

LEONARDO ROLIM SEVERO
CRISTINA D'ÁVILA
organizadores

DIDÁTICA, TEORIA PEDAGÓGICA e EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Interfaces epistemológicas,
políticas e formativas



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Terezinha Domiciano Dantas Martins
Reitora

Mônica Nóbrega
Vice-Reitora



Editora UFPB

Geysa Flávia Câmara de Lima Nascimento
Diretora Geral da Editora UFPB

Aline dos Santos Deiró
Vice-Diretora da Editora UFPB

Rildo Coelho
Coordenador de Editoração



DIDÁTICA, TEORIA PEDAGÓGICA e EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Interfaces epistemológicas,
políticas e formativas

1ª Edição – 2026

Esta obra integra a publicação de livros digitais (e-books) do Edital 01/2025 da Editora UFPB, em regime de fluxo contínuo. A chamada pública visa fomentar a divulgação da produção científica, literária, artística e didático-pedagógica da comunidade acadêmica da Universidade Federal da Paraíba, contemplando obras de autoria individual, coautoria ou coletâneas.

Direitos autorais 2026 - Editora da UFPB



Esta obra é de acesso aberto. É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte e autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.

O CONTEÚDO DESTA PUBLICAÇÃO, SEU TEOR, SUA REVISÃO E SUA NORMALIZAÇÃO SÃO DE INTEIRA RESPONSABILIDADE DOS AUTORES.

OS DIREITOS DE PROPRIEDADE DESTA EDIÇÃO SÃO RESERVADOS À:



Cidade Universitária, Campus I – Prédio da Editora Universitária, s/n
João Pessoa – PB CEP 58.051-970
Site: www.ufpb.br/editora
Instagram: @editoraufpb
E-mail: atendimento@editora.ufpb.br
Telefone e WhatsApp: (83) 3216.7147



CONSELHO EDITORIAL – Editora UFPB

Portaria Nº 202, de 08 de agosto de 2025 – Reitoria

- Geysa Flávia C. de Lima Nascimento** – Presidente | Editora UFPB
Alexandre Coelho Serquiz | Ciências da Saúde
Daniel Araújo de Macedo | Engenharias
Eduardo Rodrigues Viana de Lima | Ciências Exatas e da Natureza
Franklin Kaic Dutra-Pereira | Ciências Biológicas
Gustavo Barbosa de Mesquita Batista | Ciências Humanas
José Ferrari Neto | Linguística, Letras e Artes
Maurício Rombaldi | Ciências Humanas
Milton César Costa Campos | Ciências Agrárias
Tiago Bernardon de Oliveira | Ciências Humanas
Márcia Félix da Silva | Interdisciplinar
Viviane da Costa Freitas | Ciências Sociais Aplicadas

Catálogo na fonte: **Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba**

D555	Didática, teoria pedagógica e educação democrática : interfaces epistemológicas, políticas e formativas / Leonardo Rolim Severo, Cristina D’Ávila (organizadores). - João Pessoa : Editora UFPB, 2026. 1 recurso online (244 p.) : il. Publicação digital (e-book) no formato PDF. ISBN : 978-65-5942-338-5 DOI: doi.org/10.22478/ufpb.1400 1. Didática. 2. Pedagogia. 3. Educação democrática. I. Severo, Leonardo Rolim. II. D’Ávila, Cristina. Jardimino. III. Título.
------	--

UFPB/BC CDU 37.02

Como citar a publicação no todo (ABNT 6023:2018):
SEVERO, Leonardo Rolim; D’ÁVILA, Cristina. **Didática, teoria pedagógica e educação democrática**: interfaces epistemológicas, políticas e formativas. 1. ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2026. Disponível em: _____. Acesso em: _____.

LEONARDO ROLIM SEVERO
CRISTINA D'ÁVILA
organizadores

DIDÁTICA, TEORIA PEDAGÓGICA e EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA

Interfaces epistemológicas,
políticas e formativas

Andréa Maturano Longarezi
Celso dos Santos Vasconcellos
Cristina D'Ávila
Leonardo Rolim Severo
Maria Amélia Santoro Franco
Maria Isabel de Almeida
Maria Rita Neto Sales de Oliveira
Marilza Vanessa Rosa Suanno
Selma Garrido Pimenta
Umberto de Andrade Pinto
autoras(es)

Editora UFPB
João Pessoa
2026

Apresentação	9
---------------------	----------

Parte 1

A episteme da Didática e suas ressonâncias políticas e formativas na constituição da Teoria Pedagógica

1	AVANÇOS DA DIDÁTICA NO BRASIL: contribuições críticas para uma educação democrática <i>Selma Garrido Pimenta</i>	17
2	SABERES DA DIDÁTICA PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA: o legado dos ENDIPES e do GT 4 ANPED <i>Maria Rita Neto Sales de Oliveira</i>	57
3	DA(S) EPISTEMOLOGIA(S) DA CIÊNCIA PEDAGÓGICA À PRÁXIS DIDÁTICA: confluências e contradições <i>Maria Amélia Santoro Franco</i>	80
4	PEDAGOGIA E DIDÁTICA: estatuto epistemológico e as polêmicas do tempo presente <i>Cristina d'Ávila</i>	106
5	PEDAGOGIA: ciência, curso e profissão <i>José Leonardo Rolim de Lima Severo</i>	126

Parte 2

Interfaces da Didática na construção da educação democrática

6

SABERES DA DIDÁTICA MOBILIZADOS NA PRÁTICA DOCENTE

151

Umberto de Andrade Pinto

7

A PERVERSA ARTICULAÇÃO ENTRE DESIGUALDADES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESCOLA PÚBLICA

165

Maria Isabel de Almeida

8

O LUGAR DA DIDÁTICA NA ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

182

Andréa Maturano Longarezi

9

UNIVERSIDADE, DOCÊNCIA E DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

201

Marilza Vanessa Rosa Suanno

10

O LUGAR DO AMOR CRÍTICO NA DIDÁTICA: elementos para uma Docência Crítico-Transformadora

213

Celso dos Santos Vasconcellos

SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

240

Apresentação

Os conhecimentos da Pedagogia se destinam, em uma perspectiva dialético-crítica, ao estudo científico da educação e à proposição de formas de agir pedagogicamente no mundo e com o mundo, constituindo múltiplos nexos entre: o *passado* que explica permanências e rupturas, o *presente* que evidencia condições e possibilidades, e o *futuro* como aposta esperançosa. É na dinamicidade dessas relações entre tempos que a Pedagogia reinventa seus estatutos epistemológicos e ético-políticos para firmar-se como *ciência da práxis educativa*.

Tal caráter não existe per si, como um pressuposto do mundo das coisas, mas é produzido pela práxis da Pedagogia em um movimento dialético que a engaja socialmente pela/na formulação de intencionalidades educativas emancipatórias e pela configuração do trabalho pedagógico como intervenção sistemática, dialógica, contextual e criadora.

Para isso, a Pedagogia *desenvolve, articula e mobiliza* uma rede complexa e plural de conhecimentos denominados como “*pedagógicos*”, por expressarem o caráter praxiológico dessa ciência, ao serem elementos estruturadores de uma racionalidade dialética, capaz de orientar a reflexão sobre o fenômeno educacional em sua multirreferencialidade e a formação do senso decisório que conduz, sob intencionalidades emancipatórias, o trabalho pedagógico em seus diferentes contextos. A Pedagogia só pode operar a formulação de intencionalidades educativas emancipatórias (por isso, formativas) quando consubstanciada a uma leitura crítica da realidade concreta e das suas possibilidades de superação, uma vez que a crítica, como categoria pedagógica, consiste em um modo de reflexão que vai além da mera constatação de fatos ou da aceitação de determinismos causais. Trata-se de um processo orientado pela análise das contradições sociais, pela desnaturalização do existente e pela busca de alternativas de mudança e de transformação da sociedade. Essa transformação, contudo, não se projeta em abstrações, mas se fundamenta na



dimensão concreta do vivido, afirmando-se como compromisso científico, ético e político com a efetivação do Direito à Educação para todas as pessoas, em todos os territórios sociais.

Nos campos disciplinares constituídos na/pela Pedagogia, a Didática ocupa um lugar fundamental, pois é nela que se articulam, de forma sistemática, conhecimentos pedagógicos e as práticas de ensino na Educação Básica, na Educação Superior e em contextos educativos não escolares. A Didática não se limita à dimensão técnica do ensinar, mas assume também um papel de fundamentação teórico-metodológica das práticas docentes, ao problematizar os fins da educação institucionalizada, o ensino, as condições concretas em que ele se realiza e as relações entre sujeitos, saberes e contextos que nelas se inserem.

Tais condições exprimem dilemas que emergem de um contexto histórico em que a hegemonia capitalista neoliberal tende a reduzir os sentidos e modos de ensinar e de aprender a parâmetros utilitaristas, neotecnistas e neoeficientistas. Sob a égide de políticas educacionais antidemocráticas - *que, em escala global, se integram a agendas de privatização, mercantilização e plataformação do ensino, de padronização curricular, de produtivismo e precarização do trabalho docente, entre outras formas de impacto do neoliberalismo no contexto educativo* - as aprendizagens projetadas nas instituições escolares e de Educação Superior são vinculadas a discursos de performatividade, responsabilização individual e empreendedorismo de si. Com isso, aprender não se configuraria como um caminho emancipatório para a formação humana, para a cidadania participativa, para a democratização de conhecimentos e oportunidades educativas, nem para o desenvolvimento integral do sujeito e a geração de impacto comunitário e social. Ao contrário, se evidenciaria como um processo regulado por interesses privatistas e métricas que privilegiam a competição, a conformidade e a instrumentalização do conhecimento em função de demandas mercadológicas.

É justamente diante dessas limitações que os conhecimentos da Pedagogia e da Didática reafirmam sua relevância, ao reivindicarem o ensino como prática social implicada na construção radical de uma educação democrática,



especialmente em um cenário histórico marcado pelo avanço de forças sociais reacionárias que ameaçam conquistas do povo brasileiro na trajetória de construção e afirmação do Estado Democrático de Direito. Tais forças obstruem um projeto de nação que garanta uma educação de qualidade socialmente e pedagogicamente referenciada como condição básica para o fortalecimento da cidadania em direção a um futuro com mais inclusão, equidade e justiça.

Ao problematizar as finalidades da educação democrática à luz de diálogos entre Pedagogia e Didática, este livro se conecta às reflexões suscitadas no *XXIII Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE)*, evento sediado pela Universidade Federal da Paraíba, na cidade de João Pessoa, no período de 05 a 09 de novembro de 2024. O evento reuniu participantes de todo o país para discutir referenciais teóricos, estratégias e desafios que envolvem resistências, insistências e insurgências em nome da educação e da escola democrática, dando prosseguimento à sua tradição como um dos mais importantes eventos acadêmicos do campo educacional no Brasil e na América Latina. Dessa forma, o XXII ENDIPE constituiu-se como um potente espaço de indagações sobre o sentido da Didática diante do aprofundamento das desigualdades e de enfraquecimento da democracia. Parte dessas indagações estão registradas na presente obra, a qual reúne textos de convidadas(os) do evento para exposição temática nas sessões especiais que compuseram a sua programação¹.

Em sua totalidade, o livro reitera a importância do reconhecimento da Didática como disciplina científica que, desde a década de 1980, vem experimentando uma fecunda reorientação paradigmática, tornando-se cada vez mais relevante como referencial para análises e proposições críticas acerca

1 Os capítulos que compõem esta obra resultam de trabalhos previamente apresentados em eventos acadêmicos e científicos, em diferentes estágios de elaboração e discussão. Sua publicação em formato de livro corresponde a uma versão revista, ampliada e/ou reorganizada desses textos, preservando aspectos de sua formulação original. Em razão disso, eventuais similaridades textuais com anais de eventos ou outras formas de divulgação acadêmica anteriores devem ser compreendidas à luz desse processo de circulação e amadurecimento da produção científica aqui reunida.



dos processos de ensino. As pesquisas em Didática sinalizam como tais processos vêm sendo impactados por problemáticas emergentes, a exemplo das desigualdades escolares e suas relações com os marcadores sociais de diferença, dos desafios de formação inicial e continuada das/os docentes, da complexidade das relações entre cultura escolar e cultura digital, dos direitos humanos, da sustentabilidade, das políticas neoliberais e de suas investidas ideológicas ultraconservadoras.

Os diferentes capítulos que o compõem oferecem contribuições significativas para a construção de um quadro de referências voltado à análise e ao desenvolvimento dos processos de ensino, diante de desafios civilizatórios e sociais, de ataques ao Estado de Direito e, conseqüentemente, da erosão das garantias básicas necessárias ao exercício da cidadania participativa por todas as pessoas.

O livro está organizado em duas partes. A primeira se intitula “*A episteme da Didática e suas ressonâncias políticas e formativas na constituição da Teoria Pedagógica*”, abrangendo reflexões que estabelecem um lastro conceitual sobre as relações entre a Pedagogia e a Didática com base no estudo de aspectos históricos, epistemológicos, metodológicos e políticos que as situam no contexto brasileiro. Por sua vez, a segunda parte se intitula “*interfaces da Didática na construção da educação democrática*” e aporta elementos para a problematização sobre os (des)lugares da Pedagogia e da Didática em diferentes contextos políticos e institucionais que incidem sobre os processos de ensino-aprendizagem.

Na primeira parte, *Selma Garrido Pimenta* abre o debate que constituiu o primeiro capítulo sobre os avanços do campo da Didática no Brasil e suas contribuições para a educação democrática. Convidada a proferir a conferência de abertura no XXII ENDIPE, a autora expressa o sentido da Didática no bojo de uma concepção humanizadora e emancipatória de educação nos contextos da democracia política e social no país, oferecendo pistas históricas que permitem recuperar os caminhos do ensino e da pesquisa do campo que incidiram na configuração das tendências da Didática Crítica no país.



Com autoria de *Maria Rita Neto Sales de Oliveira*, o segundo capítulo discute o legado dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes) e do Grupo de Trabalho de Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT 4-Anped). O texto situa reflexões que colaboram para ampliar a compreensão sobre entrecruzamentos de aspectos políticos, acadêmicos e institucionais na trajetória de construção do espaço da Didática no Brasil e suas relações com as práticas escolares na concretização de um projeto de educação e sociedade democráticas.

No terceiro capítulo, *Maria Amélia Santoro Franco* defende o argumento que uma epistemologia pedagógica crítica requer uma didática crítica, fundamental e multidimensional, em clara oposição à educação “bancária” (conteudista e transicional). Assim, a autora explicita questão a ser refletida pelas(os) leitoras(es): a(o) professora(or) escolhe ter uma prática bancária em detrimento de uma prática problematizadora, ou ela(e) é cooptada(o) por circunstâncias que a(o) oprimem e ameaçam? Desta forma, conclui que a marca fundamental de uma teoria crítica consiste em seu vínculo com condições emancipatórias que existem, em um dado momento, em uma determinada sociedade ou que podem ser criadas para transformá-la.

Autora do quarto capítulo, *Cristina D’Ávila* problematiza as relações entre a Pedagogia e a Didática, trazendo à baila o estatuto epistemológico e a crítica aos marcos regulatórios recentes das políticas de formação de profissionais da educação. Para adensar as reflexões deste capítulo, recorre aos conceitos de Pedagogia e Didática e desdobra reflexões propositivas com base em resultados de pesquisa empírica realizada com estudantes de Pedagogia.

O quinto e último capítulo da primeira parte tem como autor *José Leonardo Rolim de Lima Severo*. O ensaio discute o escopo da Pedagogia em sua tríplice dimensão: ciência, curso e profissão. Destaca-se que os estatutos da Pedagogia combinam fatores políticos, institucionais, sociais e científicos, e que, no Brasil, a Pedagogia experimenta um longo e crítico processo de descaracterização acadêmica e profissional. O texto conecta a especificidade do conhecimento pedagógico, a formação no

curso de Pedagogia e o estatuto da profissão de pedagogo(a) no Brasil, defendendo que reconhecer a complexidade e o caráter científico da Pedagogia é essencial para aprimorar sua qualidade científica e social e promover uma educação democrática.

A segunda parte se inicia com o texto de autoria de *Umberto Andrade Pinto*. No sexto capítulo do livro, o autor explora os saberes da Didática mobilizados na prática docente. Inicialmente, discute a didática como campo científico e seu objeto de estudo; em seguida, apresenta o conceito de docência em contexto, relacionando os diferentes espaços — institucionalizados ou não — nos quais a prática docente se realiza.

No sétimo capítulo, *Maria Isabel de Almeida* discute a relação entre desigualdades, políticas educacionais e a escola pública, tomando como ponto de partida o direito de todas as pessoas a uma educação de qualidade socialmente referenciada. A autora analisa como a escola pública brasileira enfrenta essas desigualdades, articulando dimensões históricas, políticas, pedagógico-didáticas e institucionais, e destacando a tensão entre o direito à educação e a realidade social brasileira marcada pelo avanço do neoliberalismo, mas também por resistências críticas fundamentais.

Andréa Maturano Longarezi, autora do oitavo capítulo, aborda a Didática como elemento central na organização dos processos de aprendizagem voltados para a formação e o desenvolvimento da personalidade do(a) estudante. Baseando-se na teoria da personalidade de O. K. Dusavytskyi, argumenta que a aprendizagem deve promover o desenvolvimento humano integral, organizando atividades de estudo que funcionem simultaneamente como atividades de personalidade, de modo a formar sujeitos capazes de atuar socialmente de forma crítica.

No décimo capítulo, *Marilza Vanessa Rosa Suanno* discute as relações entre universidade, docência e Didática, abordando aspectos como a formação para a docência nesse nível educativo, a construção da identidade profissional da(o) professora(or) e suas repercussões nas práticas didáticas. O capítulo enfatiza perspectivas contemporâneas voltadas para uma docência na Educação Superior comprometida com

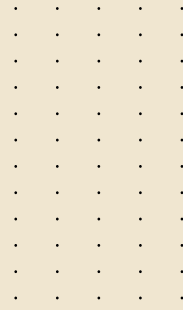
processos formativos que contribuam para o bem comum e o bem viver em cenários cada vez mais complexos.

Ao abordar a categoria de “amor crítico” na Didática, *Celso dos Santos Vasconcellos* propõe, no décimo primeiro capítulo, uma docência crítico-transformadora voltada para uma Educação Dialética-Libertadora. O autor defende uma prática educativa democrática, humanizadora e ecológica, que assegure o direito à aprendizagem efetiva, ao desenvolvimento humano pleno e à “alegria crítica” (*Docta Gaudium*), promovendo consciência, caráter, cidadania e formação para o trabalho.

Encerramos esta apresentação com a esperança de que cada capítulo seja um convite à reflexão e ao despertar crítico, inspirando educadoras(es), licenciandas(os) e todas(os) as(os) que se dedicam à educação a perceberem a Pedagogia e a Didática como forças capazes de transformar o mundo. Que essas páginas se tornem sementes de pensamento e ação, cultivando uma escola e uma sociedade onde a justiça, a democracia e a igualdade floresçam, e onde o conhecimento, entrelaçado à ética, à solidariedade e à sustentabilidade, construa caminhos para que uma educação democrática seja possível.

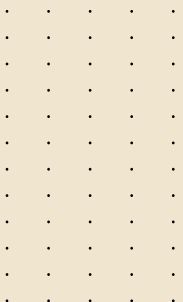
Que a leitura seja profícua e frutifique em sala de aula e fora dela. Às(aos) autoras(es) e leitoras(es), nosso agradecimento por se somarem a este diálogo.

Leonardo Rolim Severo
Cristina D’Ávila



PARTE 1

A EPISTEME DA DIDÁTICA E SUAS RESSONÂNCIAS POLÍTICAS E FORMATIVAS NA CONSTITUIÇÃO DA TEORIA PEDAGÓGICA



AVANÇOS DA DIDÁTICA NO BRASIL: contribuições críticas para uma educação democrática

Selma Garrido Pimenta

1 APRESENTAÇÃO

O XXII ENDIPE foi realizado nos dias 09 a 11 de novembro de 2024, na UFPB - Universidade Federal do Paraíba, em João Pessoa, PB, promovido pela ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino. Sob a coordenação geral do prof. Dr. José Leonardo Rolim Severo, da UFPB, teve por tema norteador “*Saberes da Didática para a construção da escola democrática*”; tema inédito em relação aos eventos anteriores e oportuno no contexto político do país, pós ameaças de rompimento da democracia nos anos 2019 – 2022, sob a presidência de Jair Bolsonaro, e as tentativas de golpe de estado que culminaram no 08 de janeiro do ano seguinte, contra o governo Lula legitimamente eleito.

Convidada a proferir a **Conferência de Abertura, o que muito** me honrou, escolhi o título *Avanços da Didática no Brasil: proposições críticas para uma educação democrática*, que me permitiria expressar o sentido da didática no âmbito da concepção de educação humana emancipatória nos contextos da democracia política e social no país. O texto que ora apresento decorre dessa exposição.

Seu objetivo consiste em evidenciar as contribuições do movimento da didática crítica, iniciado na década de 1980, em

oposição às características do tecnicismo instrumental então predominante em seu campo no período da ditadura cívico – militar (1964 – 1985), e que se seguiu no contexto da afirmação dos direitos democráticos, assegurados na Constituição Federal de 1988, e nos avanços teóricos críticos da educação na academia brasileira.

Para isso, no item **1. Democracia, escola pública e Didática**, apresento as origens e configurações sócio-históricas do campo da didática nos processos de construção da democracia política e social e da criação de escolas públicas. Na sequência, trago análises sobre a configuração tecnicista instrumental, então assumida no campo didático, que evidenciam suas contribuições às desigualdades sociais, econômicas e políticas, provocadas pelo capitalismo neoliberal global, que determinou as políticas educacionais brasileiras. Em oposição a essas políticas, no item **2. Os ENDIPEs e o movimento de construção da Didática Crítica**, apresento o movimento da crítica construído nesses eventos bienais, criados em 1987. No item **3. Didática Crítica: uma construção coletiva**, apresento as bases teóricas e epistemológicas que fundamentam a Didática Crítica em suas abordagens e pressupostos, além de contribuições aos professores e estudantes envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem dos conhecimentos necessários às lutas pelos direitos democráticos. Finalizo o texto com algumas Conclusões e considerações.

2 DEMOCRACIA, ESCOLA PÚBLICA E DIDÁTICA¹

Em sua trajetória histórica, desde Comenius (1592-1670), os estudiosos têm buscado superar a concepção idealista conservadora² da *arte de ensinar tudo a todos*, que ao longo

1 Texto elaborado a partir da reescrita de alguns trechos do capítulo de Almeida, M. I.; Fusari, J. C.; Pimenta, S. G., A Escola Pública Brasileira em tempos neoliberais: retratos da realidade. In Martins, Elcimar *et al.* (orgs). **Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais**. Fortaleza: EdUECE. 2023, p. 20 a 44

2 É importante, entretanto, destacar que a didática comeniana em seu contexto histórico social assumiu um caráter *revolucionário*, pois o ensino sistematizado era até então privilégio das camadas dominantes.

dos séculos foi sendo assumida como conservadora técnica-instrumental, buscando caminhos para o *ensinar a todos* os humanos os conhecimentos que lhes assegure o direito a uma educação humanizadora. Direito esse que, ao longo dos processos históricos de construção da democracia política, foi sendo sonhado aos humanos das camadas populares.

2.1 Didática e democracia: aproximações teórico-históricas

O direito à educação tem sua origem nas transformações que envolveram a passagem do modo de produção feudal na Idade Média para o das trocas, quando a burguesia se constituiu como classe dominante, instituindo a democracia como forma política dessa nova ordem social, na qual o povo seria soberano para escolher os seus governantes. Para isso era preciso educá-lo.

Nesse contexto, surge a escola pública universal obrigatória, gratuita e laica como construção de base da ordem democrática burguesa, com a função de transformar súditos em cidadãos, tendo por princípio a participação de todos nos espaços sociais e políticos. Consolidada no mundo europeu, possibilitou a incorporação dos pobres à chamada sociedade civilizada, sem, contudo, abrir espaço para a superação das desigualdades estruturais dessa emergente sociedade de classes.

Desde então e até o final do século XVIII, a escola pública tornou-se presença efetiva em todos os espaços, como expressa Bobbio (1992, p. 34), *“não existe atualmente nenhuma carta de direitos que não reconheça o direito à instrução (...)”,* o que se aconteceu não sem impasses e disputas na sociedade liberal capitalista, na qual os dominantes esperavam que o povo, uma vez alfabetizado, os elegeria e apoiasse seus programas de governo, o que não ocorreu. Foi nesse contexto que a burguesia criou, em seu benefício, escolas destinadas aos pobres.

Praticada nas diversas instâncias e instituições da sociedade, a modalidade escolar da educação constitui o principal espaço para assegurar o direito de acesso ao conhecimento às novas gerações, especialmente aos filhos das classes trabalhadoras e dos oprimidos em geral. Inaugurada

como conquista na democracia no modo de produção capitalista, a escola foi sendo universalizada como instituição pública, gratuita e laica nos movimentos de luta dos oprimidos pelo direito à educação.

A democracia, enquanto forma de organização de uma sociedade, funda-se na instituição dos direitos universais válidos para todos os seres humanos enquanto indivíduos, grupos e classes sociais, e que devem ser por todos reconhecidos. Em citação de Chauí, 2021.

Ao instituir direitos como um contra-poder social que determina, dirige controla e modifica a ação estatal e o poder dos governantes, [a democracia] se configura como a única forma de organização social na qual o povo exerce a soberania; única forma política na qual o poder e o governante diferem, o que se garante não só pelas leis e pela divisão de várias esferas de autoridade, mas também pela existência de eleições; eleger significa “dar a alguém o que se possui”. E como ninguém pode dar o que não tem, eleger é [o povo] afirmar-se soberano para escolher ocupantes temporários do governo (CHAUÍ, 2021, 21).

Nas sociedades de classes a democracia é a única forma sociopolítica na qual o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se, pois os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política que favorece a classe dominante. (CHAUÍ, 2021). As classes populares, no entanto, precisam lutar para transformar suas *necessidades e carências* – de água tratada, moradia adequada, saneamento básico, transporte de qualidade, educação humanizadora, boas condições de vida etc. – em *direitos*, que são universais, iguais para todos, ao contrário de *privilégios* que são particulares, privados, de alguns. Essa distinção, determina a desigualdade econômica, social e política, na sociedade, contrariando o princípio democrático da igualdade. Por isso, são necessárias lutas para que as classes populares consigam passar das carências e necessidades que lhes são comuns e conquistem os direitos.

