Didática e docência em diferentes textos e contextos*. Fortaleza: EdUECE, 2025. 223p. ISBN: 978-85-7826-995-1. (E-book).