Ainda, conforme Chauí, 2021, p. 21, *“Medimos a capacidade e força políticas da cidadania não só quando realiza essa passagem, mas também quando tem força para desfazer privilégios, fazendo-os perder a legitimidade diante dos direitos”*. Na educação emancipatória os conhecimentos críticos do mundo são instrumentos dessas lutas.

No entanto, não é óbvio para todos os humanos que eles são portadores de direitos e que tais direitos devam ser reconhecidos por todos. Por meio de um ensino e uma educação de qualidade crítica e emancipatória os estudantes das classes populares poderão adquirir a consciência de seus direitos. À indagação sobre como manter esse princípio sob os efeitos da desigualdade real Chauí 2021, p. 12, responde: *“por meio de conflitos que são legítimos e necessários na busca de mediações institucionais; a democracia não é regime do consenso, mas do trabalho dos e sobre os conflitos.”* Os conflitos expressam as contradições na sociedade de classes, e não meras oposições.

A ideia dos direitos (econômicos, sociais, políticos, culturais/educacionais) foi introduzida para enfrentar essas desigualdades. Graças aos direitos, os desiguais conquistam a igualdade, espaço político para reivindicar participação nos direitos existentes e, sobretudo, para criar novos direitos.

A sociedade brasileira está polarizada entre as carências das classes populares e os privilégios da classe dominante e dirigente. Essa *“polarização é signo da ausência de democracia real.”* (CHAUÍ, 2021, 12)

Nas palavras de Saviani

[...] o regime democrático esteve sempre em risco com golpes contra governantes de tendência popular, tramados sempre que se pressente o risco da participação das massas nas decisões políticas. Daí o caráter espúrio de nossa democracia, que alterna a forma restrita, quando o jogo democrático é formalmente assegurado, com a forma excludente, em que a denominação “democracia” aparece como eufemismo de ditadura. (SAVIANI, 2021, p. 30).

2.2 Escola Pública: direito democrático sob ataque neoliberal

Responsável pelo ensino crítico dos conhecimentos historicamente situados, a Educação Escolar tem a finalidade de assegurar às camadas populares uma formação humana e cidadã, que assegure seus direitos de humanização e emancipação.

Com a chegada tardia na sociedade brasileira, a educação escolar pública carrega a marca do descaso no tratamento das condições e dos direitos da maioria da população. Somente em 1930, com a criação do MEC, passará a ser considerada como uma questão nacional, porém com poucos avanços nas décadas subsequentes. Segundo Cury (2002, p. 257), as classes dirigentes *“ao ocuparem os aparelhos de Estado, se preocuparam muito mais com seus interesses exclusivos do que com um projeto nacional que englobasse dimensões mais amplas da cidadania para todos”*.

A partir da década de 1960, a ditadura civil - militar submeteu o país ao capital internacional e a Educação Escolar Pública foi tratada tecnocraticamente. Somente no contexto da redemocratização, nos anos de 1980, essa diretriz foi politicamente redirecionada, com sua ampliação.

Com muita luta conseguimos ampliar a escola pública brasileira no bojo do avanço do capitalismo industrial nos grandes centros urbanos. Proclamada como direito social, foi impulsionada pela crescente urbanização da sociedade, pela reivindicação do acesso à escola por parte dos imigrantes estrangeiros que traziam de suas origens a valorização da escola para seus filhos, e a organização de movimentos políticos nas bases da sociedade. Nesse contexto se situa o paradoxo da educação proclamada como direito de todo cidadão se inserir e participar da democracia política e social, o que foi assegurado apenas formalmente, uma vez que as desigualdades foram proclamadas como fruto das diferenças individuais.

A partir das décadas de 1980 e 90, em meio às transformações sociais, econômicas e políticas, o país foi levado para o seio das novas configurações do capitalismo internacional, movimento esse conhecido como neoliberalismo, que provocou demandas novas e desafiadoras para as escolas, em decorrência

das inovações tecnológicas e científicas, dos processos de globalização, das novas configurações do mundo do trabalho e das relações sociais. Tais transformações exigiram outros modos de ensinar e de aprender, em geral precarizados, penalizando crianças e jovens das camadas populares que, como sabemos, se situam periféricamente nas demandas que o universo virtual exige (precarização que se evidenciou fortemente no período pandêmico).

A educação e as escolas do ensino fundamental à universidade sob a ideologia neoliberal,

[...] deixa de ser uma *instituição social* para se tornar uma *empresa administrada* segundo as regras do mercado; perdem a ideia da *formação*, do exercício do pensamento, da crítica, da reflexão e da criação de conhecimentos, substituídos pela transmissão rápida de informações não fundamentadas, por meio de plataformas digitais; desqualifica e desmoraliza a escola pública e incentiva a privatização, transformando-a em um negócio; transforma o direito universal à educação em privilégio; instrumento de exclusão sócio-política e cultural; sonega o acesso ao saber e à criação de conhecimento às classes populares (CHAUÍ, 2021, p. 13).

E ressuscita o tecnicismo instrumental da didática dos anos da ditadura, visando extirpar qualquer possibilidade de formação do pensamento crítico dos estudantes, o que se constata em legislações nacionais, escritas por educadores representantes de empresas privadas inseridos no Ministério da Educação, a exemplo da BNC- E (Base Nacional Comum Curricular) e das diretrizes para a formação de professores (DCN 04/2024 – CNE). Essas diretrizes inviabilizam o pensar crítico dos conhecimentos, substituídos pela aquisição de competências e habilidades técnico instrumentais e socioemocionais.

Na contramão dessa política, a educação como um direito democrático tem por objetivo assegurar às novas gerações a apropriação crítica dos conhecimentos criados historicamente, nas instituições públicas desde a educação básica à universidade, conforme as palavras de Chauí:

Como um direito da cidadania, a educação não pode ser pensada como simples transmissão de informações ou como habilitação veloz de jovens que precisam entrar rapidamente num mercado de trabalho [como apregoa o Novo Ensino Médio, MEC/2023]. [...] A educação não pode ser adestramento para obtenção de competências impostas pelos interesses de mercado, isto é, do conhecimento como força produtiva do capital. [...] precisa retomar seu sentido profundo que possuía em sua origem: formação da e para a cidadania, portanto como **direito universal** de acesso ao saber e à criação de conhecimento (CHAUÍ, 2021, p. 34) [grifo meu].

Nesse sentido, é preciso reafirmar com Freire (1969 e em toda sua vasta obra) que, no ato pedagógico-político de educar, a **relação educador-educando é mediatizada pelo mundo, pela realidade histórica concreta que os cerca. Assim, a finalidade do ensino, campo e objeto de estudo da Didática, é a formação do pensamento crítico dos estudantes. O acesso ao saber com vistas à criação do conhecimento forma os estudantes para que consigam se situar no mundo, ler o mundo, analisar e compreender o mundo, seus problemas e as raízes destes, para que proponham coletivamente formas de superação e de emancipação humana e social. Para isso, os conhecimentos são chaves para se ler criticamente o mundo; se o acesso a eles for sonogado, impede-se que os estudantes tenham consciência de si e do mundo; portanto, impede-se que consigam transformar as condições de opressão que sonegam o direito à humanização.**

Cabe à escola pública assegurar esse direito às classes populares, sistematicamente negado pelas classes dominantes; a elas não interessa que os pobres aprendam a pensar e a pensar criticamente. Transformado em privilégio, o acesso ao conhecimento permanece garantido aos filhos da classe dominante. Aos filhos dos pobres, basta uma ligeira instrumentação para, quando muito, aprenderem a ser empreendedores de si mesmos, como definido pelo currículo da BNC-Ensino Médio prescrita pelos privatistas neoliberais.

E a Didática, como foi se configurando nesse processo? Terá contribuído à superação das desigualdades por meio

do ensino escolar? A compreensão tradicional da Didática desde Comenius (1592 – 1670), apropriada à ação pedagógica amplamente disseminada pelos jesuítas, foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento, contra o então pensamento científico no nascedouro da democracia. As formas de ensinar (e aprender), por meio da memorização e raciocínio lógico na transmissão e assimilação do conhecimento, marcam a Didática no Brasil no longo período de 1549 a 1930, no qual a educação foi se constituindo cada vez mais privilégio das elites dominantes.

O movimento dos Pioneiros da Escola Nova, sob a liderança de Anísio Teixeira, a partir dos anos de 1932, colocará em pauta a função social da escola e das aprendizagens no contexto de lutas para ampliar o direito à educação pública, gratuita, obrigatória e laica para toda a população em idade escolar, o que ocorreu vagorosamente até os anos 1960, quando os Educadores, liderados por Florestan Fernandes, lançaram o manifesto “Mais uma vez Convocados” (HADDAD, 2010). Ainda assim, só a partir dos anos 1980 a expansão das escolas públicas no país atingirá a maioria das crianças e jovens, a partir da inserção de intelectuais do campo progressista em aparelhos políticos de estado e dos movimentos de educadores no âmbito de universidades, sindicatos e associações científicas de várias áreas do campo democrático, da organização de amplos eventos nacionais com ampla participação de professores e estudantes.

A didática, por sua vez, introduzida como disciplina nos cursos de formação de professores nos anos 1930 nas duas primeiras universidades públicas (RJ e SP), marcada pela vertente conservadora transmissiva, assim permaneceu até os anos 1960. Apropriada aos interesses da ditadura cívico – militar (1964), a vertente conservadora transmissiva ‘se modernizou’ com o aparato das novas técnicas e tecnologias de ensinar (transmitir) e de aprender (assimilar), formuladas nos países de capitalismo avançado, inspiradas nas correntes psicológicas das diferenças individuais, das concepções behavioristas de estímulo – resposta, com a criação de máquinas de ensinar e outras tecnologias. Nesse contexto, o campo da didática se resumiu a buscar técnicas novas de ensinar que garantissem as melhores maneiras de transmitir os conhecimentos a serem reproduzidos

pelos estudantes. O caráter conservador de seu campo foi modernizado ao incorporar as novas técnicas e instrumentos.

À didática tecnicista instrumental não importa considerar nos processos de ensino os determinantes múltiplos e complexos dos estudantes, próprios do lugar que ocupam na sociedade de classes; seu pressuposto é o de que as capacidades cognitivas de aprendizagem são inatas; as demais, capacidades, habilidades e eficiência, podem ser treinadas, à semelhança dos processos fabris.

Em decorrência, o ensino de didática nos cursos de licenciaturas de formação de professores, assim como seu trabalho de ensino, se resumiu a ensinar e usar técnicas eficientes de como transmitir os conhecimentos a serem memorizados pelos estudantes, configurando um *tecnicismo didático*.

Romper com essa concepção de racionalidade técnica na Didática foi o que mobilizou os professores pesquisadores críticos nos cursos de pós-graduação e de graduação formando professores de todas as áreas, com base nos estudos do materialismo histórico-dialético, a configurar o movimento de crítica à didática nos ENDIPES - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino a partir dos anos 1980; bianualmente realizados teve sua versão mais recente – a XXII - em 2024.

3 OS ENDIPES E O MOVIMENTO DE CONSTRUÇÃO DA DIDÁTICA CRÍTICA

A formulação conceitual da didática crítica se iniciou na década de 1980, durante a transição democrática do regime militar para a Nova República. Nesse período, ocorreram eventos significativos na área da educação, como a disseminação das teorias críticas, impulsionada pela criação dos programas *stricto sensu* de pós-graduação. E com a mobilização política dos educadores, na criação da ANPed (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação), com seu G-T4 (Grupo de Trabalho de Didática), e no campo específico da didática com a criação do ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino.

A partir de 1979 e anos 1980, nos inícios da redemocratização no país, esses eventos foram marcados por amplos ques-

tionamentos relacionados às políticas educacionais e às práticas pedagógicas de educação escolar, e pela necessária ressignificação do conhecimento da área da Didática. Tendo por compromisso fundante as relações mais articuladas entre educação e necessidades concretas das camadas populares, foram colocadas em questão as finalidades e os compromissos sociais da escola e o papel das práticas didático-pedagógicas. Os pesquisadores passaram a estudar, de forma contundente, as relações e as contradições entre escola e sociedade democrática³. Ao explicitar os determinantes históricos, sociais e políticos nos processos de ensino ignorados na concepção instrumental tecnicista, tivemos o início do movimento da didática crítica no país.

Um marco inicial importante ocorreu em finais da década de 1970 e início dos 1980, com a realização do seminário “Didática em Questão” (1982) e a formulação da “didática fundamental” pela professora Vera Candau, apontando os determinantes históricos, sociais e políticos a serem considerados nos processos de ensinar, o que provocaria uma ruptura teórica, epistemológica e política no campo disciplinar da didática, sendo considerado, assim, como o primeiro movimento da didática crítica no Brasil. A partir de então os pesquisadores e docentes da área passaram a se reunir bianualmente no âmbito de encontros nacionais – os ENDIPEs – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, criados em 1986, tendo por pressuposto que os processos de ensino aprendizagem, objeto da Didática, são complexos situados e determinados pelos contextos histórico, social e político e pelas características dos sujeitos indivíduos (e suas origens) nesse processo.

Realizados bianualmente, em seus 45 anos foram realizados 22 eventos⁴. As pesquisas apresentadas nesses eventos e no GT4 da ANPEd, acrescidas das formuladas no âmbito da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (criada em 2018), possibilitaram a configuração e o avanço da

3 É desse período o livro de Dermeval Saviani **Escola e Democracia**, (2007; 39ª. edição), que considero seminal nas formulações do pensamento crítico na educação brasileira.

4 Os registros publicados de todos os ENDIPEs estão disponíveis no site da ANDIPE – Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino: <https://www.andipe.com.br>

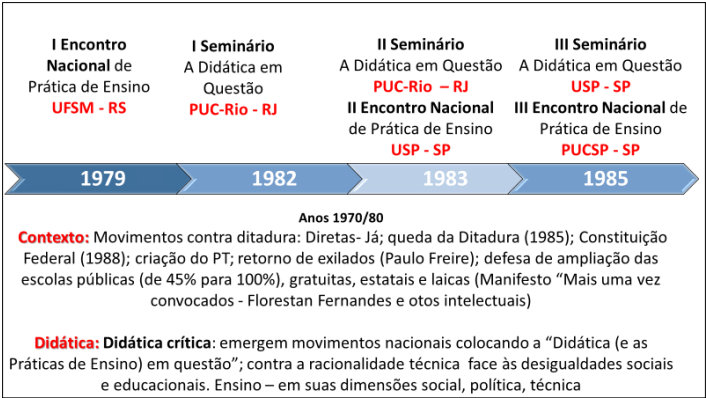
didática crítica em nosso país, trazendo contribuições possíveis à melhoria da qualidade da educação e do ensino, ao trabalho e à formação de professores na perspectiva de uma sociedade democrática de direitos de humanização emancipatória das crianças e jovens das classes populares.

Dispostos em períodos conforme a linha do tempo a seguir⁵, contextualizo os eventos nos movimentos de avanços e recuos na política nacional e no campo teórico conceitual da didática.

3.1 Período: 1979 a 1985 – Eventos preliminares à criação do ENDIPE

Nesse período, a questão da Didática se amplia tornando-se mais complexa ao tomar como objeto de estudo e pesquisa não apenas os *atos de ensinar*, mas o *processo* e as *circunstâncias que produzem as aprendizagens*, considerados em sua totalidade. O foco da Didática, nos processos de ensino, passa a ser a mobilização dos sujeitos para elaborarem a construção/reconstrução de conhecimentos e saberes.

Imagem 1: Trajetória dos eventos preliminares à criação do ENDIPE



Fonte: a autora (2024)

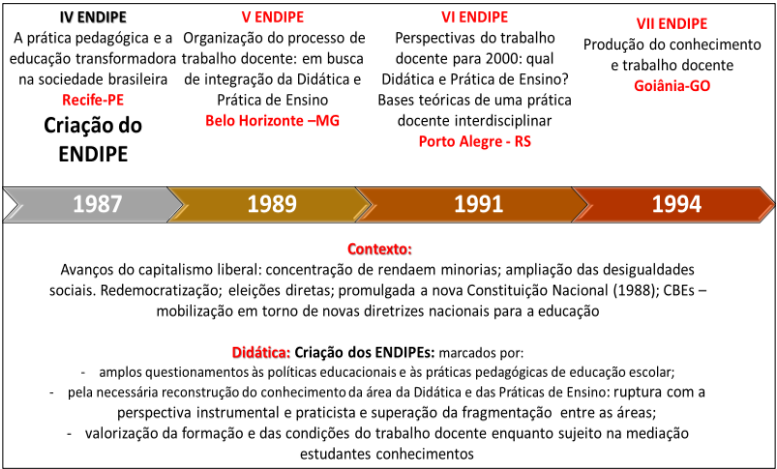
5 Ampliada em suas análises e contextos sócio-históricos, a partir do texto de PIMENTA, S. G. Endipes, didática e práticas de ensino - histórico, avanços, ausências, desafios e embates no contexto neoliberal. In: **Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas** - Vol. 1 / Orgs. Andréa Maturano Longarezi, Geovana Ferreira Melo, Priscilla de Andrade Silva Ximenes. – Jundiaí-SP: Paco Editorial, 2023, cap 1. P. 19 a 44.



3.2 Período: 1987 (ano de criação do Endipe) a 1994

Nesse período, foi se consolidando a compreensão da Didática em suas relações com as demais ciências. Seu campo, inserido nas Ciências Humanas, particularmente na Educação, é caracterizado por sua complexidade, multidimensionalidade e multirreferencialidade (Libâneo, 2013, 2014; Pimenta, 2018; Candau, 1985, 2014, 2020). Compreender a Didática como um campo epistêmico permite uma visão mais abrangente do ensino. A Didática, na perspectiva de Libâneo (2008, 2013) e Longarezi e Puentes (2011), é perpassada pelos campos Disciplinar, Investigativo e Profissional. Esta abordagem reconhece o ensino como um fenômeno complexo, influenciado pelas dinâmicas sociais, culturais e políticas.

Imagem 2: Trajetória do ENDIPE de 1987 a 1994



Fonte: a autora (2024)

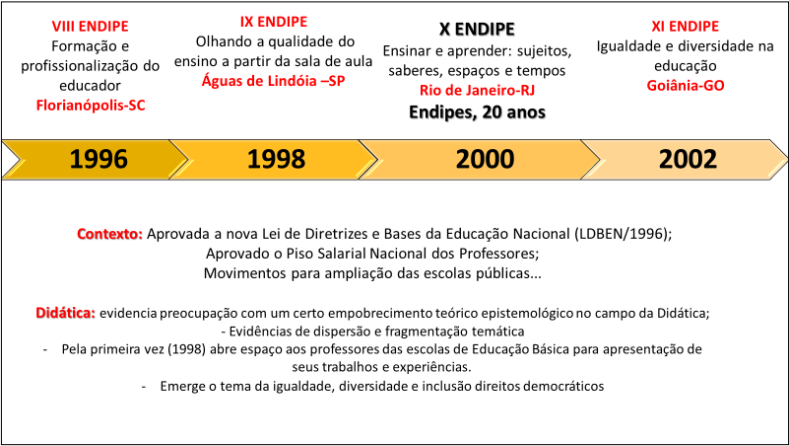
3.3 Período: 1996 a 2002

O X Endipe, realizado no Rio de Janeiro, inaugura o século XXI, comemorando seus 20 anos, em homenagem à Professora Vera Candau, pioneira na criação do movimento. O compromisso com a política de inclusão social, que busca resgatar a pluralidade de vozes, estilos e sujeitos socioculturais (didática intercultural,



CANDAU, 2014), fundante nas perspectivas críticas, é retomado e aprofundado a partir de 2002.

Imagem 3: Trajetória do ENDIPE de 1996 a 2002



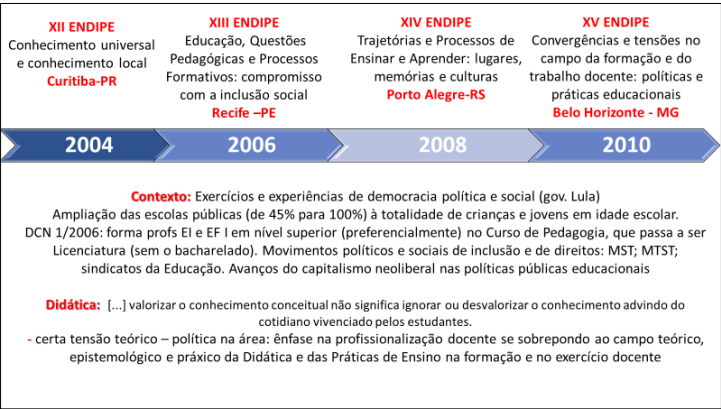
Fonte: a autora (2024)

3.4 Período: 2004 – 2010

A valorização dos conhecimentos científicos em diálogo com os conhecimentos dos sujeitos, nesse período, fortaleceu a finalidade do ensino aprendizagem ressignificada nas abordagens críticas da didática, lembrando que [...] *Os conhecimentos científicos ajudam a dar sentido ao mundo no qual os estudantes vivem; é da articulação desses dois universos de conhecimentos [cotidiano e científicos] que eles irão adquirir, com a ajuda das professoras e professores, a capacidade de generalizar as compreensões para além de suas experiências*” (Pimenta, 2022). E que *“Se a educação é um direito, precisamos tomá-la no sentido profundo que possuía em sua origem, isto é, como formação para e da cidadania, portanto, como direito universal de acesso ao saber e à criação de conhecimento* (Chauí, 2021, p. 13/14).



Imagem 4: Trajetória do ENDIPE entre 2004 e 2010



Fonte: a autora (2024)

3.5 Período: 2012 – 2018

Nesse período, vivemos no país uma profunda ruptura política com o golpe parlamentar que depôs a Presidente eleita Dilma Rousseff. As consequências desse golpe se estenderam até o ano de 2022, com os governos dos presidentes Michel Temer e Jair Bolsonaro, e políticas características do capitalismo neoliberal de: “(...) enxugamento do Estado, restrição dos gastos públicos e das proteções sociais, na flexibilização do trabalho e rebaixamento dos salários, aprofundando a privatização e aumento da acumulação de capital, agravando a exclusão social, o desemprego endêmico, o crescimento da violência.” (ALMEIDA; FUSARI; PIMENTA, 2023, p. 31-32).

As políticas educacionais foram diretamente atacadas e destruídas com: [...] a descentralização da gestão administrativa e financeira da educação básica e a centralização da avaliação dos sistemas escolares. A escola pública, por sua vez, foi perdendo seu papel formador, com precarizações do estatuto da docência e dos equipamentos, além do escoamento de recursos públicos da educação para fundações privadas. Essas políticas reacionárias, pautaram-se na destruição dos direitos sociais, econômicos, políticos e culturais, nos ataques às instituições democráticas, na destruição da ciência; numa gestão pública pautada na mentira e



na repressão como canal para um falso equilíbrio social (ALMEIDA; FUSARI; PIMENTA, 2023, p. 33). Essas políticas resultaram, dentre outras, na ampliação da desigualdade social e aumento da miserabilidade, a precarização dos sistemas públicos de ensino e das aprendizagens das crianças e jovens, na perseguição de autores e textos (incluindo os da didática crítica). E de políticos, como a perseguição e prisão injusta do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, impedindo-o de se candidatar na eleição de 2018, na qual Bolsonaro foi eleito e deu início ao período de fragilização da democracia política, social e econômica do país, e a políticas de privatização, o que teve efeitos destruidores principalmente nas áreas da saúde, da educação e do meio ambiente. Os avanços teóricos, epistemológicos e práticos do campo da pesquisa em Didática precisavam ter segmento. O que se percebe nas temáticas dos Endipes a partir de 2014.

Imagem 5: Trajetória do ENDIPE de 2012 a 2018



Fonte: a autora (2024)

3.6 Período: 2020 – 2024

No contexto político dos anos 2020, podemos afirmar que os ENDIPEs se configuraram como resistência à ideologia neoliberal, no contexto político do país, pós ameaças de rompimento da democracia nos anos 2019 – 2022, sob a



presidência de Jair Bolsonaro, e as tentativas de golpe de estado que culminaram no 08 de janeiro do ano seguinte, contra o governo Lula legitimamente eleito.

O XXI Endipe, no entanto, foi realizado em um contexto político de esperanças, com a vitória, por meio de urnas eletrônicas em 30 de outubro de 2022, do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores, para exercer pela 3ª. vez o cargo de Presidente do Brasil (2023 – 2026). As apresentações, debates e discussões com os aportes do crescente movimento da didática crítica, analisando as contradições desse contexto político, expressaram possibilidades para a reconstrução da democracia no país, no contexto dos enormes desafios que enfrentaremos (estamos enfrentando) junto, com e ao lado do novo presidente que elegemos: recuperar a escola pública como direito democrático das populações pobres de acesso ao *conhecimento poderoso* (YOUNG, 2021).

Imagem 6: Trajetória do ENDIPE de 2020 a 2024



Fonte: a autora (2024)

A expressão desse vigoroso movimento é evidenciada no quadro cronológico da realização dos Endipes e reforçada pelos temas que os orientaram, como por exemplo, a Didática Crítica Emancipatória enquanto campo teórico – epistemológico; as diversas modalidades de aproximações com a escola pública; a consideração das diversidades culturais, de gênero e etnias; a importância da formação pedagógico-didática dos professores da educação superior; a valorização dos docentes; estágios



em escolas públicas e sistemas públicos como articuladores das disciplinas dos currículos de formação de professores e realização de projetos conjuntos entre as escolas e as universidades; o ensino com pesquisa como meio para formar sujeitos profissionais críticos, reflexivos e transformadores das condições que geram as desigualdades sociais; e a relevância da escola pública na superação da frágil democracia real brasileira.

O movimento da Didática Crítica com suas novas abordagens cresceu, consolidando os avanços no campo teórico/prático da didática no país. E assim segue...

4 DIDÁTICA CRÍTICA: UMA CONSTRUÇÃO COLETIVA

Neste item, apresento as abordagens críticas em seus fundamentos teóricos e epistemológicos e suas contribuições aos professores e estudantes envolvidos nos processos de ensino/aprendizagem dos conhecimentos necessários às lutas “*para que consigam desfazer os privilégios da classe dominante e conquistem os direitos sociais e políticos legítimos e próprios* [de uma verdadeira sociedade democrática]”. (CHAUI, 2021, p. 13/14).

A didática tem buscado, ao longo de sua trajetória, compreender, problematizar e responder aos desafios derivados das circunstâncias históricas que atravessam a escola e seus processos de ensino-aprendizagem. Esse movimento impulsionou tanto as buscas teóricas evidenciando a relação dialética teoria – prática – práxis, superando o pragmatismo neoliberal tecnicista, quanto o reposicionamento dos processos de ensino, conhecimentos, aprendizagem, em diálogo com a escola pública em seus contextos determinantes. A defesa da escola pública é central para a didática crítica, porque é nela que se encontra a (quase) totalidade das crianças e jovens em idade escolar no Brasil. E, fundamentalmente, porque representa para os estudantes das camadas populares o único espaço para o desenvolvimento de sua escolaridade e acesso a uma educação humana emancipadora.

No contexto das políticas neoliberais que mercantilizam a educação, minimizam a importância do trabalho com os

conhecimentos, esvaziam a formação de professores, sucateiam as escolas e frustram as expectativas da juventude quanto ao seu futuro e ao do país, os professores trabalham com estudantes de perfis muito distintos quanto às condições sociais, familiares e culturais. Soma-se a isso a presença das novas tecnologias, que, ao lado de algumas possibilidades, trazem problemas significativos, explicitados durante a pandemia da COVID-19, período em que nossas vidas e as escolas foram profundamente alteradas. Mesmo nesse contexto adverso, os professores resistiram, buscando alternativas muitas vezes sem referenciais teóricos ou suporte pedagógico adequados, evidenciando seu compromisso ético-político.

Mais recentemente, governantes privatistas de estados e municípios compram e impõem às escolas e aos professores os programas das disciplinas com conteúdos ‘neutros’ (sem teoria) em plataformas digitais produzidas por empresas⁶. Esses fatores acentuam as desigualdades e colocam novas questões à didática. Por isso, compreendemos a construção da didática crítica como um movimento que parte da análise da realidade concreta e analisa sua problemática com vistas a propor transformações emancipatórias às práticas a serem efetivadas na *práxis* dos sujeitos que atuam nas escolas e nos sistemas públicos de educação. As teorias críticas da didática reverberam no campo da educação questionando as concepções que alicerçam a prática escolar docente, os sistemas de ensino e a organização das escolas, local do encontro dos humanos docentes e estudantes mediado pelos conhecimentos

A análise da didática tornou-se progressivamente mais complexa ao incorporar fundamentos pedagógicos, filosóficos, sociológicos e psicológicos em seu campo disciplinar, investigativo e profissional. Essa condição favoreceu a compreensão das distintas vertentes do saber didático a partir de uma perspectiva epistemológica crítica, para intervir na realidade complexa, multidimensional e multirreferencial do ensino, influenciado pelas dinâmicas sociais, culturais e políticas (Pimenta, 2018).

6 No caso do Estado de São Paulo, o governante Tarcísio Meira (2023 – 2026), adquiriu plataformas digitais produzidas pela empresa cujo proprietário é o secretário de educação, por ele nomeado.

4.1 Didática Crítica - fundamentos teóricos e metodológicos

Nos finais do século anterior, como vimos, o predomínio das teorias, pragmáticas importadas de países capitalistas dominantes, reduzindo o campo da didática à aplicação de técnicas eficientes de ensino e aprendizagem, foram radicalmente questionadas a partir das teorias críticas da educação. Os processos de ensinar e aprender, campo de estudo da Didática, passaram a ser considerados em seus determinantes histórico, político e sociais e formulados, assim, como pressuposto fundamental do movimento da didática crítica em seus inícios.

Os autores/as das abordagens críticas na didática têm por base as teorias crítico -dialéticas, a partir de autores seminais como Marx, Freire, Gramsci e Vigotsky, bem como de pensadores no âmbito da Teoria Crítica frankfurtiana, para os quais a educação emancipatória é condição de transformação das desigualdades sociais instauradas pelo capitalismo liberal nos inícios do século XX e que estão sendo aprofundadas no neocapitalismo globalizado deste século XXI.

Desses autores e seguidores diretos e/ou indiretos trago o conceito de crítica emancipatória considerando que *“pesquisar cientificamente os processos sociais [de ensino e aprendizagem, no nosso caso] na realidade concreta em que se realizam na perspectiva crítica [da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt], permite identificar os obstáculos que impedem suas finalidades, para apontar [teoricamente] as potencialidades de emancipação nas práticas (práxis) existentes”* (NOBRE, 2021 p. 11/12), considerando teoria e prática como unidade dialética. [os destaques entre colchetes são meus].

A didática dialética crítico-emancipatória que pesquisa os processos de ensinar/aprender em sua realidade histórica e social, se constitui, pois, como possibilidade para que o direito dos humanos de se tornarem humanizados, por meio dos conhecimentos, se efetive na *práxis* dos sujeitos professores e estudantes, valorizados, pois, no trabalho que desenvolvem.

Significativamente ampliado com as pesquisas de pesquisadores estudiosos das teorias críticas da educação (materialismo histórico-dialético; teorias críticas frankfurtianas;

freiriananas, por exemplo) – apresentadas e discutidas nos ENDIPes e em publicações, o movimento da didática crítica se configura atualmente em abordagens, a partir de pressupostos comuns, como segue.

4.2 Pressupostos comuns às abordagens críticas da didática⁷

No presente tópico trarei alguns dos pressupostos comuns às abordagens da didática crítica configuradas até o momento: a relação dialética entre educação, pedagogia e didática; finalidade do ensino na perspectiva crítica; ensinar e aprender como unidade dialética; distinção entre conteúdos e conhecimentos.

4.3 Relação dialética entre educação, pedagogia e didática

Entendemos que a educação, fundamentalmente, é um processo de humanização. Na vasta obra de Marx e de Paulo Freire, encontramos que todo ser humano *nasce humano*, mas *não humanizado*; necessitam de um *processo de humanização* que se dá *por meio da educação* para se tornarem humanizados. Portanto, é somente a nossa espécie animal que necessita desse processo (as demais, precisam ser cuidadas, treinadas para sobreviver enquanto espécie). A educação que humaniza é, pois, um direito de todos os humanos. A educação introduz cada humano, em suas necessidades individuais subjetivas a partir das relações com os demais, e na sociedade humana pré-existente a ele. Esse processo educativo capacita-o não apenas para a sobrevivência, mas também para a interação e intervenção transformadora quando toma consciência e analisa as práticas educativas sociais que sonegam / impedem a humanização, direito de todos.

A pedagogia, por sua vez, é frequentemente pouco conhecida pelos professores no Brasil recente, por diversas

7 As características de cada uma das abordagens serão apresentadas sucintamente no item 3. 3., a seguir.

razões. A pedagogia é uma ciência cujo objeto de estudo são as práticas educativas na sociedade, incluindo as escolares. A pedagogia que denominamos crítico-dialética supera a perspectiva tradicional de oferecer explicações universais ou teorias meramente aplicáveis. Por meio da pesquisa, pautadas em epistemologias críticas, a pedagogia evidencia as práticas educativas (incluindo as de ensino) que se opõem à humanização, orientando assim sua crítica e sua proposição.

Nesse quadro, a didática configura-se como uma ciência (ou um ramo) da pedagogia crítico-dialética, que estuda teoricamente as práticas educativas de ensinar e aprender em seus contextos, pesquisando aquelas que são ou contribuem à desumanização, para rever-se teoricamente e apontar possibilidades transformadoras junto e com os sujeitos da *práxis* nos espaços escolares (ou em outros), nos quais o ensinar/aprender se faz necessário. Ou seja, uma ciência dialética crítico – emancipadora.

Embora essa relação dialética entre educação, pedagogia e didática possa parecer óbvia ou já conhecida, tenho observado que esses campos são frequentemente tratados de maneira isolada. A didática, em particular, ainda é muitas vezes vista sob uma ótica instrumental, como um conjunto de técnicas aplicáveis a qualquer contexto, desconsiderando sua dimensão crítica e contextual.

4.4 Finalidade do ensino na perspectiva crítica

Um conceito implícito e fundamental nesse movimento é a finalidade do ensinar. Ensinar não é meramente transmitir conhecimentos ou acessar informações. Na perspectiva crítica, ensinar é formar o pensamento crítico dos estudantes por meio da apropriação crítica dos conhecimentos. O objetivo, com base em Freire, 1969, é o de capacitar os estudantes a ler, analisar e compreender o mundo atual e seus problemas (situar-se no mundo), tornando-os propositores de formas de superação e emancipação humana e social, por meio de seu trabalho profissional, em seus coletivos.

Os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade (na matemática, física, história etc.) são, portanto, ferramentas essenciais para essa leitura de mundo. Eles surgem como respostas a problemas e demandas sociais (como as questões ambientais, que exigem abordagens interdisciplinares, partindo de conhecimentos disciplinares válidos). Negar o acesso a esses conhecimentos aos estudantes, especialmente nas escolas públicas, impede-se que desenvolvam a consciência de si e do mundo, impossibilitando-os de se tornarem agentes de transformação das condições de desigualdade. (É por isso que, para certos setores da sociedade, é estratégico fragilizar a escolaridade, reduzindo-a à mera transmissão de informações via plataformas, muitas vezes prescindindo do professor).

4.5 O ensinar e aprender como unidade dialética

Se compreendemos a finalidade do ensino como exposto, a relação entre ensino e aprendizagem configura-se como uma unidade dialética. Não se trata de “ensino e aprendizagem” como processos separados, nem de focar apenas em um deles (como a ênfase neoliberal na “aprendizagem” desvinculada do ensino, que nega o trabalho docente substituindo-o por tecnologias e precarizando-o). As atividades de ensino, que envolvem a apropriação de conhecimentos pelos sujeitos (professores e alunos), provocam aprendizagem em ambos. Nós, professores, nos modificamos e aprendemos ao ensinar; os estudantes se modificam ao construírem conhecimento nesse processo. Somos todos produtores de conhecimento, em qualquer nível de escolaridade.

Nessa perspectiva freiriana, ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. Isso transforma radicalmente o papel do professor e dos estudantes, e, conseqüentemente, a própria didática, enquanto ciência que estuda essa relação.

O desafio é mobilizar os conhecimentos de forma a possibilitar a formação do pensamento crítico. É nesse movimento que se estrutura a didática que denominamos

crítico-emancipatória, superando a tão arraigada prática da transmissividade de conteúdo.

4.6 Distinção entre conteúdos e conhecimentos

É importante refletir sobre a terminologia: «conteúdos» e «conhecimentos». O termo «conteúdo» remete a algo contido, delimitado ao espaço no qual está, a ser transmitido, retido e reproduzido – um conceito alinhado à concepção transmissiva de ensino. Quando adjetivado como “educativo”, serviu a essa visão, tratando o conhecimento como um acúmulo a ser passado às novas gerações.

Na contramão, o termo “**conhecimento**” refere-se ao resultado da atividade humana coletiva sobre a realidade. Os conhecimentos são construídos historicamente em um processo de busca por compreender e superar problemas que impedem a humanização (doenças, condições objetivas adversas, etc.). A produção de conhecimento requer análise crítica do presente, em confronto com os saberes existentes e construção de novas explicações para propor transformações necessárias às *práxis* humanas que provocam as desigualdades, que impedem a humanização.

Nesse processo didático, os professores contribuem significativamente para a construção e produção autônoma de conhecimentos pelos estudantes e por si mesmos. O professor não precisa dominar a totalidade de uma área, mas necessita do conhecimento específico de sua disciplina para poder transformá-lo em objeto de ensino. O que exige competência técnico-pedagógica e científica para questionar, por exemplo, qual a finalidade da disciplina na qual sou especialista (Física, História, Geografia etc.) na formação humana? Qual o sentido e o significado esse conhecimento tem para mim? Quais aspectos desses conhecimentos devo trabalhar em cada nível de escolaridade, visando à humanização?

O conhecimento resulta da atividade humana coletiva histórica e se constrói em um processo de busca (pesquisa) para compreender os problemas que geram/impedem a humanização e construir novos conhecimentos (explicações) para propor as transformações

necessárias nas *práxis*. Requer, pois, a atualização e diagnóstico dos tempos humanos históricos (Teoria Crítica). E os professores nos processos didático pedagógicos de ensinar contribuem significativamente na construção e produção autônoma (coletiva) do conhecimento pelos estudantes. O conhecimento é poderoso, como afirma Young (2007). O acesso a ele, especialmente nas escolas públicas, é crucial para que os estudantes das camadas populares possam conhecer e analisar as raízes dos problemas, confrontando com os conhecimentos que permitam entender como surgiram, para que consigam propor e criar novos que lhes permitam intervir e transformar as condições de desigualdades. Por isso, a escola pública e o acesso ao conhecimento são alvos do neoliberalismo; o que será do capitalismo financeiro se os pobres aprenderem por que são pobres e se mobilizarem para superar as condições que mantêm a desigualdade?

5 ABORDAGENS DA DIDÁTICA CRÍTICA

Lembrando que o termo *abordagem* significa diferentes visões sobre um problema comum, apresento, neste item, uma síntese das abordagens da Didática Crítica, destacando seus pressupostos, finalidades e suportes teórico-metodológicos. Elaboradas ao longo de suas trajetórias histórica intelectual acadêmica no campo da didática, seus autores seguem em diálogo com os problemas enfrentados pelos e estudantes no contexto das políticas privatistas neoliberais, apresentando em nuances próprias, contribuições às *práxis* transformadoras das desigualdades nos processos de ensino/aprendizagem.

A Didática Crítica se constitui como uma *teoria científica crítica*. Esse conceito é trazido por seus autores, com base nos fundamentos da Teoria Crítica, quando explicita o conceito de crítica em seu âmbito. Dizem, a *crítica* pode ser entendida de diferentes modos.

No **senso comum**, quando se diz que alguém tem uma teoria sobre um assunto, se diz que esse alguém tem argumentos para explicar o assunto, com o intuito de mostrar como as coisas são [...].

Já na **teoria científica** a explicação deve também prever eventos futuros, e produzir prognósticos, que poderão confirmar ou refutar a teoria. Nesse sentido a teoria se contrapõe à prática; são separadas; por ex. quando se diz 'na prática a teoria é outra'; a prática seria a aplicação da teoria. A essa separação, em outro sentido, atribui-se à "teoria" um conjunto de ideias (idealismo) ou de certezas (empirismo/positivismo). Na separação entre "o que é" (prática) e "o que deve ser" (teoria), se uma não modifica a outra, ambas serão invalidadas: qual está certa, a teoria ou a prática?

Já no sentido de **crítica** (...) não é possível mostrar 'como as coisas são' senão a partir da perspectiva de 'como deveriam ser': 'crítica' significa, antes de mais nada, dizer o que é em vista do ainda não é, mas pode ser." [...] do ponto de vista crítico, [...] a análise (da realidade) existente a partir da realização do novo (do que se espera transformar) - que se insinua no existente, mas ainda não é - permite a apresentação de como as coisas são enquanto obstáculos (problemas) à realização das suas potencialidades melhores: apresenta o existente do ponto de vista das oportunidades de **emancipação** relativamente à dominação vigente" (NOBRE, 2004, 9/10). [destaques meus].

Assim, entendemos que pesquisar cientificamente os processos de ensino e aprendizagem na realidade concreta em que se realizam na perspectiva crítica emancipatória, permite identificar os obstáculos que impedem suas finalidades, para apontar (teoricamente) as potencialidades de emancipação nas práticas (*práxis*) existentes, considerando teoria e prática como unidade dialética

A didática dialética crítica emancipatória, que pesquisa os processos de ensinar/aprender em sua realidade histórica e social, se constitui como possibilidade para que o direito dos humanos de se tornarem humanizados se efetivem na *práxis* dos sujeitos professores e estudantes. Por isso, as abordagens da Didática Crítica, vem sendo construídas com vistas a dialogar direta e explicitamente com os professores e os estudantes em sua *práxis* de ensinar (crianças, jovens, adultos) e de formar e se

formar professores. Ou seja, entendendo que as transformações das condições de desigualdade não ocorrem nem nas teorias (velhas ou novas), nem nas práticas ('velhas' ou 'novas'), mas só podem ocorrer na *práxis* dos sujeitos envolvidos nos processos.

As abordagens críticas da didática trazem as teorias da educação, da pedagogia e da didática enquanto possibilidades para se conhecer cientificamente as práticas educativas de ensinar contextualizadas e evidenciar (por meio de pesquisas) as situações que impedem o direito a aprender, se situar criticamente no mundo, e apontar teoricamente possibilidades de transformações aos (e com) sujeitos em suas *práxis*. Entende, assim, que os conhecimentos resultam da atividade humana coletiva histórica e são construídos em um processo de busca (pesquisa) para compreender os problemas que geram/impedem a humanização e construir novos conhecimentos (explicações) para propor as transformações necessárias (na *práxis*). Requer, pois, a atualização e diagnóstico dos tempos humanos históricos. E consideram os processos de ensinar e aprender (práticas) na escola pública, como ponto de partida e ponto de chegada em suas abordagens teóricas, uma vez que nela está a maioria dos filhos das classes populares, considerando que esses processos

[...] capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento (que para a maioria não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, ou no trabalho; é nela que as novas gerações podem encontrar o que em nenhuma outra instância social lhes é disponibilizado (Chauí, 2021) – o **'conhecimento poderoso'**, decorrente dos campos disciplinares e capaz de fornecer explicações confiáveis ou novas formas de se pensar a respeito do mundo, contribuindo assim para a produção de novos conhecimentos. (YOUNG, 2007, p. 129). [destaque meu].

A seguir, apresentarei as abordagens até o momento por mim identificadas no movimento da didática crítica em nosso país, seus autores/as e, em suas palavras por sintetizadas, algumas de suas características.⁸

8 Os textos completos das abordagens compõem os 09 capítulos da obra LONGAREZI; PIMENTA; PUENTES. (orgs). **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo: Cortez Ed. 1ª. ed. 2023. (impresso e e-book). Ver também: PIMEN-

5.1 A Didática para o Desenvolvimento Humano (LIBÂNEO, 2023)

Formulada em meados da década de 1950, com base nos pressupostos da psicologia histórico-cultural elaborada por L. S. Vigotski e pela teoria desenvolvimental produzida por V. V. Davidov, entra no Brasil nos anos de 1980 e 1990 respectivamente. São seus princípios: 1. o ensino pode estar à frente do desenvolvimento de capacidades humanas (em suas esferas intelectual, emocional, social e profissional) e, nesse sentido, impulsioná-lo; 2. a escola tem a “[...] função social de promover e ampliar o desenvolvimento dos processos psíquicos dos alunos por meio dos conteúdos [diretamente vinculados às capacidades humanas], como atuando no desenvolvimento de sua personalidade. Tendo por finalidade a formação e o desenvolvimento do pensamento teórico-científico a abordagem busca criar condições para que os estudantes se apropriem das capacidades humanas incorporadas nos conteúdos disciplinares, dominando o processo de construção do conhecimento científico das áreas de ensino. E reforça o papel da escola na apropriação do conhecimento por meio de atividades de estudo que promovam o desenvolvimento cognitivo, afetivo e moral dos alunos. O professor atua como mediador entre o indivíduo e a sociedade, entre o aluno e a cultura. Propõe o método que parte do concreto, ao abstrato e retorna ao concreto pensado (reelaboração).

5.2 A Didática Desenvolvimental (LONGAREZI; PUENTES, 2023)

Fundamentada em autores e escolas experimentais russas, concebe a didática como uma ciência interdisciplinar vinculada à Psicologia Pedagógica, tendo o ensino intencional como objeto, a aprendizagem como condição e o desenvolvimento das neoformações psicológicas e da personalidade integral

TA, Selma G.. As ondas críticas da didática em movimento: resistências ao tecnicismo / neotecnismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). In: LONGAREZI, PIMENTA, PUENTES (orgs.) **Didática Crítica no Brasil**. São Paulo – SP. Cortez Ed. 1ª. ed. 2023, p. 17 a 49. (impresso e e-book)

(cognitiva, afetiva) do estudante, especialmente do pensamento teórico, como objetivo. Assume como objeto, a organização adequada dos processos; como finalidade, o desenvolvimento psíquico do estudante e, como condição, a aprendizagem.”

Estuda os princípios gerais de organização da atividade de ensino (ou instrução), considerando as leis do desenvolvimento mental da criança, as particularidades etárias e as características individuais da aprendizagem. Baseia-se fortemente na psicologia desenvolvimental e diferencia a “atividade de estudo” da concepção tradicional, que trata os conhecimentos como prontos e acabados.

5.3 A Didática Histórico-crítica: ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo (FARIA; SAVIANI, 2023)

Emerge como uma abordagem marxista e contra hegemônica, fundamentada ontológica e gnosiologicamente na Pedagogia Histórico-Crítica, teoria formulada por Saviani, nos anos 1990, que busca na psicologia histórico-cultural princípios psicológicos. Define-se como uma teoria científica do ensino, ciência do ensino como uma totalidade concreta (FARIA; SAVIANI, 2023).

Nessa abordagem a Didática tem por finalidade a organização intencional da transmissão da cultura e por objeto o ensino como prática social. Organiza-se metodologicamente a partir de cinco momentos dialeticamente articulados: a prática social inicial, a problematização, a instrumentalização (apropriação dos instrumentos teóricos e práticos), catarse (enquanto síntese, expressão elaborada da nova compreensão), e a prática social final (transformada). Enfatiza como saberes necessários à docência (atitudinal, crítico-contextual, específico da área, pedagógico, didático-curricular), fundamentais para a formação de professores.

5.4 Didática Crítica Fundamentada na Dialética Marxista (OLIVEIRA, 2023)

Emerge dos estudos teóricos da autora realizados na área, confrontados com sua experiência de ensinar criticamente a

didática na formação de professores. Assume como fundamentos as categorias do materialismo histórico-dialético em sua dimensão teórico-prática para consolidar uma didática crítica em suas dimensões curricular, investigativo-teórica e profissional.

Orientada metodologicamente por uma concepção do ensino como processo, com foco na explicação (compreensão) e não apenas na descrição (assimilação), enfatiza que o conhecimento emerge das contradições histórico-sociais. Trata o ensino em suas múltiplas dimensões como prática sócio-histórica intencional, ligada às práticas sociais mais amplas. Considera a didática como possibilidade de transformação social, comprometida com um projeto de sociedade libertador e com a democratização da educação. Valoriza a pesquisa empírica que parte da realidade (“didática vivida”) para informar a “didática pensada”. Reconhece o saber de classe das camadas populares e os determinantes sociais nos processos de ensino, entendendo o ensino como trabalho humano articulado às bases materiais da sociedade.

5.5 Didática Crítica Intercultural e Decolonial (CANDAU, 2023)

Tendo como pressuposto resgatar a pluralidade de vozes, estilos e sujeitos socioculturais nos processos de ensino-aprendizagem, radicaliza a proposta da educação multi/intercultural crítica (McLAREN, 1997; SEN, 2006), ao adotar uma perspectiva decolonial, buscando, desnaturalizar o caráter monocultural e homogeneizador da cultura escolar (CANDAU; LEITE, 2007). Objetiva empoderar sujeitos socioculturais marginalizados (considerando gênero, raça, etnia etc.), promover a “ecologia de saberes”, construir práticas educativas diferenciadas e promover uma educação para o reconhecimento do outro e o diálogo intercultural. Propõe repensar a seleção dos conteúdos escolares, os modos de conceber a construção do conhecimento e a dinâmica cotidiana das escolas e salas de aula, bem como a formação de professores. Adota uma postura que concebe as culturas em contínuo processo de elaboração e reconstrução.

5.6 Didática Sensível (D'ÁVILA, 2023)

A autora parte de uma crítica à hiperespecialização, ao racionalismo, ao empirismo e à separação sujeito-objeto (MAFFESOLI; 2005), bem como à pedagogia conteudista e transmissional em educação e propõe uma didática que supere a cisão entre razão e sensibilidade nas atividades de ensinar e aprender. Volta-se para a compreensão dos processos subjetivos (sentimentos, emoções) presentes nas relações entre professores, alunos e o conhecimento. Assume a premissa de que não há razão sem sensibilidade, nem sensibilidade desacompanhada da razão, lembrando a interconexão entre o inteligível e o sensível (intuição, corporeidade, imaginação) nos processos criativos.

E apresenta a concepção pedagógica como um sistema de princípios: da sensibilização; da metaforização e imaginação; da problematização; da ressignificação de saberes e criação, desenvolvidos pela autora em sua *práxis* pedagógica formativa de professores do ensino superior, no movimento de “ateliês didáticos” que criou e coordena em universidades públicas do país e do exterior.

5.7 Didática Complexa e Transdisciplinar (SUANNO, 2023)

Formulada entre 2015-2023 por sua autora, se configura como ruptura paradigmática e reforma do pensamento tradicional, em contraposição ao ideário neoliberal no campo educacional. Inspirada na vasta obra de Edgar Morin, busca desenvolver em contextos educativos concretos, um estilo de pensamento complexo, multidimensional, multirreferencial e transdisciplinar. Utiliza o conceito de “religação de conhecimentos” (Morin, 1990) para ampliar a percepção, a compreensão, a consciência e o comprometimento com possibilidades de gerar metamorfoses individuais, sociais e culturais em contextos escolares, considerando conceitos e temas relevantes a serem incorporados no campo da Didática: pensamento complexo; religar conhecimentos; construir conhecimento pertinente; enfrentar incertezas cognitivas e históricas; conhecer o que é o

conhecer, reconhecendo erros, ilusões gerados por cegueiras paradigmáticas; ampliar percepção, sensibilidade, conhecimento e consciência humana; ensinar a condição humana, a concepção de sujeito complexo e a relação entre unidade e diversidade; ensinar a identidade terrena, a cidadania planetária e destino planetário; ensinar a compreensão humana e a cultura planetária; ensinar democracia, solidariedade, ética.

5.8 Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória (PIMENTA, 2023)

Visando ao *trabalho concreto do educador*, essa abordagem se configura como uma teoria científica que estuda os processos educativos de ensinar em contextos complexos e multideterminados, com base nos pressupostos epistemológicos da *Pedagogia Crítico-Dialética*, que fundamentam uma determinação de sentido da *educação emancipatória*, direito de todos os humanos à condição de humanos. Se contrapõe, portanto, às políticas educacionais neoliberais de sonegar esse direito às crianças e jovens das classes populares. Sustenta as análises e proposições nos aportes teóricos do materialismo histórico dialético (MHD), das teorias críticas frankfurtianas, e da educação emancipatória freiriana.

Analisa e propõe a resignificação de conceitos principais estruturantes do campo da didática: finalidade do ensino na sociedade de classes desiguais; o ensino / aprendizagem como unidade dialética teoria, prática, práxis; o trabalho com os conhecimentos, no lugar dos conteúdos, e suas decorrências no campo disciplinar da didática na formação e no trabalho docente e dos estudantes nos contextos nos quais se situam. A resignificação conceitual do sentido e do significado da didática só foi possível na tripla imbricação do campo teórico científico da Didática no campo teórico da Pedagogia e desta no campo teórico científico da Educação na análise das *práxis* em seus contextos históricos, políticos e sociais. Apresenta como princípios epistemológicos e metodológicos transformadores a *práxis* docente nos processos de ensinar:

- **Ensinar com Pesquisa:** a pesquisa, assentada em abordagens crítico-dialéticas, é uma atividade básica da ciência para indagar e construir a realidade (Minayo *et al*, 2002), provocando a curiosidade epistemológica nos estudantes (FREIRE, 2015);
- **Diálogo Crítico:** a educação problematizadora, que utiliza a pesquisa como princípio, fundamenta-se em práticas e processos dialógicos. O diálogo possibilita a construção de novos sentidos, a interação, a troca, a descoberta e o aprofundamento das interlocuções entre professores, estudantes e os diferentes saberes (científicos e experienciais), (FREIRE, 2015; KONDER, 1992);
- **Mediação Didática:** o professor atua como mediador na relação dos estudantes com os conhecimentos, ajudando-os a construir redes de saberes que conectem os conhecimentos historicamente produzidos com as realidades atuais e seus problemas; o que demanda a criação de novos conhecimentos;
- **Construir rede de conhecimentos:** enquanto respostas aos problemas das sociedades humanas em seus contextos históricos, os conhecimentos nem sempre são válidos aos problemas atuais. A realidade a ser conhecida, interpretada e questionada é profusa, complexa, em constante movimento. Por isso, nos processos de mediação didática se faz necessário mobilizar conhecimentos de várias áreas interligando os conhecimentos científicos aos demais;
- **Práxis na Docência:** A transformação da realidade não ocorre pela teoria, mas na *práxis* humana enquanto ação refletida e transformadora das desigualdades. Por isso, são os professores em suas práxis (e não as teorias didáticas) que podem transformar as práticas nos processos de ensinar.

6 CONCLUSÕES, CONSIDERAÇÕES FINAIS, DESAFIOS, LUTAS E UMA SUGESTÃO DE PESQUISA

O movimento da Didática Crítica prossegue, como vimos, e vem sendo construído podendo ser ampliado com novas abordagens críticas, que esperamos, dialoguem direta e explicitamente com os Professores em suas práxis de ensinar (crianças, jovens, adultos) e com os Professores em suas práxis de ensinar futuros professores a ensinar.

Sintetizo a essência da Didática Crítica em suas abordagens crítico–emancipatórias trazendo a citação de Schmied – Kowarzik (1983, p. 127):

Para guiar o seu trabalho didático concreto, o educador [pedagogo, professor] precisa de uma doutrina ou teoria educacional colada à práxis [vinculada à realidade e ao trabalho docente], como também de uma determinação de sentido da educação [para que serve a educação?], ou seja, uma teoria da formação cultural, para poder tomar decisões autonomamente e pedagogicamente embasadas.

E prossigo: com vistas a que sejam superados os problemas na didática que ainda impedem a concretização dos direitos de acesso a uma educação humana crítico emancipatória às classes populares no contexto da democracia neoliberal brasileira dominada pelos interesses do mercado financista/rentista desumanizador. E finalizo destacando, inicialmente, alguns desafios à Didática em seus campos teórico/científico, disciplinar e político. No campo teórico/científico, é preciso adensar diálogos e sínteses entre as abordagens críticas e destas com os docentes e ampliar e adensar a relação Didática e Pedagogia, quase ausente em seus eventos. No campo disciplinar a Didática permanece como obrigatória nos currículos dos cursos de formação de professores, legalmente regulamentada, o que obriga as instituições a preencherem seus quadros com professores especialistas na área.

No entanto, pesquisas recentes (ANDIPE, 2025), evidenciam uma situação paradoxal de que parte dos professores concursados nessa disciplina não apresentam em suas ementas

os conhecimentos teóricos e científicos e os avanços do campo da Didática. Por quê? O campo da didática e o campo de formação de professores são iguais? se sobrepõem? Entendemos que o trabalho docente é uma ação pedagógica sobre a qual a Didática se debruça, tanto como campo, quanto como componente curricular. Os processos didáticos embasam o ensino e a aprendizagem na prática docente, revelando a interdependência entre formação docente e os conhecimentos didáticos. No entanto, é crucial manter a especificidade do campo da Didática, diferenciando-o do campo da Formação de Professores (embora sempre mantendo o diálogo entre suas pesquisas).

No campo teórico-acadêmico, cabe indagar se a didática crítica se faz presente nos cursos de licenciaturas de formação de professores e se nos espaços acadêmicos de financiamento da área de educação as pesquisas em seu campo teórico são contempladas (vale lembrar que nos espaços avaliativos de projetos de pesquisa há muitos educadores progressistas que ainda a consideram como uma disciplina menor, de práticas.).

No campo político legal/governamental a didática comparece como disciplina obrigatória nas DCN de formação de professores, mas com a substituição de seu campo teórico epistemológico crítico por práticas, habilidades e competências técnico instrumentais. Os reformadores empresariais, redatores dessas legislações, clamam por cursos que formem professores sem teoria e com mais práticas. Ou sejam, ‘inovam retrocedendo’ à didática tecnicista neoliberal de transmissão e recepção de informações por meio digitais com conceitos como “engenharia didática”, “boas práticas”, “metodologias ativas”, “inovações tecnológicas”, plataformas digitais....

Nesse contexto, algumas lutas são necessárias: por meio da ANDIPE, interferir nas políticas governamentais; fortalecer o campo teórico científico da didática nas universidades, nas demais associações acadêmicas de educadores (ANPEd; RePPed, ANPAE, ANFOPE etc.); nas agências de fomento nacionais e estaduais (CAPES, CNPq e outras); inserir nos PPGEs linhas de pesquisa em Didática e Pedagogia; fortalecer os professores de Didática nas universidades; fortalecer a disciplina didática nas Licenciaturas; evidenciar os campos teórico – científicos da

Didática e da Pedagogia na Educação nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

E evidenciar as contribuições das abordagens críticas da Didática, contrárias ao sequestro da palavra dos professores, da aula, das aprendizagens, do diálogo professor – conhecimentos – estudantes, provocado pelas plataformas digitais, conforme se constata no depoimento a seguir, de estudante do EF II, de uma escola estadual paulista:

[...] as plataformas digitais não ensinam. Os professores estão ensinando muito mais [do que elas]. Por exemplo, no começo do ano e antes das mídias digitais chegarem, o meu professor de História (es)tava explicando muito bem, super bem, (eu)tava entendendo absolutamente tudo, quando as plataformas chegaram, desandou absolutamente tudo. [...] acabou com o professor completamente...” (Estudante 9, in FELIPE, Jesse P. A tecnologia na Educação: uma ferramenta a serviço de quem? *Jornal da APASE*, n. 323 jun. a set/2024, p. 3).

Por fim, sugiro uma pesquisa–ação crítico-colaborativa em escolas públicas, com (e não sobre) os professores, tendo por finalidade analisar e compreender os determinantes contextuais dos processos e práticas pedagógicas / didáticas que sonégam / favorecem a humanização dos estudantes e o acesso ao conhecimento como condição de superação das desigualdades, e evidenciar *as melhores possibilidades em seus contextos* a serem criadas por esses sujeitos para transformarem as práxis nos processos de ensinar. Essa pesquisa poderia ser realizada por pesquisadores em rede no âmbito da ANDIPE.

Referências

ALMEIDA, Maria I.; FUSARI, José C.; PIMENTA, Selma G. A escola pública brasileira em tempos neoliberais. In: MARTINS, Elcimar et al. (org.). *Retratos da escola pública brasileira em tempos neoliberais*. Fortaleza: EdUECE, 2023. p. 20–44.

ANDIPE. Relatório final de pesquisa. D’ÁVILA, Cristina et al. *Protagonismo da didática na formação de professores: um*



estudo sobre a presença da disciplina Didática nos currículos dos cursos de licenciatura (recorte: cursos de Pedagogia das universidades federais). 2025. A ser publicado. Disponível em: <https://www.andipe.com.br>.

BOBBIO, Norberto. *Liberalismo e democracia*. São Paulo: Edipro, 1992.

CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1985.

CANDAU, Vera Maria. Didática crítica intercultural e decolonial: uma perspectiva em construção. In: LONGAREZI, Andrea; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 208–232.

CANDAU, Vera Maria; LEITE, Vânia Maria. A didática na perspectiva multi/intercultural: construindo uma proposta. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo: Fundação Carlos Chagas, v. 37, n. 132, p. [informar paginação], set./dez. 2007.

CHAUI, Marilena de Souza. Democracia e a educação como direito: introdução. In: LIMA, I. R. S.; OLIVEIRA, R. C. (org.). *A demolição da construção democrática da educação no Brasil sombrio*. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 1–13. Disponível em: <https://bit.ly/42YmtBt>. Acesso em: 14 set. 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 245–262, 2002.

D'ÁVILA, Cristina. Didática sensível: sentir-pensar-agir no processo de ensino e aprendizagem. In: LONGAREZI, Andrea; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 233–251.

FARIA, Lenilda; SAVIANI, Dermeval. Didática histórico-crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo. In: LONGAREZI, Andrea; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 145–183.

FELIPE, Jesse P. A tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? *Jornal da APASE*, n. 323, p. 3, jun./set. 2024. Disponível em: <https://sindicatoapase.org.br>.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1969.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

HADDAD, Fernando. Os manifestos. In: AZEVEDO, Fernando de et al. *Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010. p. 101–106.

KONDER, Leandro. *O futuro da filosofia da práxis: o pensamento de Marx no século XXI*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. Da didática crítico-social à didática para o desenvolvimento humano. In: LONGAREZI, Andrea; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 50–97.

LONGAREZI, Andrea; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023.

LONGAREZI, Andrea; PUENTES, Roberto V. Didática desenvolvimental: os fundamentos de uma perspectiva crítica brasileira. In: LONGAREZI, Andrea; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 98–144.

MAFFESOLI, Michel. *Éloge de la raison sensible*. Paris: La Table Ronde, 2005.

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

MCLAREN, Peter. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 1997.

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

NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

OLIVEIRA, Maria Rita N. S. Didática crítica fundamentada na dialética materialista: processo de ensino e totalidade concreta. In: LONGAREZI, Andrea; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto

V. (org.). *Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 184–207.

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

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistências ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal (excertos do original publicado em 2019). In: LONGAREZI, Andrea; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 17–49.

PIMENTA, Selma Garrido. Didática multidimensional crítico-emancipatória: princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora. In: LONGAREZI, Andrea; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 279–323.

SÁNCHEZ-GAMBOA, Silvio A. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In: FAZENDA, Ivani (org.). *Metodologia da pesquisa educacional*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 1983.

SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. 39. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. Pedagogia histórico-crítica, 40 anos: balanço e perspectivas. In: GALVÃO, Ana Carolina; SANTOS JÚNIOR, Cláudio; COSTA, Larissa Q.; LAVOURA, Tiago N. (org.). *Pedagogia histórico-crítica: 40 anos de luta por escola e democracia*. Campinas: Autores Associados, 2021. v. 1, p. 113–133.

SEN, Amartya. O racha do multiculturalismo. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 17 set. 2006. Suplemento Mais.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática complexa e transdisciplinar. In: LONGAREZI, Andrea; PIMENTA, Selma G.; PUENTES, Roberto V. (org.). *Didática crítica no Brasil*. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 252–278.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.



YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287–1302, 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 9 jun. 2024.

SABERES DA DIDÁTICA¹ PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA DEMOCRÁTICA: o legado dos ENDIPES e do GT 4 ANPED

Maria Rita Neto Sales de Oliveira

1 INTRODUÇÃO

De início, há que se reconhecer a importância e a propriedade da discussão do tema em pauta. Isso no contexto da formação social brasileira e correspondente educação escolar, em que ocorre a construção e a luta constantes por um projeto democrático, no conjunto de projetos em disputa. De fato, democracia, nos mais diversos setores e espaços, não é uma característica pronta, estática, de um dado contexto sócio-

1 O termo “saberes” vem sendo utilizado com frequência na literatura acadêmica para se referir a diferentes conteúdos científico-tecnológicos e culturais. No entanto, no decorrer deste texto, prefere-se utilizar a expressão “conhecimentos” da Didática. Embora não seja objetivo da presente discussão tratar de diferenças entre saberes e conhecimentos, a opção pelo segundo termo busca enfatizar a natureza da Didática como “objeto” de um processo de conhecimento cujos conteúdos têm caráter científico. Isso vai ao encontro da expressão conhecimentos científico-tecnológicos e culturais que, em geral e tradicionalmente, é utilizada como indicadora dos conjuntos de descrições, explicações, análises, críticas e generalizações que fazem parte da ciência ou da cultura popular. Isso não retira o entendimento de que esses conhecimentos são construções histórico-culturais e, como tal, construídos por sujeitos sócio-históricos, além do fato de que, uma vez assimilados/reconstruídos, no processo de conhecimento, por “sujeitos” históricos, como o (a) professor (a), poderiam ser denominados de saberes, no caso, saberes docentes.

histórico. Daí decorre a beleza da formulação do tema em pauta, ao se referir à *construção da escola pública democrática*.

Importa acrescentar o fato de que ao se discutir o legado dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipes) e do Grupo de Trabalho de Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (GT 4-Anped)², buscase não o maximizar ou minimizá-lo. De qualquer forma é curioso o fato de que eles próprios são, a rigor, legados da Didática. E neles tem sido imperiosa a defesa da educação a serviço do desenvolvimento humano na direção daquele projeto.

Isso posto, pretende-se contribuir para: ampliar a compreensão e a divulgação de conhecimentos didáticos fundamentais, em suas relações com práticas escolares; estimular a condução de ações teórico-práticas e de novos estudos nesse campo, dirigidos à construção de um projeto de educação e sociedade democráticas.

Têm-se como pressupostos, como em Oliveira, (2023a, p.74), que “os campos de conhecimento são construções sociais e não têm materialidade própria, independentemente dos sujeitos que os constituem”. E isso se aplica, obviamente, também, no caso do campo da Didática. Nesse campo e em suas manifestações próprias de uma escola democrática, não se desconhece a condição da sociedade brasileira dominante e predominante capitalista, com suas contradições que implicam possibilidade dessa escola. Assim, os conhecimentos didáticos identificados neste texto são produções na luta pela negação e superação dessa condição, em que, entre outros aspectos, as bases materiais da sociedade são importantes determinantes do trabalho escolar.

Nesta discussão, utilizaram-se fontes sobre a constituição histórica da Didática que têm o caráter de sínteses, divulgadas em livros que envolvem estudos apresentados em eventos nacionais, envolvendo os três seminários ocorridos em 1982, 1983 e 1985, e os X, XX, e XXI Encontros Nacionais (CANDAU, 1983, 1988, 2000; CANDAU; CRUZ; FERNANDES, 2020; LONGAREZI; MELO; XIMENES, 2023). Essas sínteses abordam a constituição

2 Neste texto será referido apenas como GT.

da Didática, envolvendo um período de pouco mais de quarenta anos.

A essas fontes, acrescentaram-se capítulos de livro que apresenta sistematizações teóricas na Didática no Brasil (LON-GAREZI, PIMENTA; PUENTES, 2023) e estudo, também de síntese relativa à Didática no GT (MARCONDES; LEITE; LEITE, 2009).

Tendo-se por referência essas fontes, e, obviamente a memória que se tem dos encontros em pauta, foram identificados conhecimentos didáticos e suas relações com práticas escolares para a construção da escola democrática, com frequência não abordadas. Curioso é o fato de que o exercício de relacionar o conteúdo da Didática com essa escola acaba por evidenciar uma relação mais estreita, do que se supõe, entre ele e as práticas escolares, ainda que isso não seja percebido por nós, sujeitos desse campo e da escola em geral.

Convém acrescentar a compreensão de que os conhecimentos didáticos identificados fazem parte, em maior ou menor grau, do capital científico-tecnológico e cultural e das práticas de nós, professores(as) e pesquisadores(as) de Didática cujo trabalho ocorre nos vários níveis e modalidades de educação no país.

Isso posto, após o levantamento feito nessas fontes, buscaram-se conhecimentos identificados em temas de trabalhos apresentados no GT, de 2000 a 2023, abrangendo (16) dezesseis reuniões nacionais, considerando-se a disponibilidade de acesso à produção em pauta³. Com isso, chega-se a uma visão panorâmica atual sobre a temática em pauta.

Como conclusão, tem-se uma amostra desses conhecimentos, com algumas das suas implicações para a construção da democracia escolar, que auxilia o entendimento da relação entre a teoria didática e as práticas escolares. A rigor, trata-se não mais que uma hipótese de trabalho – em seu conteúdo e forma – para estudos mais amplos e com outras abordagens sobre a matéria.

3 Ver: <https://anped.org.br/reunioes-nacionais/> Acesso em 15/10/2024. Agradecimento especial pelo levantamento dos temas à colega e amiga Fabiula Tatiane Pires, Mestra em Educação Tecnológica pelo Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e Dra. em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG).

Finalmente, importa lembrar o fato de que os conhecimentos identificados não são abstraídos do contexto social mais amplo em que se situam, e que alguns são bem específicos do campo da Didática, enquanto outros não, porquanto fazem parte também de outros campos.

Fica a questão: quais são algumas das ideias, análises ou posições teórico-metodológicas da Didática, relacionados à construção da escola democrática, tratadas nos Endipes e no GT?

2 CONTEXTO DA DISCUSSÃO DO TEMA

2.1 Crise da democracia e das instituições epistêmicas

Em primeiro lugar, questões teórico-práticas, incluindo as conceituais sobre escola democrática não se referem a condições congeladas e caracterizadas de forma homogênea. Isso em práticas e discursos historicamente situados e defendidos por diversos pensadores e referenciais teórico-metodológicos, em diversas áreas de conhecimento. Daí decorre a complexidade da discussão do tema.

Finalmente, importa lembrar o fato de que os conhecimentos identificados não são abstraídos do contexto social mais amplo em que se situam, e que alguns são bem específicos do campo da Didática, enquanto outros não, porquanto fazem parte também de outros campos.

Essa complexidade se aprofunda quando se considera o contexto atual da evolução tecnológica, particularmente em relação às novas tecnologias digitais. Isso pelo motivo de que, no centro desse cenário que favorece a desinformação e dificuldades na tomada de decisões, evidencia-se o que vem sendo abordado, de um lado, como crise da democracia, e, de outro, crise das denominadas instituições epistêmicas.

Conforme Oliveira (2020), essas, entre as quais a ciência e as próprias instituições educacionais, produzem e divulgam informações e conhecimentos científico-tecnológicos e culturais.

Seus critérios de legitimação passam pela fundamentação em fontes confiáveis, fatos reais e crivos rigorosos quando à sua veracidade.

No entanto, as informações e os conhecimentos em questão entram em disputa com as *fake news*, favorecidas pelas características do mundo digital e passam a ser desacreditados. Nessa situação, os critérios de legitimidade de informações e conhecimentos são outros, como a rapidez com a qual se consegue acessá-los, ou o número de *likes* que a sua divulgação recebe. Isso numa condição pela qual muitos dos seus produtores não têm compromisso com a “verdade”, mas, sim, com o aumento do capital social na sua rede de relações ou com os ganhos econômico-financeiros que ela lhes propicia.

Ao lado disso, a própria mutabilidade dos conhecimentos científico-tecnológicos e culturais que não se ligam a certezas, não favorece a diferença entre a ciência e a pseudociência. Esta contribui para a perturbação da ordem democrática a qual depende de cidadãos informados para a tomada de decisões.

Assim, em nível macro, o tema em pauta envolve dois cenários de crise relativos a: democracia e conhecimentos do campo da Didática. No entanto, a identificação desses é um fator de superação da desinformação que permeia essas crises.

2.2 Relação frágil entre conhecimentos didáticos e práticas escolares

Importa ainda considerar que, em nível micro, no campo da Didática⁴, a então Didática Crítica⁵, comprometida com um projeto democrático nos âmbitos educacional e social, evidenciam-se

4 Entende-se a área da Didática como um campo de conhecimento científico, na concepção de Bourdieu (1983a, 1983b), pois, tal como em Oliveira, M. (2023a, p74), “a área da Didática conta com objetivos, regras de funcionamento, grupo de sujeitos e um público na produção e no consumo de bens simbólicos que são legitimados e divulgados por instâncias e instituições próprias, em condições de luta de poder e interesses diversos”.

5 Para explicações históricas sobre características essenciais da Didática Crítica, ver Oliveira (2023b).

fragilidades na relação entre conhecimentos didáticos e práticas escolares. E isso, a despeito da reconhecida relação dialética entre a teoria e a prática pela qual, por contradição, elas se afirmam e negam ao mesmo tempo. Aliás, conforme Oliveira (2023a, p.75), “a teoria só transforma a realidade pela *práxis*, ou seja, pela sua realização no âmbito da prática. Seu critério de verdade encontra-se na prática”.

Tem-se ainda a consideração de que a materialização dessas práticas orgânicas a conhecimentos da Didática Crítica, referida, neste texto, apenas como Didática, deve ser compreendida dentro de certos limites. Esses nas condições do sistema social mais amplo e das diferenças de posição dos sujeitos escolares as quais envolvem lutas de poder e interesses variados. No entanto, tem-se, como o desejável possível, a luta pela superação desses limites, no conjunto das contradições societárias e do regime de verdades das escolas brasileiras.

No entanto, não se pode deixar de registrar o fato de que exercício de relacionar os conhecimentos da Didática com a escola democrática, tal como registrado neste texto, evidenciou uma relação mais estreita, do que se supõe, entre ele e as práticas escolares, ainda que isso não seja percebido claramente por nós, sujeitos desse campo e da escola em geral.

3 ESCOLA DEMOCRÁTICA E DIDÁTICA

3.1 Escola e Didática

Nesta discussão, não cabem explicações extensas e intensas sobre o conceito ou mesmo uma definição, atemporal e independente de um dado contexto social, que explicita em que consiste a escola democrática. No entanto há que se registrarem alguns apontamentos gerais a respeito.

Em primeiro lugar, tem-se o fato de que, nas origens da escola pública, encontra-se o objetivo de essa instituição contribuir para a formação de cidadãos o que se mostra necessário na construção da ordem democrática, na implantação

da forma capitalista de sociedade e do liberalismo econômico⁶. Assim, uma questão que se coloca em termos de *saberes da didática para a construção da escola pública democrática* tem a ver com o papel da educação escolar. Aliás, em um dos trabalhos do GT, em 2023, pergunta-se: para que serve a escola? Nesse sentido, qual é esse papel explicitado, defendido e sugerido na Didática, relacionado a práticas escolares democráticas?

Em uma formulação sobre a matéria que incluía aspectos considerados essenciais e que se defendem na construção da Didática Crítica, tem-se que

a escola é uma instituição educacional que envolve sujeitos sócio-históricos, trabalhando com conhecimentos, em processos formativos, tendo-se por finalidade maior contribuir com um projeto de educação e de formação social comprometido com o desenvolvimento humano. Defende-se a sua vinculação à consciência crítica da educação como um direito inegociável em uma formação social democrática. Com isso, uma escola pública, gratuita, socialmente referenciada, com excelência acadêmica e que favorece a autonomia docente, diga-se de passagem. (OLIVEIRA, 2023C, P. 02).

Nessa direção, a Didática tem como direção contribuir para a materialização daquele projeto, tendo-se o ensino, que é seu objeto de estudo, entendido como prática social. Vale explicitar o fato de que, nessa concepção, ensino é trabalho humano em que,

sujeitos do ato pedagógico – aluno, professor – que são uma construção social diferenciada, em função do seu caráter de ensino e aprendizagem sistematizados, relacionam-se entre si. O objetivo do ensino, tal como aqui defendido, é a aprendizagem crítica e criativa de conhecimentos científico-tecnológicos e culturais que fazem parte do patrimônio da humanidade. E isso em interconexão com as práticas e vivências de diferentes classes, grupos e culturas, tendo-se em vista a formação omnilateral de pessoas autônomas, críticas e propositivas,

6 A propósito de discussões densas e amplas a respeito, consultar Saviani (2023).

nos âmbitos individual e coletivo, na direção daquele projeto mencionado.⁷ (OLIVEIRA, 2023a, p. 75).

Nesse contexto, defende-se a importância do acesso igualitário, amplo e irrestrito aos conhecimentos científico-tecnológicos e culturais que fazem parte do repertório sociocultural da humanidade.

De um lado, eles se constituem como um dos aspectos que caracterizam uma escola. De outro, eles são fundamentais ao desenvolvimento do ser humano, num contexto sociocultural que se busca transformar, na direção de uma sociedade ética, justa, participativa, destituída de discriminação, opressão e dominação de qualquer ordem. Aliás, a assimilação crítica e criativa dos conhecimentos científico-tecnológicos e culturais é crucial no combate à desinformação que favorece ações antidemocráticas.

Vale lembrar o crescimento de discussões sobre a divulgação e a circulação da ciência, com o entendimento de que ela é importante para a compreensão da realidade, sua transformação humanitária e, assim, para a construção da democracia. Isso, sobretudo, no contexto da evolução tecnológica que implica aquela crise das instituições epistêmicas.

3.2 Características de uma escola democrática

Além do exposto, há que se indicarem algumas características de uma escola democrática. Dentro disso, as grandes categorias essenciais à ordem democrática – liberdade, igualdade e participação dos cidadãos nas decisões político-sociais – em seus aspectos mesmo formais e que contribuem para a garantia dos direitos dos cidadãos – são contempladas na escola que se compromete com a democracia.

Assim, consoante com as características essenciais de uma sociedade democrática, encontram-se discursos e práticas na escola que contemplam: liberdade de expressão e provimento

7 No texto em pauta refere-se a um “projeto humanizador de formação social e de educação democrático, porquanto ético e justo”. Neste texto esse projeto foi mencionado como projeto de educação e de formação social comprometido com o desenvolvimento humano.



de condições, incluindo espaços, que possibilitem mobilização e organização coletiva dos sujeitos escolares, na defesa dos direitos fundamentais; educação inclusiva e socialmente referenciada; valorização igualitária dos campos de conhecimento; respeito mútuo, colaboração e cooperação entre os sujeitos escolares; participação da comunidade nas decisões escolares.

Na sala de aula, salientam-se: resistência a dogmatismos e desinformação; incentivo à autoria, ao autogoverno, à responsabilidade e autonomia de professores (as) e estudantes; combate à meritocracia e a concepções de um ensino individualista, performático e direcionadas para obtenção de resultados pragmáticos; horizontalidade nas relações sem desconsiderar a autoridade acadêmica da docência; práticas de ensino e aprendizagem dialógicas participativas.

3.3 Sobre conhecimentos didáticos no processo de constituição da Didática Crítica

Esse processo encontra um dos seus marcos históricos na década de 1980, quando ocorreu o *I Seminário A Didática em Questão*, na PUC-Rio em 1982, sob a coordenação da Vera Candau.

Ele envolve três (3) movimentos gerais, discutidos por Oliveira, (2023a), com um conjunto de movimentos mediadores em suas relações com os âmbitos disciplinar, teórico-investigativo e profissional da Didática. Assim, na apresentação dos conhecimentos identificados a seguir será feita menção em qual dos movimentos eles se situam.

4 CONHECIMENTOS DIDÁTICOS GERAIS

De início e estreitamente relacionado ao tema da presente discussão, encontra-se um conhecimento fundamental presente em um dos movimentos gerais na constituição da Didática, ou seja: defesa da escola pública, laica, gratuita e de qualidade e a construção solidária do campo. Neste caso, tem-se:

4.1 Defesa e explicações relativas à democratização dos conhecimentos escolares

Embora não seja específico do campo da Didática, isso é enfatizado nos encontros nacionais e nos estudos nesse campo, de várias formas. Como exemplos, tem-se a sua presença: já no *I Seminário* quando se defende a “viabilização da aprendizagem dos conteúdos básicos do saber escolar pela maioria da população” (CANDAU, 1984, p. 113); ou no Encontro de 2012 que tem como tema geral *Didática e Práticas de Ensino: compromisso com a escola pública, laica, gratuita e de qualidade*.

Importa lembrar o fato de que a democratização em pauta é nuclear em uma das primeiras sistematizações teóricas na Didática, proposta por Libâneo (1986) e então denominada *Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos*. Também com origem naquele primeiro *seminário* e com expressiva presença nos Endipes, tem-se um novo conhecimento.

4.2 Descrições e explicações e posições sobre teoria e prática da pesquisa na escola

Neste caso, trata-se de aspectos teórico-metodológicos e da prática da pesquisa. Discute-se: a pesquisa do cotidiano, a pesquisa etnográfica, o ensino com pesquisa ou de resultados de pesquisas ou para a pesquisa, nas disciplinas curriculares. Além disso, discute-se a pesquisa por parte de professores/as em suas relações com estudantes. Isso é destacado desde o IV Endipe de 1987.

Salienta-se o fato de que, quanto às reuniões na Anped, foram identificados trabalhos ligados à teoria e prática da pesquisa em dez (10) das dezesseis (16) reuniões do GT, ou seja, em 2002, 2004, 2005, 2006, 2010, 2011, 2012, 2017, 2021 e 2023.

Antes disso, encontram-se discussões a respeito, nas reuniões de 1994, 1995 e 1996. Neste último ano, o tema foi discutido também no VIII Endipe. Isso evidencia a ênfase no tratamento da pesquisa, desde os princípios da Didática Crítica. Em todo o mencionado processo de constituição histórica, encontra-se ainda, outro conhecimento.

4.3 Crítica ao tratamento exclusivamente instrumental do trabalho escolar

Essa crítica, já tratada no primeiro e segundo seminários *A Didática em Questão*, aparece com frequência por toda a constituição histórica da Didática, no contexto de discussões sobre o tecnicismo, muito caras e frequentes nesse campo. Além disso, ela é enfatizada pela Didática, talvez, e apenas talvez, como em nenhum outro campo científico diretamente relacionado às práticas de ensino e aprendizagem nas escolas, o tenha ou tem feito.

Discute-se o caráter reducionista da utilização dos recursos didáticos nos limites do seu aspecto laborativo, orgânico à tendência pedagógica tecnicista, ou neotecnicista. Critica-se o uso desses recursos sem o reconhecimento das suas vinculações metodológico-epistemológica, sócio-histórica e teleológica, porquanto ideológica e vinculada à suposta neutralidade científica.

Convém lembrar o fato de que, em sua versão neoliberal e mercadológica, o então tecnicismo implica, conforme Oliveira (2024c): visão mercadológica da educação escolar; defesa do domínio de conhecimentos, por parte dos sujeitos escolares, desde que considerados úteis ao mercado de trabalho e para a sobrevivência; formação do cidadão produtivo com a sua subjetividade comprometida com as concepções do neoliberalismo; acolhimento das diferenças na escola, como contribuição para a integração social. Tudo isso vai de encontro à características da escola democrática, não implicando, um trabalho teórico-prático crítico e inclusivo, e tratando a escola pela visão econômico-empresarial, com ênfase na racionalidade técnica, no contexto da acumulação capitalista e do neoliberalismo.

Na construção de uma escola democrática, esses três conhecimentos gerais têm como implicações, por exemplo:

- a. condução de práticas escolares plurais, envolvendo a divulgação ampla, irrestrita e crítica de conhecimentos científico-tecnológicos e culturais, no âmbito das etapas e modalidades da educação escolar;
- b. tratamento do currículo escolar de forma acessível a todos(as) estudantes e com a compreensão das questões ligadas à propriedade intelectual;

- c. abordagem dos conteúdos curriculares a partir de estudos e pesquisas;
- d. valorização e incentivo em relação à pesquisa de professores(as) em salas de aula e da formação do(a) professor(a) pesquisador(a);
- e. ensino de pesquisa nas matérias curriculares;
- f. E, finalmente, a resistência da escola ao tecnicismo pela qual se tem: condução dos processos de ensino e aprendizagem das disciplinas curriculares consideradas mediadoras do objetivo de desenvolvimento humano; foco nas origens, nas fontes e nos fundamentos próprios das disciplinas curriculares, ciente dos não dogmatismos na ciência que não lida com certezas; seleção e uso de recursos didáticos, ultrapassando seu caráter instrumental e mercadológico, reconhecendo suas origens comprometidas ou não com a escola democrática.

4.4 O movimento de ênfase na construção da identidade da Didática

Nesse movimento, encontram-se outros conhecimentos que têm origem e são enfatizados particularmente nas décadas de 1980 e 1990. Esses incluem construções próprias da Didática além de outras, presentes também em outros campos.

Para efeito desta discussão, há que se registrarem dois (2) aspectos muito importantes nas definições do objeto da Didática, com base em Oliveira, M. (2000).

O primeiro tem a ver com a relação entre os campos da Didática e da Formação de Professores. Aliás o tema da formação encontra-se abordado já no *I Seminário A Didática em Questão*. No entanto, conforme estudo de Oliveira (2023a, p.86),

na produção do VIII Endipe, em 1996, fica evidente um paralelismo: discussões de questões relativas à formação dos professores e discussões sobre a construção da Didática, com predomínio das primeiras. Embora não se possa afirmar que esse paralelismo ocorra na produção dos Endipes posteriores, nestes não se pode afirmar

também uma aproximação estreita entre o âmbito investigativo-teórico da Didática e o curricular que implica necessariamente questões da formação docente.

De qualquer forma, não há como negar a desejada aproximação entre a Didática e a Formação de Professores. Isso, não apenas em relação à educação básica, mas, também, em relação à educação superior. Em relação a esta última, convém lembrar os cursos de Metodologia do Ensino Superior para professores(as) das mais diversas áreas, e as práticas e discussões sobre Pedagogia Universitária, que, se pode afirmar, neste último caso, passam a ser enfatizadas a partir da década de 2001.

Dentro disso, tem-se o fato de que o campo da Formação está no centro das discussões no campo da Didática, e há que se afirmar a desejada intermediação entre eles. Por ela, a Didática, em seu âmbito curricular, contribui para a formação docente, e o campo da Formação de Professores é chamado a ressignificar a Didática, a partir das práticas escolares, tal como defendido por Pimenta (1998, 2019).

O segundo aspecto a se tratar refere-se à discussão do objeto da Didática, evidenciando-se a presença da categoria trabalho docente como fundamental na definição desse objeto. Isso ocorre a partir do V Endipe, em 1989, quando essa categoria, à luz do materialismo histórico-dialético, é tomada como pano de fundo para o entendimento e a condução de práticas escolares. Importa registrar que a programação do encontro foi discutida na reunião do GT de 1988 e, em 1989, esse grupo integra-se ao GT Trabalho e Educação, na Anped, em discussões sobre essa relação.

A categoria trabalho é tratada, também, nos temas dos VI e VII Endipes, em 1991 e 1994, respectivamente. No entanto, a posição defendida no V Encontro não se constrói como um consenso até pelo fato de que, durante a realização do encontro seguinte, ficam evidenciadas concepções diferentes sobre trabalho docente: a docência como atividade ou como trabalho concreto de produção e reprodução da existência humana material e cultural. Isso num contexto de posições teórico-metodológicas diferentes daquela mencionada.

Isso posto, embora os temas *trabalho e formação de professores* estejam enfatizados no movimento relativo à ênfase na identidade própria da Didática e se encontrarem juntos no X Endipe de 2000, eles continuam sendo discutidos no decorrer das décadas posteriores.

De fato, eles são tratados, respectivamente, em cinco (5) e catorze (14) daquelas dezesseis (16) reuniões do GT. Particularmente para o caso do ensino superior, registra-se o tratamento da docência universitária em nove (9) dessas reuniões.

Quanto aos dois aspectos discutidos, evidenciam-se conhecimentos, apresentados pelas formulações a seguir.

4.5 Análise da concepção de trabalho docente e do processo de organização do trabalho pedagógico

No movimento relativo à identidade do campo da Didática, verifica-se, ainda, a importação de conteúdos de outras áreas para esse campo. Isso implica certa fragilidade da Didática Crítica em seus primórdios, em termos de se definir com identidade própria. Nessas condições discute-se a sua relação com a Psicologia, as Didáticas Especiais e o Currículo.

Chega-se à defesa da Didática como um campo de mediações que trata de regularidades gerais do processo de ensino, em interação recíproca com outros processos e práticas escolares, incluindo as práticas de organização do trabalho pedagógico. Dentro disso, tem-se o desafio contínuo de se construírem categorias que expliquem a realidade do ensino em seus aspectos internos e, ao mesmo tempo, possibilitem a compreensão do movimento de relações entre a prática didático-pedagógica escolar, o sistema educacional e o sistema social mais amplo. Nessas condições, tem-se outra contribuição a respeito.

4.6 Explicações e análise sobre: identidade particular da Didática em relação com outros campos da área pedagógica

Isso se relaciona com o tratamento de forma crítica das diferenças e especificidades dos diversos campos na área

educacional e com a atitude respeitosa e inclusiva quanto aos sujeitos que os constroem.

Discussões a respeito também extrapolam as décadas anteriores às de 1980 e 1990 e aparecem no Endipe de 2010 e em dez (10) das reuniões do GT: em 2002, 2005, 2006, 2007, 2009, 2010, 2011, 2012, 2015 e 2023. No contexto do movimento referente à identidade da Didática, têm-se ainda novos conhecimentos.

4.7 Análise e defesa da relação estreita entre recursos, conteúdos e objetivos de ensino

Em relação ao exposto, evidenciam-se explicações acerca da importância: da unidade conteúdo-forma-objetivos, no tratamento das disciplinas curriculares; de que, a partir de conhecimentos gerais da Didática, os processos de ensino e aprendizagem particularizarem-se em função dos conteúdos próprios de cada disciplina curricular; do tratamento de recursos didáticos orgânicos às raízes epistemológicas e sócio-históricas desses conteúdos.

Isso aparece de forma bem explícita em reuniões do GT de 2000 e 2021. Outro conhecimento ligado ainda à identidade da Didática refere-se a subprocessos do ensino e pode ser resumido na proposição que se segue.

4.8 Apresentação de fundamentos teórico-conceituais, de técnicas e procedimentos sobre planejamento e avaliação

É bem evidente na Didática os estudos desses subprocessos. Enfatiza-se a importância: da participação dos sujeitos escolares nas decisões sobre eles; e do respeito à individualidade dos(as) estudantes, na avaliação da aprendizagem. Critica-se a condução do planejamento e da avaliação de forma consentânea com a ideologia do neoliberalismo, sob a orientação de organismos internacionais. Tudo isso numa condição de padronização de planos e avaliação educacionais de larga escala.

Importa ressaltar o fato de que, o estudo da avaliação é tratado em dez (10) das dezesseis (16) reuniões na Anped, posteriores às décadas de 1980 e 1990, próprias do movimento de ênfase na construção da identidade da Didática.

Os conhecimentos abordados em relação a esse movimento orientam uma escola democrática em que haja, pelo menos:

- a. Desenvolvimento de práticas na gestão escolar e de sala de aula implicando decisões coletivas, em reforço a não separação entre planejamento, execução e avaliação;
- b. Realização de pesquisas empíricas que favoreçam a compreensão e as relações entre Didática e processos formativos de docentes da educação básica e superior, nos diversos espaços das instituições formadoras, na direção da democratização de conhecimentos;
- c. Valorização igualitária das disciplinas curriculares e da importância particular de cada uma na formação dos sujeitos escolares e no seu trabalho nas escolas;
- d. Condução de práticas coletivas interdisciplinares e transdisciplinares, sobretudo, em função da defesa de objetivos comuns vinculados à democratização do denominado saber escolar e ao projeto de desenvolvimento humano;
- e. Realização de ações cooperativas e colaborativas entre a Didática e as Didáticas Especiais, congregando sujeitos escolares em projetos didático-pedagógicos, tendo-se em vista o desenvolvimento humano;
- f. Condução de panos e programas institucionais e de ensino e aprendizagem, incluindo práticas de avaliação, que privilegiem o caráter formativo de acompanhamento desses processos.

4.9 O movimento de ênfase na participação da Didática no contexto da educação e da escola no país

Segundo Oliveira (2023 a) nesse movimento geral, os sujeitos da Didática posicionam-se, entre outros aspectos, com:

um diálogo crítico e propositivo no contexto das definições das políticas educacionais; o reconhecimento da diversidade e das diferenças socioculturais; e a defesa da inclusão societária. Os conhecimentos nesse movimento já estão presentes no IV Endipe de 1987, mas são destacados nos encontros nacionais a partir da década de 2001. São eles:

- a. *Análise histórico-epistemológica e ideológica de documentos de políticas educacionais sobretudo as relativas à formação de professores e ao currículo, com explicações sobre sua relação com políticas internacionais na/para a educação;*
- b. *Estudos sobre as tecnologias na educação, acompanhando seu desenvolvimento, das características do paradigma tecnológico às Tecnologias Digitais da Comunicação e Informação (TDICs) e à cultura digital;*
- c. *Explicações gerais e conceituais sobre diversidade, incluindo o tema do intercultural, evidenciando a presença da Didática na reflexão e propostas ligadas aos desafios do século XXI.*

Em relação às políticas públicas, salientam-se as definições sobre formação de professores e currículo escolar, sendo que, no XIV Endipe de 2008, discute-se *a didática e a formação de professores*. O tema das políticas encontra-se nas reuniões do GT, em 2007 e 2010.

No movimento em pauta, aborda-se a vinculação dessas políticas às propostas de organismos internacionais e fazem-se incursões pelo campo da Antropologia, enfatizando-se a questão da diversidade.

Neste último caso, cabe lembrar a reunião do GT, em 2001, quando se discutiram questões das identidades culturais e do par categorial inclusão/exclusão societária. Nessa reunião, as discussões abordaram também as relações entre rede e ser, no modo de desenvolvimento em que a fonte de produtividade se encontra ligada às tecnologias da informação. Em relação a estas, o tema das tecnologias aparece com frequência nos encontros nacionais e nas reuniões na Anped e ganham destaque no contexto pandêmico e pós-pandêmico da covid 19, estando presente em mais de um dos trabalhos da reunião de 2021.

Vale registrar também o fato de a diversidade e a inclusão estarem presentes nos próprios temas gerais do XI e XIII Endipes, de 2002 e 2006, embora a questão da diversidade já apareça no X Encontro.

Nesse contexto, a dimensão cultural no estudo das políticas educacionais e do espaço escolar passa a frequentar com assiduidade as pesquisas didáticas. Essa dimensão com questões do intercultural, juntamente com discussões sobre direitos humanos, estão presentes no último encontro de 2022, aparecendo, também, na reunião do GT em 2023.

Na escola democrática, o exposto implica:

- a. Luta pela presença na elaboração de políticas públicas e de documentos sobre formação de professores e currículos que rejeitem concepções neoliberais na escola;
- b. Introdução do letramento digital no currículo escolar, com ênfase nas operações de acesso, seleção/filtragem, interpretação, análise informacional e mobilização para construção de políticas de proteção à correção das informações;
- c. Valorização do diálogo intercultural e o tratamento da diversidade como vantagem pedagógica, conforme Candau (2020, 2023).

4.10 No movimento mediador relacionado à ênfase na afirmação da didática como um campo profissional

Conforme Oliveira (2023, p.88-89),

a constituição do campo da Didática se fortalece, na última década, com o movimento pela criação da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andipe), num contexto em que a questão da profissionalização do educador, no caso, já fora focalizada no tema geral do VIII Endipe. Nesse percurso, em reuniões sistematizadas organizadas durante os Endipes da década⁸ os sujeitos da Didática investem em discussões e proposições dirigidas à criação da Andipe que tem sua Diretoria eleita por assembleia durante o XIX Endipe de 2018.

8 Trata-se da década de 2011.

Nesse movimento, encontra-se outro conhecimento: discussões sobre aspectos ligados à profissionalização de trabalhadores(as) da educação e do ensino, à profissionalidade e ao desenvolvimento profissional docente, além da importância do trabalho coletivo na defesa das questões profissionais da docência.

A formação e profissionalização do educador foi o tema geral do VIII Endipe, em 1996, mas é a partir de 2011 que os sujeitos do campo da Didática investem em discussões e proposições dirigidas, a rigor, para o fortalecimento desse campo, por meio da criação da Andipe. Essa tem sua Diretoria eleita durante o XIX Endipe de 2018.

Importa registrar o tratamento das discussões mencionadas em onze (11) das dezesseis (16) reuniões na Anped.

Relacionadas ao conhecimento mencionado, há também algumas implicações no chão da escola democrática:

- a. *Participação na luta pela valorização do magistério, na contramão da intensificação e precarização do trabalho escolar;*
- b. *Incentivo à participação de professores (as) em associações, ligadas à construção científico-tecnológica e cultural na área da educação, tais como as próprias Anped e Andipe.*

Resta afirmar o fato de que todos os conhecimentos com suas implicações identificadas são abordados, com maior ou menor intensidade, em sistematizações teórico-metodológicas da Didática Crítica (LONGAREZI; PIMENTA; PUENTES, 2023) divulgadas nos Endipes, no GT e pela Andipe.

5 DESAFIOS PARA A DIDÁTICA E A ESCOLA DEMOCRÁTICA

Voltando ao início deste texto, têm-se dois grandes desafios, para nós, trabalhadores(as) da educação e do ensino, na direção de os conhecimentos didáticos se materializarem na construção de uma escola democrática.

Um deles refere-se ao enfrentamento da crise das instituições epistêmicas e da democracia, por meio de discursos e práticas que envolvam:

- combate à desinformação, validando a autoridade das instituições escolares e da ciência, como fontes confiáveis, para a tomada de decisões, em sua pluralidade de conhecimentos, tornados visíveis e democratizados;
- ampliação da visibilidade da ciência, particularmente em ambientes identificados como propícios à circulação de desinformação;
- incentivo e defesa em termos da regulamentação da circulação de informações nas redes sociais;
- letramento midiático e informacional, na escola, entendendo que esse implica: ir além do treinamento técnico, envolvendo o desenvolvimento de habilidades, nos âmbitos da cognição e da sensibilidade, a serviço da ordem democrática.
- O segundo diz respeito ao descompasso entre conhecimentos didáticos e práticas escolares cuja superação implica:
 - ampliar a condução de pesquisas sobretudo empíricas cujos objetos de estudo sejam as condições didático-pedagógicas das práticas escolares aproximando, cada vez mais, a Didática e o trabalho nas escolas;
 - apostar na formação de professores que contemple a assimilação crítica e criativa do conteúdo da Didática, comprometendo-se com o uso dos recursos didáticos, com a pesquisa e o trabalho coletivo respeitoso entre as diversas disciplinas curriculares. Isso com compromisso com a defesa da educação pública, laica, gratuita, de excelência acadêmica, plural e inclusiva;
 - lutar pela melhoria das condições de trabalho nas escolas e como profissionais da educação;
 - apostar na formação de professores(as) que contemple a assimilação crítica e criativa do conteúdo da Didática, comprometendo-se com práticas escolares que envolvam respeito entre as diversas disciplinas curriculares. Isso

- com compromisso com a defesa da escola pública, laica, gratuita, de excelência acadêmica, plural e inclusiva;
- lutar pela melhoria das condições de trabalho nas escolas e como profissionais da educação.

Enfim, “comprometer-se, sobretudo, com práticas éticas, no ensino, na pesquisa, na extensão e na inovação na área educacional, e para além dela, em que a preservação da espécie humana, dos seres vivos e da natureza cumpre papel preponderante”. (Oliveira, 2024c). E com Lefebvre (1979, p73) compreender: “o devir da ciência é um devir social”.

Referências

- BOURDIEU, Pierre. O campo científico. In: ORTIZ, Renato (org.). *Pierre Bourdieu: sociologia*. São Paulo: Ática, 1983a. p. 122–155.
- BOURDIEU, Pierre. *Questões de sociologia*. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1983b.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- CANDAU, Vera Maria (org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988.
- CANDAU, Vera Maria. Didática, cotidiano escolar e interculturalidade. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; NELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla Andrade Silva (org.). *Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2023. p. 99–114.
- CANDAU, Vera Maria. Revisitando uma trajetória. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Claudia (org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 22–32.
- CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Claudia (org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis: Vozes, 2020.



LEFEBVRE, Henri. *Lógica formal/lógica dialética*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. 4. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Miriam Soares; LEITE, Vania Finholdt. A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 305–334, dez. 2011.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, Vera Maria (org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161–176.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A constituição do campo da didática em seus âmbitos curricular, investigativo-teórico e profissional. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; NELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla Andrade Silva (org.). *Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2023a. p. 73–97.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Didática crítica fundamentada na dialética materialista: processo de ensino e totalidade concreta. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023b. p. 184–207.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Modelo mercadológico de formação: impactos na escola, na didática e na formação de professores. In: ENCONTRO ESTADUAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO (EDIPE), 10., 2023, Goiânia. Manuscrito. Publicação prevista em livro do evento (2025).

OLIVEIRA, Thaiane Moreira. Como enfrentar a desinformação científica? Desafios sociais, políticos e jurídicos intensificados no contexto da pandemia. *Liinc em Revista*, Rio de Janeiro, v. 16, n. 2, e5374, dez. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido. A prática (e a teoria) docente ressignificando a didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales



(org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998. p. 153–176.

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

SAVIANI, Dermeval. Educação e democracia frente aos desafios da escola pública. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; NELO, Geovana Ferreira; XIMENES, Priscilla Andrade Silva (org.). *Didática, formação de professores e políticas públicas*. Jundiaí: Paco Editorial, 2023. p. 15–39.

DA(S) EPISTEMOLOGIA(S) DA CIÊNCIA PEDAGÓGICA À PRÁXIS DIDÁTICA: confluências e contradições

Maria Amélia Santoro Franco

A única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada: não é aquela que procura assimilar o que convém conhecer; mas aquela que permite separar-se de si mesmo...simplesmente porque há momentos na vida que precisamos pensar diferente do que se pensa e perceber de modo diferente do que se percebe... até para continuar a olhar e refletir... (Foucault, 1998, p.13)

1 INTRODUÇÃO

A Pedagogia e a Didática, como práxis e como epistemologia, estão irremediavelmente enredadas nas raízes na modernidade. São raízes que prefiguraram essas áreas de conhecimento em uma racionalidade não crítica, na perspectiva do iluminismo da época moderna, com domínio da razão, da organização, do sequenciamento, da linearidade, com preocupações com o empírico, o visível, a forma, o produto.

A escola que daí nasce para servir ao projeto de sociedade, vislumbrado pela racionalidade posta, especializa-se em domesticar a população para que se ajuste a uma sociedade emergente, onde deve reinar a suposta ordem estabelecida por alguns e o progresso definido por poucos representantes da elite branca, ocidental e supostamente culta.

Para a adaptação de um sujeito objeto a essa escola, foi se compondo a maquinaria escolar que se fez, desde então, de salas separadas, currículo sequencial como elenco de assuntos, estruturado como um bloco que se reifica em disciplinas, formando uma grade impermeável ao mundo que se fecha a quaisquer outras possibilidades; outros saberes; outros sujeitos. O conhecimento que supostamente circula pelas disciplinas, chamadas às vezes de matérias escolares, já vem envelopado em organizações lineares prévias e sequências supostamente lógicas.

Boto (2014) escreve, para realçar a liturgia escolar, lembrando:

[...] as crianças em fila, a organização do espaço em classes seriadas, a construção de horários para abrigar as diferentes matérias e disciplinas do currículo, as interações do professor e dos alunos no espaço da sala de aula, as carteiras enfileiradas, o ponto registrado no quadro negro, tudo isso indicia ações e movimentos contidos no que compreendemos por vida escolar.

As escolas assim organizadas possuíam, e até hoje possuem, a permissão da sociedade, para assim operarem porque, como escreve Varela e Alvarez-Uria (1992), a escola foi e é uma proposta de instituição social apoiada pela burguesia ou pós-burguesia, que vê nesse projeto uma auréola de civilização e, assim, passa a ser respeitada como instituição que controla e domestica os sujeitos, de forma a adaptá-los e prepará-los para viver na sociedade, tal qual estruturada pela elite de poder.

A verticalização da autoridade é um instrumento de dominação e controle. Espera-se desta instituição a formação de sujeitos dóceis e maleáveis. Não há espaço para insurgências, nem transgressões; estas são, normalmente, punidas com diferentes formas de expulsão e/ou de exclusão. Essa escola que ali se iniciou e que se perpetua até hoje nas subjetividades de muitos utiliza-se de aparelhos de repressão e de reprodução para se manter como reprodutora da ideologia capitalista, mecanismo já bem explicitado por Bourdieu e Passeron, e outros tantos crítico-reprodutivistas.

Cambi (1999) considera que a estrutura epistemológica da pedagogia surge no século XVII, especialmente com Comenius, ao estruturar a ideia de uma educação universal, nutrida por fortes ideais filosóficos, políticos e religiosos, e contra as restrições decorrentes de interesse de grupos e classes sociais. Essa epistemologia pedagógica fundava-se na organização de um sistema de educação universalizante e humanista, laica¹, um instrumento central na organização do estado também submetida ao controle e planejamento por parte do poder público, difundindo sua ideologia, ligada à disciplina e à produtividade social da educação-instrução. A Didática operacionalizava esse projeto.

O importante tensionamento nessa epistemologia inicial se fez com Rousseau, ao trazer a criança como sujeito do processo e política como fundo do processo educativo. Política e Pedagogia são duas faces do mesmo processo educativo, segundo Rousseau. A didática não tem espaço em sua obra, não havia um fazer estruturado a partir de suas propostas.

Andando um pouco mais, na época contemporânea, já no século XX, a Pedagogia irá se estabelecer com uma epistemologia essencialmente política-ideológica, quer no movimento de usar esta possibilidade, com sofisticadas dominações; quer por se compreender as possibilidades da educação em realizar transformações/revoluções sociais. Ou seja, como afirma Cambi (1999, p.383), a função ideológica (da educação) não é apenas **reprodutiva, é crítico-reprodutiva**. Esse duplo processo ideológico colocou em reflexão as relações complexas, ambíguas, tensionais, dialéticas entre educação e sociedade; escola e poderes instituídos. As teorizações pedagógicas tomam como foco essa duplicidade possível, hoje analisadas sob forma de processos de resistência e/ou insurgência. As articulações entre pedagogia e sociedade passaram a ser a **marca epistemológica** da pedagogia contemporânea.

Paulo Freire explicita essa articulação quando organiza a teoria da Pedagogia do Oprimido. Talvez, suas afirmações e reflexões puderam reafirmar e reorganizar a compreensão da Pedagogia como necessariamente crítica, e sua teoria rebate com

1 A laicização vai se completar no século XVIII.

princípios e práticas que se transformam em práticas didáticas irmanadas com o pressuposto teórico da Pedagogia Crítica.

A dupla função ideológica da educação reverbera em diferentes funções sociais à Pedagogia: ou é crítico-reprodutivista ou é reprodutiva. Nas duas possibilidades, acompanham as decorrências didáticas.

O que quero afirmar: uma epistemologia pedagógica crítica requer uma didática crítica, fundamental, multidimensional; uma epistemologia não crítica requer uma didática voltada ao fazer reprodutivo; à memorização; a relações lineares entre ensinar e aprender; relações não dialógicas.

Nada de novo nessa direção, Freire já havia compreendido a presença dessas duas perspectivas da/na prática docente: a bancária e a problematizadora. Resta ainda perguntar: o professor escolhe ter uma prática bancária em detrimento de uma prática problematizadora, ou ele é escolhido pelas circunstâncias que o oprimem e ameaçam?

2 UMA TEORIA CRÍTICA PARA UMA PRÁTICA CRÍTICA

A marca fundamental de uma teoria crítica consiste em seu interesse pelas condições emancipatórias que existem, em um dado momento, em uma determinada sociedade. Decorre desta afirmação uma outra exigência: o diagnóstico crítico, que deverá identificar os obstáculos que impedem a práxis da emancipação, bem como as condições de possibilidades para superar tais obstáculos.

Em um movimento dialético, a teoria crítica, ao mesmo tempo que identifica as condições para a prática de processos de emancipação, identifica as condições de sua não possibilidade e, em movimento posterior, busca identificar os mecanismos possíveis para superar os obstáculos à emancipação.

Segundo Nobre (2004, p.32), a “orientação para emancipação” é o primeiro princípio fundamental para a teoria crítica, e o segundo princípio consiste no “comportamento crítico” relativamente ao conhecimento produzido, sob condições sociais capitalistas e à própria realidade social que esse comportamento pretende apreender.

Freire foi aquele que trouxe esse sentido crítico à Pedagogia. Ao considerar a pedagogia *para* e *com* os oprimidos, ele já supunha e organizava a possibilidade de práticas emancipatórias, e assim preconizava: “a educação reproduz a ideologia dominante, é certo, mas não faz apenas isso”, uma vez que as contradições sociais podem e devem alterar o papel reprodutor da educação (Freire, 1989). Por isso, sua concepção de educação é, de fato, utópica e esperançosa.

A vinculação estrita entre educação e sociedade é a pedra angular da teoria freireana, o que, de pronto, desencadeia uma postura crítica e libertadora diante da sociedade, sendo possível afirmar que, do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político.

Freire constrói um diagnóstico crítico dos obstáculos que impedem a emancipação das classes populares. Desde a Pedagogia do Oprimido e a orientação para emancipação decorrente de sua epistemologia têm produzido potentes movimentos para revisão da prática pedagógica na perspectiva crítica, o que me faz afirmar, e já o fiz em várias circunstâncias e escritos (Franco, 2015; 2018; 2020): ou a pedagogia é crítica ou deixa de ser pedagogia, passando, desta forma, a ser considerada uma mera tecnologia de controle e opressão.

Além da estruturalidade da dinâmica perene em nossa sociedade, das práticas pedagógicas funcionarem como artefatos a serviço da manutenção e reprodução da lógica opressora, há outros mecanismos que estão funcionando como *massacradores* da autonomia dos sujeitos e dos processos de emancipação, causando a sensação de impossibilidade de superação dessa lógica opressora imanente à sociedade contemporânea.

Para uma atualização, o diagnóstico crítico das possibilidades da pedagogia no mundo contemporâneo - realço o *super-neotecnicismo* corrompendo as práticas escolares e a autonomia docente -, conduzindo ao enfraquecimento do ethos profissional docente; o *neoliberalismo pedagógico* (Tello, 2013), que gera espaço de negação da própria pedagogia como articuladora das condições estruturas do ensino.

O que se nega por meio do *neoliberalismo pedagógico*? Nega-se a possibilidade de uma prática docente autônoma, fundada nas necessidades e especificidades dos alunos; nega-se a concepção da diversidade como inerente a agrupamentos humanos; nega-se a evidência de um ensino que seja incluso, acolhedor, articulado com o espaço social; nega-se a pluralidade dos saberes de alunos e professores.

Outra situação que nega à Pedagogia seu caráter crítico são as novas estratégias de dominação via redes sociais; o descredenciamento de verdades empiricamente estabelecidas; a prática de mentiras e o falseamento de dados e a **antipedagogia dos algoritmos**, que impedem pensar diferente, colocando-nos novamente frente às nossas antigas escolhas. É uma estratégia de dominação e de idiotização da população, que gera uma excessiva massificação da população, que, por sua vez, vai perdendo o direito à identidade individual.

Tenho denominado de **antipedagogias** porque caminham além das pedagogias não críticas, possuem ares de libertação, de emancipação e de autonomia, e estão gerando práticas anticivilizatórias, desumanas e impactantemente domesticadoras. Travestem-se de libertadoras, mas produzem mecanismos de submissão às suas práticas.

Freire nos alertava de que a educação crítica, para se instaurarem e construir pessoas, precisa do pensamento crítico, de postura crítica e de práxis crítica (desculpando o pleonasma). Conhecer e transformar a realidade são exigências recíprocas. Sem essa reciprocidade, haverá processos de domesticação e não de emancipação.

Para realçar a importância do tripé pensamento, postura e práxis críticas, é fundamental que relembremos o alerta de Freire (2018): estar no mundo é diferente de estar COM o mundo. Uma condição importante da consciência crítica é o sujeito poder emergir do mundo, dialogar com ele, tentar compreendê-lo. Distanciar-se do mundo, para construir com sua individualidade, para pensar o mundo e reagir sobre ele. Quando estamos apenas imersos no mundo, a criticidade desaparece, assim como as possibilidades de libertação. Realcemos Freire (2018, p.108):

Se não tivessem sido capazes de romper com a aderência ao mundo, emergindo dele, como consciência que se constituiu na “admiração” do mundo como seu objeto, seriam seres meramente determinados e não seria possível então pensar em termos de sua libertação.

Percebo que as redes sociais, quando mal utilizadas - a *antipedagogia dos algoritmos*, o espírito de rebanho que gera os *influencers* e que massifica e despersonaliza são todas condições que objetificam o sujeito - produzem a adesão acrítica ao mundo e impedem o desenvolvimento de autonomia e de pensamento crítico. Realço que, na ausência do processo de individuação, que precisa ocorrer paralelamente às práticas de socialização, não haverá possibilidade de autonomia, de criticidade.

Acredito que seja frente a esse *desastre social pedagógico* que emerge o *quefazer* crítico da Pedagogia e da Didática.

Na situação da negação da Pedagogia frente ao neoliberalismo pedagógico e o impacto acrítico das mídias sociais, o conhecimento está sendo substituído por informações rasas; aulas vivas e vibrantes são substituídas por práticas de transmissão; instaura-se a perspectiva do cópia-cola-repete; o entusiasmo de aprender e a curiosidade epistemológica desaparecem como objetivos da prática docente; basta a obediência de corpos e mentes; expelem-se as perguntas e as problematizações; realçam-se as respostas prontas e únicas, com vistas a preparar para exames e vestibulares. Surge a exigência de metas a atingir, fora dos sujeitos; surgem currículos engessados e aulas prontas que deverão ser repassadas e reproduzidas; reforça-se a homogeneização em todas as esferas da atividade escolar; tudo se faz em nome de rankings de produtividade; os sentidos das práticas pedagógicas desaparecem, restando apenas a visibilidade de lucros.

A educação tornou-se mercadoria: como reverter? Por onde começar a reestruturar uma nova possibilidade para impedir esse desvirtuamento do humano nas práticas pedagógicas? Argumenta Rurion (2011, p. 29), ao dizer que o desafio da teoria crítica consiste em poder renovar seus diagnósticos, de modo a tornar possível formular novas

perspectivas a partir dos atuais obstáculos à emancipação ou potenciais emancipatórios, quando estejam presentes em uma sociedade. É uma urgência de que nos abracemos em torno da Pedagogia e da Didática e renovemos seu potencial crítico, sob forma de resistências e insurgências.

Nós, educadores, precisamos nos colocar na contramão do rumo violentamente desumano que tem enredado as políticas educacionais que desconsideram os sujeitos da educação; que arrancam a dignidade docente; que arrasam as possibilidades emancipatórias. É preciso dar um basta, é preciso que digamos NÃO a cada tentativa de tratar alunos, docentes e demais educadores como objetos de reprodução.

3 PEDAGOGIA CRÍTICA COMO PRÁTICA DA RESISTÊNCIA: CONTRA A IGNORÂNCIA ANTICIVILIZATÓRIA

Frente aos grandes desafios que o mundo contemporâneo tem nos imposto, a Pedagogia necessita se colocar como resistência e enfrentar os desafios de **desconstruir** as práticas estrategicamente construídas para produzir *ignorâncias anticivilizatórias*.

Considero ignorância anticivilizatória: práticas sociais/políticas que têm produzido o desprezo ao outro; as insensibilidades com a diversidade; as indelicadezas com o mundo; com o outro; a falta de empatia com as minorias; as práticas sem reflexão; os autoritarismos; os racismos; machismos, enfim, o exercício de práticas excludentes, opressoras, preconceituosas, violentas [...] (FRANCO, 2023).

Contudo, o mundo à nossa volta clama por uma sociedade intercultural, democrática, plural, dialógica, inclusiva, o que requer um esforço de tolerância, comunicação e abertura de diálogo e participação às camadas invisíveis historicamente, vistas como minorias, mas, na realidade, são majorias de muitas camadas da população que não têm tido uma voz participativa na sociedade. Lembramo-nos dos negros, das mulheres, dos indígenas, dos que optam por uma sexualidade outra, distantes



da heteronormatividade que tem predominado nos últimos séculos no Brasil.

A Pedagogia, como ciência dos fenômenos educativos na sociedade, como prática social, tecida inevitavelmente por poder e ideologia, precisa, mais que nunca, assumir-se em sua epistemologia crítica e insurgente contra a produção dessas ignorâncias e a favor de novas práticas de justiça social e cognitiva.

No entanto, sendo a Pedagogia uma ciência não prescritiva, que não se fecha somente em uma perspectiva epistemológica, em um roteiro epistemológico predeterminado, induz-nos rever as epistemologias que a constituem. Esta ciência exige que educadores tomem consciência de suas práticas na certeza de que elas transformam a realidade educativa, o que requer de nós um processo contínuo de *estar sendo*, de *estar se corrigindo*, ajustando as opções e reafirmando uma perspectiva utópica. Da realidade à utopia é sempre um caminho de ajustes críticos e retomadas éticas.

Como se organiza em torno de processos de formação, a utopia é um componente da dinâmica desta Ciência. Há uma intencionalidade que marca cada ação pedagógica, e uma intencionalidade carrega a marca de um *vir-a-ser*, de um futuro, de uma utopia. Como diz Dias de Carvalho (1994), a Pedagogia como ciência é complexa porque tem que enfrentar não apenas enigmas, mas utopias.

Assim, reafirmo que a Pedagogia tem uma epistemologia complexa, interpretativa; inquieta, rebelde mesmo. E que não cabe nos cânones da ciência tradicional, ela requer outros fundamentos, um novo modo de criar e construir cientificidade.

A Pedagogia sem os contornos de politicidade, sem assumir-se ideologicamente, sem ser eminentemente intercultural, inclusiva e democrática, não será Pedagogia. Será apenas um instrumento de controle e transmissão de uma ideologia que reproduz a ordem posta (pela elite).

Além disso, a responsabilidade e o compromisso social da Pedagogia como ciência serão sempre na direção da justiça social e da justiça cognitiva, excluindo, *a priori*, a postura objetivista do cientista e a objetividade do fenômeno educativo.

Esta Ciência, assim complexa, não pode, em seu exercício, apenas reproduzir a ordem social posta, a ideologia vigente ou utilizar a metodologia da ciência positivista na pesquisa em Educação e na elaboração dos pressupostos teóricos, epistemológicos, metodológicos e políticos da Pedagogia.

A dimensão da politicidade e da criticidade da Pedagogia Crítica obriga o cientista a, constantemente, tomar consciência das formas de opressão instauradas pelo *status quo*, analisá-las, buscar compreender seus condicionantes e elaborar propostas para buscar novos equilíbrios sociais. Disso infere-se a condição da Pedagogia como uma ciência social crítica. Tenho proposto, como Giroux (2022),² identificar os mecanismos que geram a antieducação sob forma de ignorâncias antivilizatórias e, nessa linha, realço neste artigo a pedagogia como pedagogia da resistência às práticas que desumanizam, ao invés de humanizarem.

Tenho considerado o conceito de fabricação da *ignorância antivilizatória*, como já escrevi acima, como sendo aquelas práticas que geram o desprezo ao outro, as insensibilidades com a diversidade, as indelicadezas com o mundo e com o outro, a falta de empatia com as minorias, as práticas sem reflexão, os ensinamentos meramente bancários, com base na memorização, os autoritarismos, racismos, machismos, enfim, o exercício de práticas excludentes, opressoras, preconceituosas, violentas...

Cambi (2009, p.10), em uma reflexão sobre o papel contemporâneo da Pedagogia, ressalta: “A Pedagogia não é para o sistema, ela é do homem e para o homem; para sua formação e emancipação. A Pedagogia não pode vir a ser esmagada pelo saber *técnico*, reduzindo o *princípio antropológico que deve orientá-la*”.

Em nossos dias, com a possibilidade exacerbada de contínua desumanização em nossas relações sociais e históricas, a Pedagogia pode exercer o papel de propiciar ao homem a busca crítica de si. Cambi fala de um *planejamento existencial de si mesmo*: dar ao homem a oportunidade de questionar-se a

2 Giroux (2022) tem se referido à Pedagogia da esperança como antídoto do processo ideológico de “manufacturing ignorance”.

si mesmo, de pensar, imaginar, criar ideais, valores, cosmovisões de si e de seu mundo; e não apenas seguir um modelo pronto em um mundo pronto tido como “único” e contra o qual não vale a pena lutar. Considero que esse *parar para pensar* em si, descobrir meios de cuidar de si, de demandar a si sobre o mundo, de transformar o mundo é um papel importante da Pedagogia hoje.

A Pedagogia nos mostra que não somos reflexos, nem meras respostas aos estímulos postos: somos seres de pensamento, de criação, de problematização, de decisão, de ação. Como nos alerta Freire: somos condicionados, mas não determinados! Entretanto, faz-se imperativo buscar o intervalo entre os estímulos que são produzidos e que nos afetam, em fluxo contínuo e em alta velocidade pelas mídias digitais, para dar sentido a este turbilhão que nos atinge: parar e pensar criticamente nas contingências que o mundo está apresentando. **A Pedagogia Crítica tem o papel de exigir uma pausa à tecnificação da vida e da existência.** A Pedagogia clama por busca de sentido!

Logo, não estamos acostumados ao protagonismo necessário da Pedagogia, mas estamos em um momento de urgência social e só a educação libertadora nos encaminhará a outros rumos da educação e da sociedade.

Historicamente, quanto mais a Pedagogia se tornou crítica, quanto mais aprofundou sua consciência da criticidade, identificando e denunciando os mecanismos de perpetuação das desigualdades, menos espaço social lhe foi dado.

Quando a Pedagogia se estruturava em torno de uma ciência positivista, comportamentalista e funcionalista, era bem aceita pela sociedade. O auge desse processo iniciou-se com Herbart (*apud* Sarto, 1937), que pressupunha que o todo deve ser dividido em partes para ser assimilável, fragmentando a atividade educativa para fases e etapas, que quase nunca acompanhavam os processos cognitivos, sensoriais e emocionais dos alunos.

No auge do tecnicismo, na década de 1970 do século passado, tivemos a grande influência dos behavioristas, expressos especialmente com Skinner (1972) e o controle do comportamento com as famosas “máquinas de ensinar”. O

comportamento era moldado e adestrado, práticas que eram aceitas e bem acolhidas pela sociedade. Dessas orientações positivistas, experimentalistas, surgia uma escola elitista, excludente e competitiva.

Ainda hoje tais práticas se reproduzem, quer por meio de ensino a distância, sem qualquer interlocução ou diálogo, quer por meio da prática alienante de “passar” informações e conteúdos previamente escolhidos por outros. Reproduzem-se nas avaliações fora do sujeito, externas à escola, na direção única de um vestibular, que pretende, sobretudo, atuar como o selecionador das futuras elites.

Inclua-se nessa tendência histórica o papel atual da **antipedagogia** expresso pelo neoliberalismo pedagógico e pelo protagonismo da **pedagogia dos algoritmos** no direcionamento de nossas práticas.

Em uma sociedade, há milhares de práticas educativas. Quais dessas se tornam práticas pedagógicas? Esta deve ser a reflexão sistemática da Pedagogia a respeito do fenômeno educativo, sobre as práticas educativas, para poder ser uma instância orientadora do trabalho educativo. Ela não se refere apenas às práticas escolares, mas a um imenso conjunto de outras práticas. O campo do educativo é bastante vasto, uma vez que a educação ocorre em muitos lugares e sob variadas modalidades: na família, no trabalho, na rua, na fábrica, nos meios de comunicação, haja vista o peso da indústria cultural.

Coloco o adjetivo *crítica* ao falar de Pedagogia para realçar seu caráter político. Assim, mais que dialética, ela é crítica, no sentido freireano: voltada à emancipação dos oprimidos; voltada à conscientização do lugar social de cada sujeito; voltada à desocultação das ideologias presentes nas práticas, reconhecendo os múltiplos saberes, rejeitando uma concepção única de saber, decolonizando saberes e práticas em uma perspectiva de construção coletiva da humanidade. Mais que dialética, é crítica, uma vez que a Pedagogia só pode atuar na contradição, com a contradição e para a contradição.

Mais que tudo, é uma urgência considerar a Pedagogia como necessariamente crítica. Ou seja, ser crítica não é só uma especificidade da sua epistemologia, é uma **urgência social**. Se a

Pedagogia não se opuser aos desmandos que têm ocorrido contra a humanidade, ela vai perdendo sua principal especificidade, que é a de pensar a si e pensar o mundo, porque o pensar a si e o pensar o mundo é sempre na direção da utopia possível neste cotidiano, neste presente. A Pedagogia como ciência crítica pode oferecer aos esfarrapados da vida a possibilidade e a necessidade de sua emancipação. Assim, ela se reveste da criticidade para subverter as relações nas quais o ser humano se torna escravizado, oprimido, abandonado. Desta forma, reveste-se de uma pedagogia da resistência.

Trago novamente este pensamento atualíssimo de Cambi (2009): “a pedagogia não é para o sistema, a pedagogia é do homem e para o homem, para sua formação e para sua emancipação”. Considero isso muito importante, a Pedagogia não é para o sistema, a Pedagogia é para o homem. A Pedagogia não pode ser determinada pelo saber técnico, pois isso reduz o princípio antropológico que deve orientá-la, que é esse vir-a-ser.

Mas não posso furtar-me a continuar questionando: em nossos dias, a Pedagogia pode exercer o papel de propiciar ao homem a busca de si, neste momento de tanta perplexidade em que vivemos?

4 TRÊS EPISTEMOLOGIAS CONTEMPORÂNEAS

Normalmente, tenho realçado a presença de duas epistemologias mutuamente excludentes: crítica e não crítica. No entanto, pesquisando a presença das mídias sociais, da internet e das práticas que geram obstrução do pensamento via *pedagogia dos algoritmos*, acabo por incluir uma terceira e trágica epistemologia: a **antipedagógica** ou **antipedagogia**. Esta supera a não criticidade por atuar com sua intencionalidade disfarçada, escondida, voltada à dominação cognitiva.

Por que considero a prática social da pedagogia dos algoritmos como uma antipedagogia que corrompe as demais epistemologias?

Lembremos como Freire, ao realçar que o conhecimento se faz pelo processo dialógico e o objeto do conhecimento não

pode ser exterior ao sujeito; é na mediação que o conhecer se faz. A prática dos algoritmos exclui a possibilidade de o sujeito buscar e encontrar seus espaços de diálogo, pois os algoritmos induzem a uma escolha previamente realizada por outros, com outras intencionalidades. Essa situação arrasa com a possibilidade de perceber as dimensões que a realidade oferece, e, mais que isso, retira toda a possibilidade de autonomia e criatividade. Ademais, lembremos que só o “nós pensamos” ajuda a construir o pensamento de cada sujeito. Por isso, não conseguimos transmitir conhecimento, e o que se faz é menos que informação: é direção em sentido contrário à possibilidade do pensamento.

Assim como uma aula bancária é uma violência simbólica, quando obrigo o outro (por mecanismos de controle e avaliação) a engolir informações mastigadas, mais violento será o ato de mascarar a realidade e encaminhar o sujeito para distorções da realidade. Pode-se perceber a facilidade com que o Chat GPT, por exemplo, induz a conceitos estrategicamente elaborados, em um espaço que se coloca como “neutro”, apenas um repasse de informações.

Neste sentido, a educação tem sido historicamente uma prática opressora, que esconde as maldades do mercado, retirando da classe popular o direito de pensar. Ela obriga os professores a se formarem precariamente, enchendo-os de demandas burocráticas, para roubar seu tempo de se fazer junto, de se fazer reflexivo, crítico. Domesticar se faz na transferência de informações, ao passo que uma educação crítica se faz com problematizações, debates, discussões, diálogos, leituras de texto, enfim, leituras de mundo.

5 A PEDAGOGIA CRÍTICA, COMO PEDAGOGIA DA RESISTÊNCIA E PRÁXIS DECOLONIAL

A questão com que encerrei a seção anterior abre uma outra janela para fazer considerações sobre a relação do compromisso epistemológico da Pedagogia Crítica com os homens e mulheres do tempo histórico presente. Isso porque, se os processos educativos pedagogicamente orientados

não possibilitarem aos homens e mulheres condições de problematizarem, desnaturalizarem as opressões, violências, injustiças estruturais, e ajudarem esses homens e mulheres a projetarem alternativas de vida social em que se prime pela vida plural, democrática, inclusiva, ela perde a sua importância e sua necessidade social e histórica.

Essa premissa obriga-me a evidenciar a necessidade de desenvolvimento da consciência crítica - e da consciência enquanto cientistas da Educação – sobre os fundamentos teórico-epistemológicos que embasam nossas práticas cotidianas. Sempre realço que há que se manter a permanente vigilância crítica sobre o que sustenta nossas opções éticas, estéticas e políticas neste campo de luta, que é o campo da Educação. A Pedagogia será sempre a opção esclarecida de princípios e valores que sustentam sua complexa epistemologia.

Com isso, trago à cena um outro adjetivo que tem atravessado, igualmente, a reflexão sobre a epistemologia da pedagogia: a abordagem decolonial, e como essa perspectiva teórica, que se refere às concepções teórico-metodológicas elaboradas naquilo que chamamos de Sul Global (em contraposição ao Norte Global, até então produtor do pensamento científico hegemônico), é indissociável dos pressupostos da Pedagogia Crítica formulada por Freire nos anos 60/70 do século XX.

Quando usamos o adjetivo decolonial à Pedagogia Crítica, queremos realçar sua perspectiva inerente de **desocultar as opressões pelo processo de conscientização, conhecer as circunstâncias que produzem opressões, dar voz aos desvalidos, visibilizar os invisibilizados pelo sistema opressor.**

Acredito ser este o maior rompimento necessário à perspectiva epistemológica da Pedagogia: não mais um instrumento para naturalizar a ordem ideológica posta, mas uma prática social coletiva para desocultar a opressão, a lógica dos domínios e dos privilégios. E mais que isso: essa tarefa de desocultação precisa ser feita pelo próprio sujeito em processo de formação e letramento político. Daí a fundamentalidade da formação sempre englobar, concomitantemente, emancipação e conscientização!

Considero que Paulo Freire foi o pioneiro do pensamento decolonial. Freire leu Fanon³ e se impressionou com a leitura deste sobre “Os condenados da terra”. Trabalhou, também junto a Fals Borda, especialmente a questão da participação popular na constituição de uma “ciência participativa”. Considero que a raiz do pensamento decolonial está em Freire, Fanon e Fals Borda, raiz que veio, posteriormente, a se ampliar com a contribuição de outros autores latino-americanos e do Sul Global, nos anos 70 em diante.

Quando Freire busca horizontalizar a prática pedagógica, ele está reafirmando um pressuposto decolonial à Pedagogia e uma possibilidade didática. Quando Freire detecta os mecanismos sofisticados de uma educação bancária (castradora da curiosidade epistêmica e da autoria do educando) e propõe uma educação problematizadora, dialógica, ele abre uma imensidão de novas possibilidades didáticas decolonizantes.

Quando Freire insiste em alertar o mundo de que todos temos saberes e de que não há saber maior ou menor; quando nos instiga a conhecer os saberes dos outros, a escutar os saberes dos alunos e começar nossa prática a partir dessa escuta, ele está insistindo em um processo decolonial à Pedagogia e propondo rupturas à Didática. Realço que, antes de Freire, nenhuma teoria pedagógica tinha colocado de forma tão radical essa dialética do opressor e oprimido, que tem conduzido à perpetuação e naturalização dos processos de dominação e de exploração do humano pelo humano.

Esta perspectiva inicial freireana tem se solidificado com pesquisas de vários autores, o que vejo bem sintetizado nos estudos de João Colares Motta Neto (2016), com um conceito que expressa, por princípio, a própria natureza da Pedagogia Crítica. Ele coloca que:

[...] decolonização é o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e grupos subalternos pelo

3 Ibrahim Frantz Fanon, psiquiatra e intelectual martinicano, cuja obra fundamental e que foi lida por Freire é “Os condenados da terra”, relatava logo no início do livro: “O colonialismo não é uma máquina de pensar, não é um corpo dotado de razão. É a violência em estado de natureza” (FANON, 1980).

conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação (Motta Neto, 2016, p.15).

Ou, ainda, gosto da perspectiva de Walsh (2013), ao escrever que a decolonialidade é o esforço por transgredir, deslocar e incidir, na negação ontológica, epistêmica e cosmogônico-espiritual que foi e é estratégia, fim e resultado do poder da colonialidade.

Frente à contínua negação epistêmica e crítica da pedagogia, faço a insistência de uma pedagogia decolonial⁴. Considero significativo o livro de Bell Hooks (2019) “Pedagogia como prática da liberdade: ensinar a transgredir”, quer dizer, uma imagética muito importante para a pedagogia decolonial. Dito isso, faço a aproximação da perspectiva decolonial com a Pedagogia Crítica, conforme vim pesquisando nesses últimos trinta anos. E aqui quero explicitar cinco níveis de descolonização necessárias nessa aproximação:

5.1 Decolonização epistemológica

Uma Pedagogia Crítica Decolonial precisa buscar as próprias raízes, a própria práxis, em sua identidade epistemológica. Portanto, falo de uma Pedagogia *que deve se fazer* epistemologicamente decolonial, decolonizada dos princípios do método da Ciência Moderna. Essa decolonialidade que defendo expressa os princípios atuais que estudiosos vêm fazendo do conceito de *Colonialidade*. Por exemplo, Walter Dignolo (2007), reportando-se a Fanon, realça que a *colonialidade* é constitutiva da *Modernidade*, posto que a retórica da Modernidade pressupõe a lógica opressiva e colonial, travestida de um projeto salvacionista de progresso dos povos. Portanto, a decolonialidade passa pela decolonialidade do Poder.

Tenho compreendido que a Pedagogia, para se firmar como ciência, precisa libertar-se da lógica da ciência moderna,

4 Esclareço, em minha tese de doutorado (Franco, 2001), o processo de colonização epistêmica da Pedagogia por outras ciências, o que a faz abdicar de sua inerente natureza crítica.

que a instituiu como ciência possível. Quero realçar que considero a fundamentalidade da ciência moderna na construção de conhecimentos e práticas que estruturam a sociedade contemporânea. No entanto, após décadas de pesquisa, pude constatar que a Pedagogia, para ser considerada como ciência, precisa buscar outros fundamentos investigativos, de forma a encontrar novos métodos e novos pressupostos que possam produzir conhecimentos atinentes à natureza de seu objeto.

Isso já está ocorrendo e os processos investigativos já estão hoje se tornando cada vez mais participativos e críticos. Pesquisar com os outros, interpretar dados de pesquisa com os outros. Tenho trabalhado com a pesquisa-ação pedagógica (Franco, 2012; 2020) como forma de chegar a uma pedagogia outra, que requer um método compatível à sua epistemologia.

5.2 Decolonialidade das/nas práticas

Persigo uma Pedagogia Outra que dê vazão a um outro sentido das práticas escolares: mais vivenciais e menos executoras; mais dialógicas e menos reprodutivistas; ou, usando o clássico conceito de Paulo Freire: menos bancárias e mais problematizadoras. A escola colonizada pelas práticas de empresas, pelas práticas de outras instituições, talvez até da religião, foi se estruturando com práticas que são completamente sem sentido para a criança, os adolescentes e adultos também nos processos de formação. Será preciso que a Pedagogia, reestruturada em sua epistemologia, venha a se recompor no sentido da decolonização das práticas. Práticas decolonizadas pressupõem a presença do diálogo, da escuta, da prática coletiva, da percepção de que toda pedagogia deve ser diferenciada, atendendo às especificidades de cada um, cultuando a prática da inclusão de tod@s na cultura da diversidade e interculturalidade.

5.3 Decolonialidade dos saberes

Persigo uma Pedagogia Outra que torne factível uma ecologia dos saberes, que promova a justiça cognitiva, a

visibilidade de outros saberes. Não podemos ter essa divisão de um saber que é bom, um saber que não é bom, um saber que vale, outro que não. Então, precisamos da implantação da justiça cognitiva, da visibilidade de outros saberes, da prática da busca dos saberes do outro. Nunca é demais falar: todos possuem saberes, não há hierarquia de saberes, há saberes diferentes. Esta consideração, por exemplo, tensiona toda a questão de um “banco nacional de currículo”, que despreza saberes próprios das classes populares, as condições reais que tornem possíveis as disciplinas em perspectiva multicultural, o não cerceamento à liberdade de cátedra, dentre outras. À medida que os saberes se decolonizam, eles se tornam plurais e se expressam em rede, em coletivos, em comunidades. Essas práticas de inclusão dos saberes de tod@s coloca em desalinho a questão da competição, dos rankings e das especificidades disciplinares.

5.4 Decolonialidade das dinâmicas de poder

Defendo uma Pedagogia Outra que se realize nas relações horizontais, com diálogo e escuta. A escola não pode ser uma linha de montagem; há que ser um coletivo existencial e de partilha de vida, tempo-espço de uma pedagogia para a transgressão, de uma pedagogia do pensamento crítico, um laboratório de convivência na diversidade. Enquanto houver um clima verticalizado de hierarquia e de mando (legitimado por uma pretensão objetividade científica), essas práticas da escuta, essas práticas da rebeldia não surgirão. Surge, no lugar disso, o medo e a opressão.

5.5 Decolonialidade do pensamento único pedagógico

A perspectiva decolonial será um trabalho pela assunção e permanência de pedagogias emancipatórias, antirracistas, antissexistas, anti-heteronormativa, antimachistas, por pedagogias feministas e todas as necessidades que surgirem nessas pedagogias. É preciso que, também, a própria Pedagogia se revista desse papel múltiplo das pedagogias emancipatórias

e que possibilite a educadores e agentes sociais envolvidos na tarefa educativa a elaborarem pensamentos alternativos para além da racionalidade capitalista, patriarcal, colonialista, antropocentrismo hegemônico.

A decolonialidade do pensamento único pedagógico urge pela elaboração de uma cosmovisão que recoloca o humano em outra topologia, não hierarquizante, em relação ao todo do sistema-vida do planeta Terra, neste tempo histórico globalmente comprometido em suas condições de prover habitabilidade para os humanos e não humanos atuais e para os das gerações futuras.

Quero deixar claro que, quando falo em Pedagogia Crítica Decolonial, estou pensando que uma Outra Pedagogia é possível. Uma Pedagogia que seja sempre insurgente à lógica Ocidental, decorrente dos compromissos advindos do projeto da Modernidade, e que se realize como contra-hegemônica, na perspectiva da inclusão dos sujeitos, nos processos de formação, nas lutas pela emancipação dos povos oprimidos e na transgressão das práticas pedagógicas que naturalizam formas de opressão e poder.

Uma Pedagogia que se faça protagonista das próprias investigações, que comande esse aspecto e, com base no que me baseio nessa Pedagogia Decolonial, nos fundamentos da Pedagogia crítica de Freire e, ainda, incorporando reflexões decorrentes das Epistemologias do Sul e de novas pesquisas que estão sendo realizadas. Atualmente, ainda visualizo uma pedagogia que trava uma verdadeira batalha com as antipedagogias.

Considero que Pedagogia Decolonial seria uma denominação mais genérica conferida às pedagogias críticas/emancipatórias, oriunda da criticidade epistemológica de Freire, que é expressa especialmente na *Pedagogia do Oprimido*. Agora, nós, pedagogos, temos o dever de ampliar os estudos decoloniais, dando realce às diversas e necessárias pedagogias emancipatórias, focadas em especificidades urgentes e emergentes deste nosso tempo histórico, como mencionado: pedagogias antirracistas, antissexistas, indígenas, feministas e voltadas à diversidade de perspectivas que exigem da sociedade posicionamentos críticos, emancipatórios e decoloniais.

6 CONSIDERAÇÕES AINDA INICIAIS

A referência a essa série de necessidades/urgências às quais os cientistas da Educação devem dar atenção coloca em evidência a moldura social, cultural, política e econômica que conforma nossa prática educativa: um quadro de profundas rachaduras, antagonismos, fragilidades e precariedades na nossa sociabilidade.

Fazemos breves acenos aos últimos quarenta anos que marcam a consolidação do que vimos chamando de Neoliberalismo como modo de subjetivação, não apenas das individualidades, mas como modo operativo das políticas públicas baseadas na lógica da gestão econômica de todas as dimensões da vida. E essa lógica adentrou radicalmente o campo da Educação, impactando tanto a concepção social da tarefa educativa quanto as práticas cotidianas nas salas de aula.

Fato é que a Pedagogia Crítica, como pressuposta para a política pública em Educação, nunca teve espaço na sociedade brasileira. É preciso que se diga: Paulo Freire ainda não se expressa nas práticas pedagógicas escolares, ainda não adentrou nas práticas e políticas educacionais. Há uma grande adesão a seu pensamento, à sua teoria e, em muitos casos, há tentativas e intenções de utilizá-lo na construção de práticas pedagógicas, mas o espaço institucional não oferece abertura para isso.

Esse movimento reflete exatamente uma concepção colonialista em favor de um pacto com a “branquitude”. Trata-se de um pacto de manutenção da elite no lugar da elite, de manutenção das classes populares como classes populares. Quando se vê o desprezo dos poderes centrais pela educação pública, percebe-se que isso satisfaz uma grande parte da população. Aspira-se, por conseguinte, a uma Educação Pública de baixa qualidade, voltada apenas aos pobres, para os pobres, uma escola que não resgatará a possibilidade de ascensão social, de mudança de lugar social e de emancipações.

Por outro lado, percebe-se, por meio de políticas e benesses públicas, que há um incentivo enorme para favorecer a iniciativa particular no gerenciamento de escolas, fazendo com que estas funcionem como verdadeiros guetos, os quais, como

elite, se autoprotegem, se segregam e inventam os discursos que corroboram e naturalizam essa situação.

Freire, na *Educação como Prática da Liberdade* (1983), começa falando das contradições da sociedade e realça bem esse papel da criticidade fundamental da Pedagogia ao expressar-se assim: “Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são os oprimidos”.

Pontua-se, nesta dialética do opressor-oprimido, o *quefazer* da Pedagogia: poder desocultar o processo de opressão por meio da conscientização, deixando de funcionar como um instrumento para naturalizar esta ordem ideológica posta. Em vez disso, deve atuar como uma prática social para revelar as diferentes formas de domínio, e mais do que isso: esta tarefa precisa ser feita pelo coletivo, não é uma tarefa individual.

Não é o professor ou o educador que deve desocultar as opressões para o outro! O professor abre as possibilidades de conhecer e ler o mundo, mas cada sujeito precisa incorporar mecanismos críticos para fazer essa descoberta, essa clarividência. Então, o cuidar de si sobre o qual Cambi tem falado é muito neste sentido: eu, sujeito, tenho que me conscientizar das injustiças que ocorrem sobre mim, sobre os outros e sobre nossas condições de vida e existência. Educar será possibilitar ao sujeito tornar-se capaz de perceber o mundo que o rodeia, de emergir do mundo, como fala Freire. Formação se faz na prática articulada de emancipação e a conscientização. Se a formação não tiver esse caráter, ela regulará apenas, e não estará emancipando.

Ora, falar de educação crítica que habilite sujeitos e coletividades para processos de emancipação é tocar em uma ferida que ainda não sabemos como tratá-la e que está, permanentemente, causando mal-estares: a formação dos profissionais da Educação. Como deve ser o curso de formação de professores, qual o conteúdo, qual a especificidade dessa formação? Todo professor deve ser pedagogo? Todo pedagogo deve ser professor? O curso de formação de professores é a Pedagogia? Ou Pedagogia é mais uma disciplina em uma grade curricular? Quem produz o conteúdo da prática educativa: o pedagogo, o professor ou o técnico especialista de outras disciplinas?

O pedagogo que acredito necessário e de direito é o profissional que vai pensar, propor e discutir as condições de educabilidade; será o profissional que vai conversar, dialogar com a própria prática e com as circunstâncias para ir fazendo ajustes e adequações em todo o caminhar do seu trabalho, quer seja como diretor de escola, coordenador pedagógico, professor de escola, quer seja como alguém que trabalha na saúde, hospitais e outras atividades.

Continuo considerando que o pedagogo precisa ser um pesquisador da sua prática, de sua atividade, por conta da epistemologia complexa e inquieta, essa epistemologia crítica que cerca a própria Pedagogia. Nós não temos um trabalho crítico se este não for um trabalho investigativo. Qual é o oposto do trabalho investigativo? É o trabalho reprodutivista, técnico. O desconhecimento da epistemologia da Pedagogia produz uma apreensão apenas do empírico de sua prática, o que reverbera em tratamento ingênuo daquilo que é complexo.

No Brasil, a formação de pedagogos tem sido bastante precária: desapareceram os estudos sobre diversos campos de atuação profissional do pedagogo. Não estão nem na forma do *stricto sensu*, nem na forma do *lato sensu*. Tirou-se a especificidade de todos os estudos pedagógicos, daqueles que dariam subsídios às práticas educacionais. Fica evidente a submissão ao pensamento único epistemológico, econômico e cultural já denunciado, ao passo que ganham grande adesão os interesses mercadológicos ou de disputas de poder.

Mas, pela característica ontológica dialética da Pedagogia Crítica, não posso deixar de apontar as alternativas. Ao lado da denúncia das condições limitantes, quase impossibilitadoras das práticas emancipatórias, vislumbro brechas de ação, sempre coletivas, institucionais, na superação dessas situações-limites.

Neste âmbito, a prática pedagógica precisa esclarecer os princípios mínimos de humanização das relações entre os homens. E, então, tudo o que fere a autonomia epistêmica dos educandos e dos educadores, a exemplo das escolas militarizadas, do ensino domiciliar, do excesso de medicalização, do apressamento da alfabetização, do cerceamento de cátedra, precisa ser denunciado, contestado, não aceito como pressuposto válido da Pedagogia.

Situações como essas ferem as bases humanizatórias e aviltam a epistemologia pedagógica! É preciso que nós nos insurjamos contra essas coisas, de um lado. De outro, é preciso que nos utilizemos dos mínimos espaços que temos para também tomarmos microatitudes críticas na sala de aula. Não é porque eu recebi um roteiro para dar aula que preciso simplesmente colocá-lo na lousa. Há um espaço na sala de aula de diálogo, há um espaço de escuta, há um espaço para se trabalhar a contradição, há um espaço para além das próprias normativas burocráticas que se têm.

O futuro não está posto, o futuro não está feito. Ele vai depender do que fizermos hoje. Que a Pedagogia da Resistência, sob a perspectiva revolucionária da esperança, seja olhada como um objeto político e não apenas como uma categoria de pensamento.

Referências

BOTO, Carlota. A liturgia da escola moderna: saberes, valores, atitudes e exemplos. *História da Educação*, Porto Alegre, v. 18, n. 42, p. 87–107, jan./abr. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/heduc/a/mYybNBD7hVNgkrwNWTXK5DS/>. Acesso em: 1 nov. 2024.

CAMBI, Franco. Cos'è la pedagogia. In: *Lezioni di pedagogia generale: sintesi degli argomenti*. Napoli: [s.n.], 2009. Mimeo.

CAMBI, Franco. La pedagogia come sapere oggi: statuto epistemico e paradigma educativo. In: CAMBI, Franco; GIOSI, Michele; MARIANI, Alessandro; SARSINI, Daniela. *Pedagogia generale*. Roma: Carocci, 2009.

DIAS DE CARVALHO, Adalberto. *Epistemologia das ciências da educação*. Lisboa: Edições Afrontamento, 1994.

FANON, Frantz. *Os condenados da terra*. Tradução de José Laurênio de Melo. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade II: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1984.



FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *A pedagogia como ciência da educação: entre práxis e epistemologia*. 2001. 234 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. *Reflexão e Ação*, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154–170, maio/ago. 2017a. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/download/8891/pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia: por entre resistências e insistências. *Espaço do Currículo*, João Pessoa, v. 10, n. 2, p. 161–173, ago. 2017b. Disponível em: <https://periodicos3.ufpb.br/index.php/rec/article/download/rec.v10i2.35361/30579>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia e práticas pedagógicas interculturais. *Revista Eletrônica PesquisEduca*, Santos, v. 12, n. 27, p. 367–379, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/download/991/pdf>. Acesso em: 12 ago. 2024.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. A pedagogia da resistência: contra a produção da ignorância anticivilizatória. In: STUDY ASSOCIATION ON TEACHERS AND TEACHING (ISATT), 2024. *Anais [...]*. 2024. Mimeo (2023).

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*. São Paulo: Paz e Terra, 2018.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Vozes, 1989.

GIROUX, Henry A. *Pedagogy of resistance: against manufactured ignorance*. London: Bloomsbury Academic, 2022.

HOOKS, bell. *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

MELO, Rurion. Teoria crítica e os sentidos da emancipação. *Caderno CRH*, Salvador, v. 24, n. 62, 2011. Dossiê: Teoria Crítica.



MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (org.). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 71–103.

MOTTA NETO, João Colares. *Por uma pedagogia decolonial na América Latina: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Orlando Fals Borda*. Curitiba: CRV, 2016.

NOBRE, Marcos. *A teoria crítica*. São Paulo: Zahar, 2004.

SARTO, L. S. Dicionario de pedagogía Labor. Barcelona: Labor, 1937. p. 1555–1563.

SKINNER, B. F. *Tecnologia do ensino*. Tradução de Rodolpho Azzi. São Paulo: Herder; Edusp, 1972.

TELLO, César. Apresentação. In: TELLO, César (coord. e comp.). *Epistemologías de la política educativa: posicionamientos, perspectivas y enfoques*. Campinas: Mercado de Letras, 2013. p. 11–20.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, São Paulo, n. 6, p. 68–96, 1992.

WALSH, Catherine. Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.). *Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Tomo I. Quito: Abya Yala, 2013. p. 23–68.

PEDAGOGIA E DIDÁTICA: estatuto epistemológico e as polêmicas do tempo presente

Cristina d'Ávila

1 INTRODUÇÃO

A palavra Pedagogia vem sendo reiterada sistematicamente em discursos normativos e acadêmicos sobre a educação brasileira como adjetivo (palavra que qualifica ou caracteriza um substantivo, atribuindo-lhe uma qualidade, estado ou característica). Quando usada como substantivo (palavra que nomeia as coisas, objetos e pessoas), a Pedagogia não passa de um curso e a Didática não passa de uma disciplina normativa e técnica. É senso comum adjetivar a Pedagogia através de frases como: “fulano foi pedagógico nesta questão” – quando se pensa em dizer que “fulano” ensinou algo a alguém. Ou ainda, “esta foi uma oportunidade pedagógica” – quando comentaristas políticos querem dizer de alguma situação como experiência de aprendizagem social ou política. O termo Didática, igualmente, expressa a qualidade de um bom professor ou professora: “A professora X é muito didática, sabe comunicar”; ou “o professor Y não tem nenhuma didática, conhece o conteúdo, mas não sabe “passar””. Assim, no senso comum, ser didático ou não ser didático significa que alguém, professor ou professora, não sabe ensinar. É quase sinônimo de Pedagogia. O ensino aqui é interpretado como “transmissão” – o que fere as oportunas críticas ao tradicionalismo enciclopédico ou ao modelo didático



conteudista-transmissional muito ainda em voga na educação brasileira, cunhado por Freire numa metáfora bem-sucedida como “Pedagogia bancária” (Freire, 2016).

Quero começar este capítulo chamando os leitores à reflexão sobre o entendimento que se tem das palavras Pedagogia e Didática e a concepção ideológica que repousa por detrás dos seus usos. E são os usos da palavra que lhe dão sentido social e político. No próprio discurso acadêmico, professores da área pedagógica ou das ciências da educação significam os termos pedagógico e didático como palavras sinônimas, ou, de modo superficial, empregam-nas adjetivamente, para qualificar um ensino “reto”, bem planejado tecnicamente ou bem executado dentro dos moldes transmissionais.

Com isso quero dizer que estas palavras que encerram conceitos tão complexos e constituem campos científicos da máxima importância são equivocadamente tratadas em discursos políticos presentes em documentos oficiais, e também acadêmicos. A palavra Pedagogia, substantivada, tem lugar e reconhecimento científico no discurso dos pedagogos pesquisadores e estudiosos da questão; mas, infelizmente não aparecem desta maneira sob a forma de documentos regulatórios que regem a educação no País.

Nas Diretrizes curriculares para os cursos de licenciatura atuais - CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024 -, por exemplo, a Pedagogia e a Didática são também adjetivas (competências pedagógicas, práticas pedagógicas, formação pedagógica), e quando substantivadas a Pedagogia é um curso e a Didática uma disciplina técnica. No texto das DCN/2024 a Pedagogia não é a ciência da educação e também não merece figurar como disciplina matricial do seu próprio curso, o que a difere de outras ciências humanas (a Sociologia, a Psicologia e a História, por exemplo). Como diz Silva Jr (2021), “para alguém se tornar pedagoga/o no Brasil não é necessário saber Pedagogia”.

No nosso entendimento a Pedagogia é curso para formação de profissionais da área e também campo de conhecimento. Assim como a Didática é componente curricular e ciência do ensino. Tecemos críticas à compreensão do curso de Pedagogia voltado apenas à formação de professores da

educação infantil e primeiras series do fundamental, tendo a Didática como disciplina técnica. Segundo Pimenta, Pinto e Severo (2020, p. 3)¹ “Licenciatura em Pedagogia é objeto de críticas acerca da ausência de especificidades curriculares no tratamento da educação como fenômeno muito mais amplo do que a docência nesses níveis iniciais de escolarização.” Isso exige de nossa parte “uma ruptura de compreensão do que constitui a Pedagogia como campo de conhecimentos, deslocando-a do sentido de tecnologia da ação docente para o sentido de Ciência da Educação”. (Pimenta, Pinto e Severo, 2020, p. 3).

Vamos adiante, seria, então a Didática a disciplina científica da Pedagogia, no curso de Pedagogia? Assim, seria a Didática um componente curricular específico para se falar e se entender Pedagogia? Em suma, perguntamos, há lugar para a Pedagogia no curso de Pedagogia? A Pedagogia vem sendo subsumida em campos epistemológicos outros que dela derivam: Didática, Currículo e Formação de Professores. Assim:

- a. A Pedagogia não tem cadeira nos grupos de trabalho (GT) da ANPED²;
- b. Na CAPES e CNPq³ também não há a Pedagogia como área de conhecimento, mas a Educação como grande área, ficando assim a Pedagogia subsumida pela área da Educação (ao mesmo tempo objeto e campo investigativo);
- c. No ambiente acadêmico das Ciências humanas, em cursos de Licenciatura, não há espaço tampouco para a Pedagogia, enquanto disciplina ou componente curricular. Assim, a Pedagogia é inexistente nos currículos

1 PIMENTA, S. G.; PINTO, U. de A.; SEVERO, J. L. R. de L. A Pedagogia como locus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 15, p. 1–20, 2020. DOI: 10.5212/PraxEduc.v15.15528.057. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528>. Acesso em: 19 jun. 2025.

2 GT: Grupos de trabalho. ANPED: Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação

3 CAPES: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MEC/Brasil) ;
CNPq : Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (MCT/Brasil)



- de Pedagogia e demais cursos de Licenciatura. E essa perspectiva é naturalizada;
- d. Resta à Didática cumprir esse papel? Mas a Didática vem sendo “apagada” dos currículos de licenciatura também em nome de uma lógica neoliberal de empobrecimento da formação de docentes.

Essas são algumas das questões presentes neste capítulo e essa problematização inicial pretende ser deslindada nos tópicos a seguir, nos quais discorreremos sobre os marcos regulatórios da educação brasileira, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica referendada nas Resoluções CNE-CP nº 02/2017 e CNE-CP nº 04/2018)⁴ e as Diretrizes curriculares Nacionais para cursos de Licenciatura – Resoluções CNE-CP 02/3019 e 04/2024⁵ para os cursos de licenciatura; traremos à luz uma discussão sobre os conceitos de Pedagogia e Didática segundo cânones destas áreas epistemológicas. Problematizaremos, ainda a Pedagogia como profissão ou ocupação; e traremos à baila as falas de estudantes de Pedagogia, tal como conceituam Pedagogia e Didática em seus discursos, a partir de enquetes realizadas nos anos de 2022, 2023 e 2024 no curso de Pedagogia no seio do componente Didática, em uma Universidade pública na Bahia.

2 A PEDAGOGIA E A DIDÁTICA NOS MARCOS REGULATÓRIOS ATUAIS: BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO

Como a Pedagogia e a Didática aparecem nos marcos regulatórios da educação básica brasileira, desde a BNCC e as DCN e o que podemos inferir de tais discursos? Brevemente, a BNCC, como se apresenta na própria página do MEC⁶ «é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os

4 BNCC: Base Nacional Comum Curricular (MEC/Brasil)

5 DCN : Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para as licenciaturas são um conjunto de normas e princípios estabelecidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)

6 <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>, acesso em 30-06-2018



alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica». O documento apresenta na lógica das competências os objetivos de ensino e aprendizagem a serem seguidos na Educação básica.

A questão do currículo por competências vem à tona e tudo que ele traz como consequência para a formação de crianças e adolescentes. Numa educação voltada para a lógica de resultados previsíveis e úteis ao mercado de trabalho, ou para aquilo que se espera de futuros trabalhadores, massa de manobra, em uma sociedade neoliberal, o documento representa um libelo.

Na BNCC os termos Pedagogia e Didática não aparecem com funções explícitas, são tratados de modo vago, sendo a palavra Pedagogia sempre associada à formação de professores ou ao ato de educar, em sentido amplo, ao enfatizar por exemplo, a importância da formação de professores a partir de “uma base pedagógica sólida”, na sua introdução. Não há um tratamento crítico ou progressista associado ao uso desta “base pedagógica”, por exemplo.

As DCN (as de 2019 e de 2024) para os cursos de Licenciatura, nos quais se insere o curso de Pedagogia, espelham assim a mesma lógica da BNCC – o currículo por competências (nos documentos aparecem competências pedagógicas). A orientação político-pedagógica presente nas DCN-BNC (2019) refletem a opção pela vertente neotecnista traduzida no ideário do currículo por competências. São características marcantes desta pedagogia, a pseudoneutralidade científica, a ênfase da formação na perspectiva pragmatista mercadológica e os fundamentos da psicologia cognitivista.

As novas DCN instituídas a partir da Resolução 04/2024 mantêm desafortunadamente, a essência do documento de 2019. As novas DCN contêm uma ideia de Didática ainda pragmatista e descontextualizada, com ênfase nos processos cognitivos e metodológicos, reduzindo-se a ação do docente a uma ação meramente técnica, sem autoria, refém da BNCC e do currículo por competências que traz em seu bojo a lógica mercadológica de resultados a ser perseguida por docentes e discentes. A Didática é vista como ferramenta essencial para a prática docente. A Pedagogia é ausente como disciplina científica.



Assim, a realidade que se vislumbra na atualidade, após DCN de 2019 e 2024 é praticamente o apagamento da Didática crítica, progressista, e o domínio, pode-se dizer, das Didáticas disciplinares específicas que passam a subsumir o papel da primeira. Em recente pesquisa conduzida pela Associação Nacional de Didática e Práticas de ensino (ANDIPE)⁷, constatou-se que nos cursos de Pedagogia de algumas regiões do país (notadamente Sul, Sudeste e Norte), o componente curricular “Didática” é, praticamente, inexistente, tendo sido substituído por didáticas específicas ou por outras nomenclaturas.

Ora, a Didática tem papel fundamental na formação de professores, a sua supressão ou o estabelecimento de uma ideologia tecnicista descontextualizada, empobrece o curso de licenciatura, de maneira geral e, mais ainda, o de Pedagogia. Esse *aligeiramento* é responsável pela má formação de futuros professores para a educação básica e serve como uma luva aos ditames de uma sociedade neoliberal que não tem interesse na formação de uma massa pensante. Segundo Almeida (2009), uma perspectiva que arrefece um pensar sobre a base científica do trabalho docente, um pensar crítico favorecido por estudos pedagógico-didáticos “torna impossível a reflexão sobre a ação levando à padronização de comportamentos profissionais”.

3 SERIA A DIDÁTICA A DISCIPLINA MATRICIAL DO CURSO DE PEDAGOGIA?

A Didática parece assumir o “discurso” (ou o conteúdo) pedagógico nos currículos de Pedagogia (em alguns cursos em diferentes Universidades federais, como aponta recente pesquisa realizada pela ANDIPE em 2022-2024) e demais Licenciaturas. Mas são raras as ementas que trazem o estudo da Pedagogia e da Didática como as ciências da educação e do ensino respectivamente.

Na pesquisa realizada pela ANDIPE já sinalizada na introdução deste trabalho, das 69 Universidades federais

7 Relatório de pesquisa ANDIPE: Protagonismo da Didática em cursos de licenciatura (Ainda não publicado). Vide referências ao final deste capítulo.

brasileiras, pesquisamos 48 em todas as regiões do País, 86 currículos e respectivos PPC dos cursos de Pedagogia e 81 planos de ensino. Encontramos, dentre os planos de ensino e ementas analisadas, menos de 10 componentes Didática que tratassem de questões epistemológicas da Pedagogia e da Didática. A falta de menção destes estudos em 80% dos planos de ensino de Didática nas IES pesquisadas denota desmobilização da área atinente a esta questão pelos didatas, em imensa maioria, professoras e professores formados em Pedagogia. É chegada a hora de repensarmos o lugar da Pedagogia e da Didática nos currículos dos cursos de Licenciatura. Urge o reconhecimento acadêmico da Pedagogia e da Didática pela comunidade científica.

Mas conceitualmente o que vem a ser Pedagogia e Didática? A Pedagogia é a ciência da educação, estuda o fenômeno educativo como fenômeno situado, socialmente referenciado. Uma ciência humana, social, de caráter teórico prático e interdisciplinar. Estuda a educação como práxis social e seus epifenômenos. Constitui, pois, um campo investigativo e um curso de formação de Pedagogos - especialistas em educação e docentes da educação básica – em tese.

A didática pode ser compreendida em dois vieses: enquanto campo epistêmico - ou ciência do ensino e enquanto componente curricular. Embora a didática seja uma área da pedagogia, uma ramificação do conhecimento pedagógico, ela constitui outro campo disciplinar, um campo disciplinar que forma docentes, seu objeto é o ensino.

Portanto a disciplina científica da pedagogia não é a Didática, mas sim, deveria ser, a própria Pedagogia com seus fundamentos teóricos, saberes específicos e métodos. Entretanto a Didática, no curso de Pedagogia e demais licenciaturas, vem se incumbindo deste papel da Pedagogia ao também estudar a Educação como prática social global, seus fenômenos e o ensino, como fenômeno próprio. A ausência da disciplina Pedagogia nos currículos denota a ignorância oficial quanto ao conceito desta como a ciência da educação, transferindo-se para a Didática e para as Didáticas disciplinares específicas cumprir o papel que seria da disciplina Pedagogia.

Em que esta situação implica? Implica, mais uma vez, em apagamento da Pedagogia e perda da qualidade do curso, cuja

vocação a nosso ver substancial – formação de especialistas e pesquisadores em educação – vem sendo sistematicamente subsumida pela função de formar professores da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental. A pedagogia vai além e ao estudar o fenômeno educativo busca compreendê-lo nas suas múltiplas dimensões. Asseveram Pimenta, Pinto e Severo (2024, p. 4): “À Pedagogia compete investigar a natureza do fenômeno educativo, os conteúdos e os métodos da educação, bem como seus procedimentos investigativos, com vistas a articular essa complexidade em busca do humano–humanizado e humanizador”.

Advogamos que o profissional pedagogo, além da docência e da pesquisa, é o especialista em educação, no âmbito escolar (atuando como coordenador, orientador e gestor) e em espaços não-escolares (atuando em outras instituições e movimentos sociais).

O fato das DCN para cursos de licenciatura (2024) só reconhecerem a profissão docente como função do pedagogo além de reduzir o seu campo de atuação, desconhece toda a potencialidade do profissional pedagogo enquanto pesquisador e especialista em diferentes modalidades de intervenção educativa na sociedade (em ambientes hospitalares, em movimentos sociais, em órgãos públicos e outras instituições). Esse não reconhecimento empobrece a profissão.

São atributos inquestionáveis à profissão:

- a. constituir-se em um campo de saberes especializados - os saberes pedagógicos, como saberes da profissão pedagogo/a, não só docente.
- b. Possuir uma representação da carreira em seu próprio órgão de classe, que estabeleça normas princípios da categoria em âmbito nacional.
- c. Ter um código deontológico e reconhecimento dentro do espectro de carreiras profissionais.

E são prerrogativas necessárias aos profissionais, o exercício das suas profissionalidades refletidas na mobilização, em conjunto e de modo reflexivo, dos saberes profissionais (acadêmicos, curriculares, pedagógicos e didáticos) com

autonomia e autoria. Além disso ser uma profissional requer profissionalismo – o compromisso do/no fazer profissional.

Estamos envolvidos na luta pelo reconhecimento da profissão do pedagogo e passos significativos têm sido dados nesta direção, agora é preciso conscientizar os próprios pedagogos e demais profissionais da educação (professores de outras áreas, dirigentes educacionais e políticos), da importância que tem a Pedagogia para a sociedade contemporânea, enxergando nela as contradições, os conflitos, as lutas e também as alternativas de transformação social e política. O engajamento é necessário.

4 A HORA DA DIDÁTICA

Diversos livros e artigos científicos foram publicados desde anos de 1980 sobre teorias ou tendências pedagógicas como contraponto às teorias crítico-reprodutivistas (Saviani, 2013, Libâneo, 1986). Desde então artigos e livros trazendo características das mediações didáticas nas Pedagogias brasileiras foram seminais para o reconhecimento da ciência pedagógica (Libâneo, 1986, Saviani, 2013, Pimenta e Anastasiou, 2002).

Mas faltava o reconhecimento da Didática, também disciplina científica, com foco nos processos de ensino; mesmo com a publicação das excelentes obras de Candau (1983, 2008) sob a égide da Didática fundamental; mesmo com a valiosa contribuição de teóricos na área da didática e seu campo epistêmico com excelentes teorizações didáticas (Libâneo, 1990, FRANCO, 2015; PIMENTA, 1996, 2020, 2023; Veiga, 2006)

A partir dos anos 2000 as Didáticas emergentes ganharam espaço (Candau, 2008, D'Ávila, 2018, 2022; Longarezzi, Pimenta, Puentes, 2023, trazendo luzes e novas perspectivas de interpretação do fenômeno educacional e do ensino e aprendizagem. Perspectivas que se situam no âmbito crítico, progressista, na busca pela transformação de estruturas conservadoras e mantenedoras do *status quo*.



5 CONCEITUANDO DIDÁTICA E PEDAGOGIA: O OLHAR DOS ESTUDANTES E SUAS RESSIGNIFICAÇÕES

Para trazer dados concretos e visualizarmos caminhos de ressignificação da Pedagogia e da Didática, realizamos uma pesquisa com estudantes de Pedagogia, em uma universidade pública na Bahia, a fim de analisar suas concepções sobre Pedagogia e Didática. O estudo, conduzido com 120 discentes entre 2022 e 2024, revelou como suas compreensões foram ressignificadas a partir das aulas e dos estudos em Libâneo (2005), D'Ávila (2022) e Pimenta (2023).

Ao explorarmos a Pedagogia e a Didática como campos epistemológicos distintos, abordamos tanto as teorias pedagógicas quanto as didáticas. Inicialmente, os estudantes não estabeleciam uma clara distinção entre esses dois domínios do conhecimento. No entanto, por meio dos estudos baseados em Libâneo (2005), d'Ávila (2005, 2018, 2022) e Pimenta (2023), eles reconstruíram suas percepções, passando a discernir e articular as diferenças e conexões entre essas áreas. Na sequência expomos falas dos estudantes sobre suas conceituações.

5.1 Pedagogia e Didática na perspectiva de estudantes de Pedagogia (2022)

“Pedagogia é como um universo de temas sobre educação brasileira, uma ciência que estuda educação, ensino e aprendizagem como um todo. Didática é um ramo da Pedagogia focado nos processos de ensino-aprendizagem” (AI, 2022).

“Pedagogia e Didática trabalham com realidades socioculturais diferentes, adaptando-se a cada contexto educacional” (FJA, 2022).

“Muitas pessoas limitam a Pedagogia à educação infantil, mas ela abrange diversos aspectos e áreas de atuação” (EH, 2023).



“Didática é parte da Pedagogia, trazendo teoria e prática do ensino-aprendizagem como modalidade do trabalho pedagógico” (SFS, 2022).

“Pedagogia estuda métodos educativos em todas as dimensões sociais, enquanto a Didática, como ‘ciência de ensinar’, elabora métodos eficazes para a aprendizagem” (ASB, 2022).

“Pedagogia é ciência da educação; Didática, seu ramo que estuda métodos de aprendizagem” (VSS, 2022).

“Pedagogia é práxis da educação como um todo; Didática é sua parte que foca na aprendizagem - juntas estruturam a educação” (RCDE, 2022).

5.2 Pedagogia e Didática na perspectiva de estudantes de Pedagogia (2023)

“A didática é um aspecto da pedagogia. É a pedagogia que irá fazer a integração entre as demais ciências da educação.” (ISO, 2023)

Ao se falar em pedagogia e didática, percebemos que ambas estão interrelacionadas, mas não são sinônimos. Por didática podemos entender como sendo a teoria e a prática do ensino e aprendizagem. Por pedagógico, atividades intencionais implicando em uma direção. (MAP, 2023)

O ensino da didática é considerado uma prática educativa, logo, uma modalidade de trabalho pedagógico (SSA, 2023)

Entendo então, a didática enquanto pertencente à Pedagogia, a uma determinada parte da pedagogia relacionada ao processo de ensino-aprendizagem, mas que não contempla toda a complexidade que o Ato pedagógico ao todo possui. (LPS, 2023).

Mas o que é a pedagogia? É a ciência da e para a educação, une teoria e prática, estudando a educação nos seus aspectos sociais, políticos, econômicos e psicológicos, e para isso, ela também recorrerá à outras ciências (MEMS, 2023)

Pedagogia – ciência que estuda a educação. A didática é a área da pedagogia que se ocupa dos métodos e técnicas de ensino. Pode ser considerada a ciência de ensinar. (NCC, 2023).

5.3 Pedagogia e Didática na perspectiva de estudantes de Pedagogia (2024)

“Percebi que mesmo cursando Pedagogia havia confusão entre os conceitos, até entender que a Pedagogia é a ciência que estuda educação em todos os campos (formal, não formal e informal), enquanto a Didática, como ciência inserida nela, é a arte de ensinar com métodos específicos” (IG, 2024).

“Pedagogia é a ciência da educação que estuda processos educacionais amplamente; a Didática, ciência específica, foca no ensinar e aprender - ambas se complementam” (JS, 2024).

“Pedagogia estuda o fenômeno educacional como um todo; Didática é ciência que pesquisa métodos para facilitar a aprendizagem” (MCSS, 2024).

“Pedagogia é ciência que estuda múltiplas educações integrando outras ciências; Didática investiga métodos teórico-práticos para o ensino-aprendizado” (DSS, 2024).

“Pedagogia estuda princípios da educação humana; Didática é área que repassa métodos de ensino” (OS, 2024).

“Pedagogia analisa como a educação é transmitida; Didática é a maneira prática de ensinar” (ALSSS, 2024).

“Pedagogia estuda ensino-aprendizagem; Didática são as metodologias que facilitam esse processo” (MLDS, 2024).

“Para mim, Pedagogia é ensinar com criatividade e paciência; Didática são os métodos práticos para planejar o ensino” (BFR, 2024).

“Pedagogia estuda educação em suas pluralidades; Didática trabalha com ensino-aprendizagem em diversos contextos” (CM, 2024).

“Pedagogia examina como as pessoas aprendem; Didática adapta o ensino às necessidades dos alunos” (H., 2024).

“Pedagogia estuda a transmissão da educação; Didática é a arte de aplicar esse ensino” (LSS, 2024).

“Pedagogia analisa processos educacionais; Didática estabelece métodos diversificados de aprendizagem” (CVSC, 2024).

“Pedagogia investiga relações de aprendizagem cientificamente; Didática formula metodologias para concretizar o ensino” (GMP, 2024).

“Pedagogia reúne instrumentos para educação; Didática é o processo organizado de ensinar conteúdos” (RR, 2024).

“Pedagogia estuda estratégias educacionais; Didática analisa métodos para melhor mediação docente” (CSA, 2024).

“Pedagogia transmite educação; Didática são os métodos para essa transmissão” (ACMS, 2024).

“Pedagogia é ciência teórica da educação; Didática aplica esses conhecimentos tornando a aprendizagem significativa” (DCC, 2024).

“Pedagogia estuda como educar teoricamente; Didática é o ‘como’ prático desse ensino” (IASS, 2024).

“Pedagogia compreende formas de educação; Didática são técnicas de comunicação docente-discente” (ACCC, 2024).

“Pedagogia humaniza pelo aprendizado; Didática é sua parte prática complementar” (MB, 2024).

“Pedagogia forma seres críticos; Didática é a técnica que eficientiza a educação” (ACE, 2024).

“Pedagogia estuda a evolução histórica da educação e seus sistemas fundamentais” (MEMC, 2024).

6 ANÁLISE TEMÁTICA DAS FALAS DOS ESTUDANTES SOBRE PEDAGOGIA E DIDÁTICA

A partir das falas dos estudantes de Pedagogia (2022-2024), identificamos quatro eixos temáticos principais que sintetizam suas compreensões sobre Pedagogia e Didática:

- a. **Pedagogia como Ciência da Educação:** os estudantes destacam a Pedagogia como uma ciência que estuda a educação em suas múltiplas dimensões (formal, não formal e informal); ressaltam a interdisciplinaridade na relação com outras ciências (Psicologia, Sociologia, Antropologia) para compreender fenômenos educativos; fazem a crítica à associação exclusiva da Pedagogia com a educação infantil (EH, 2023; IG, 2024);
- b. **Didática como Ciência do Ensino:** em uma perspectiva metodológica, a Didática é vista como um ramo da Pedagogia dedicado a métodos e técnicas de ensino-aprendizagem; os estudantes enfatizam a aplicação



prática do conhecimento pedagógico (ISO, 2023; NCC, 2023) e destacam a pertinência dos saberes didáticos para “saber ensinar” (IG, 2024; JS, 2024).

- c. **Relação entre Pedagogia e Didática:** os estudantes reconhecem relações de hierarquia e complementaridade: A Didática é compreendida como parte da Pedagogia, mas com funções distintas (RCDE, 2022; LPS, 2023); revela-se uma visão aplicacionista pela qual a Pedagogia fornece as bases teóricas, enquanto a Didática opera a aplicação (MAP, 2023; SFS, 2022).
- d. **Ressignificações a partir da Formação:** os estudantes relatam ter superado visões limitadas (ex.: Pedagogia associada apenas à Educação infantil) após estudos teóricos e debates em aula (IG, 2024; JS, 2024); reconhecem a necessidade de adaptar métodos a contextos socioculturais diversos (FJA, 2022; DSS, 2024).

A análise revela que os estudantes ampliaram sua compreensão da Pedagogia como ciência complexa e interdisciplinar; diferenciaram a Didática como campo metodológico vinculado à prática docente e resignificaram suas percepções através de formação teórica e reflexão crítica.

Quanto à categoria “a”, aponta-se que, depois de estudos reflexivos, apresentações de sínteses e debates em sala de aula, os estudantes concebem a Pedagogia como ciência da educação, denotando amplitude e complexidade conceitual. O que antes era visto como um amálgama disforme (muitas vezes a pedagogia era percebida como sendo “um curso que forma pedagogos e professores”, ou como “um conhecimento que trabalha com métodos e técnicas de ensino”). As perspectivas anteriores eram amalgamadas com a Didática vista como: “estudo de técnicas pedagógicas”, “estudo de métodos de ensino”, ou “a parte prática da Pedagogia”.

Percebemos nas falas dos estudantes uma definição epistemológica mais clara e consensuada sobre a Pedagogia como ciência que estuda a educação em suas múltiplas dimensões (teóricas, práticas, históricas e sociais). Percebemos também uma abordagem interdisciplinar: Integração com

Antropologia, Psicologia e Sociologia para entender fenômenos educativos (GMP, 2024; JS, 2024). E ainda a superação de visões reducionistas: Crítica à associação exclusiva com educação infantil (EH, 2023; IG, 2024). Identificamos a presença de uma dimensão histórica: a Pedagogia é reconhecida como campo que analisa a evolução dos sistemas educacionais (MEMC, 2024), com objetivo de desenvolver “cidadãos críticos e humanizados” (MB, 2024; ACE, 2024).

Quanto à categoria “b”, observamos que, embora os estudantes tenham evoluído na perspectiva da Didática instrumental, ainda resta a percepção que seu objeto ainda tem o foco nas questões metodológicas. Assim a visão que predomina é a metodológica, com alguns diferenciais, como apontam os estudantes a seguir, ao associarem os métodos às questões da inclusão: “Métodos devem ser significativos e inclusivos» (H., 2024; DCC, 2024). E a Didática também se aplica a espaços informais (CM, 2024).

No que concerne à categoria “c”, a percepção dos estudantes aponta sem dúvidas para uma relação entre Pedagogia e didática, com uma certa hierarquia e subordinação funcional: Didática é parte da Pedagogia, mas com funções específicas (RCDE, 2022; LPS, 2023).

O que fica das ressignificações focalizadas na categoria “d”? Ruptura com estereótipos e superação da visão da Pedagogia como “formação para educação infantil” (IG, 2024; JS, 2024). Mencione-se também uma abordagem crítica com reconhecimento da necessidade de adaptar métodos a contextos socioculturais diversos (FJA, 2022; DSS, 2024). De algum, modo, uma visão que supera, em parte, a perspectiva tecnicista, expandindo-se o conceito. Agora a Didática não se restringe mais a “técnicas de sala de aula”, mas inclui mediação em espaços informais (CM, 2024) e tecnologias educacionais (implícito em H., 2024). A Pedagogia passa a ser vista como ciência transformadora com ênfase na formação de sujeitos críticos (ACE, 2024) e na humanização (MB, 2024).

As falas revelam um amadurecimento conceitual ao longo da formação, pelas quais a Pedagogia é consolidada como ciência da educação, com dimensões teóricas, históricas e sociais. A

visão da Didática é híbrida, sendo compreendida como campo de ação pedagógica, com foco em metodologias inclusivas e contextuais, e também como a ciência do ensino (em algumas falas). A relação entre ambas é marcada por complementaridade, mas com delimitação clara de funções.

Os estudantes são, assim, capazes de transformar visões fragmentárias ou ainda de senso comum sobre a Pedagogia e a Didática, em uma visão mais consistente com teorias estudadas e coerente com o estatuto epistemológico da Pedagogia como ciência da educação e da Didática como ciência do ensino, esta última em menor escala. Isso denota o caminho ainda a percorrer quanto à construção e ressignificação de conteúdos pedagógicos e didáticos que concedam uma visão crítica e emancipatória destes dois campos de conhecimento.

7 CONCLUSÃO

A análise das concepções de estudantes de Pedagogia (2022-2024) e das reflexões sobre os debates acadêmicos contemporâneos revela um cenário complexo e dinâmico no campo da educação. Por um lado, observa-se um amadurecimento teórico entre os discentes, que progressivamente superam visões reducionistas – como associar a Pedagogia exclusivamente à educação infantil – e passam a compreendê-la como ciência multifacetada, abrangendo desde estudos históricos até análises críticas dos processos educativos. A Didática, por sua vez, consolida-se não como mero conjunto de técnicas, mas como campo científico dedicado à mediação didático-pedagógica, com ênfase em metodologias inclusivas e contextualizadas.

Por outro lado, persiste uma luta pela legitimação epistemológica, herança de décadas de debates encampados por autores como Libâneo (2005), Pimenta (2023) e Franco (2015), hoje continuados por novas gerações de pesquisadores. Essa batalha manifesta-se tanto no âmbito institucional – com avanços em associações como ANPED (GT 4) e ANDIPE – quanto nas salas de aula universitárias, onde professores de

Didática reivindicam seu lugar como profissionais reflexivos e pesquisadores. Os relatos dos estudantes evidenciam que essa disputa não é abstrata: ela se reflete na dificuldade inicial de diferenciar os conceitos e, posteriormente, na ressignificação crítica promovida pela formação.

Nesse sentido, o diálogo entre a prática educativa e a fundamentação teórica emerge como eixo central para consolidar a identidade desses campos. Se os estudantes hoje reconhecem a Pedagogia como ciência da educação e relativamente a Didática como ciência do ensino, esse entendimento é fruto de um processo coletivo de construção de conhecimento – alimentado por pesquisas, disciplinas acadêmicas e militância profissional. O desafio que permanece é garantir que esses avanços transcendam os muros da universidade, influenciando políticas públicas e práticas pedagógicas em todos os níveis. Afinal, como demonstram as falas analisadas, a educação é um ato intencional que exige tanto rigor científico quanto compromisso social e político.

Referências

ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido. Pedagogia universitária: valorizando o ensino e a docência na Universidade de São Paulo. In: ALMEIDA, Maria Isabel de; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Pedagogia universitária*. São Paulo: EDUSP, 2009.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 15 jun. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 dez. 2019.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 13 de março de 2024. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de licenciatura. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2024.



CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1983.

CANDAU, Vera Maria. *Didática crítica intercultural: aproximações*. Petrópolis: Vozes, 2008.

D'ÁVILA, Cristina. “Decifra-me ou te devorarei”: o que pode o professor frente ao livro didático? 2. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

D'ÁVILA, Cristina. *Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior*. São Paulo: Cortez, 2022.

D'ÁVILA, Cristina; MADEIRA, Ana Verena. *Ateliê didático: uma abordagem criativa na formação continuada de docentes universitários*. Salvador: EDUFBA, 2018.

D'ÁVILA, Cristina. Mediação didática na história das pedagogias brasileiras. *Revista da FAEEDBA – Educação e Contemporaneidade*, Salvador, v. 22, n. 40, p. 23–34, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/745>. Acesso em: 15 jun. 2025.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da escola pública*. 1. ed. São Paulo: Loyola, 1986.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos: para quê?* 2. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

PIMENTA, Selma Garrido (coord.). *Pedagogia: ciência da educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargo. *Docência no ensino superior*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto de Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. A pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, p. 1–20, 2020.

DOI: 10.5212/PraxEduc.v.15.15528.057. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/15528>. Acesso em: 19 jun. 2025.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SILVA JUNIOR, Celestino Alves. Profissão de pedagogo(a) e a escola pública. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (org.). *Pedagogia: teoria, formação, profissão*. São Paulo: Cortez, 2021. p. 16–38.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática complexa e transdisciplinar. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). *Didática: uma retrospectiva histórica*. Campinas: Papirus, 2006.

PEDAGOGIA: ciência, curso e profissão

José Leonardo Rolim de Lima Severo

1 INTRODUÇÃO

O objetivo deste ensaio é traçar um quadro de considerações gerais sobre o campo da Pedagogia na sua tríplice constituição: ciência, curso e profissão. Nesse campo, fatores de ordem política, institucional, social e científica interagem em uma complexa teia de tradições e contradições, produzindo o que, a princípio, pode sugerir um caráter polifônico e plural do campo. No entanto, quando examinado à luz da teoria da Pedagogia como Ciência da Educação (Severo; Pimenta, 2022), revela uma atmosfera cacofônica de discursos sobrepostos e desarticulados que parecem não auxiliar a construção de repertórios teórico-metodológicos capazes de orientar a práxis de educadores(as) em seus percursos de pesquisa, formação e atuação profissional.

Em sua estrutura, o ensaio desdobra e conecta questões emergentes sobre a especificidade do conhecimento pedagógico, sobre os processos formativos no curso de Pedagogia e sobre o estatuto da profissão de pedagogo(o) no Brasil. Desenvolvido a partir de diálogos com referências nacionais e internacionais, o argumento central propõe que o reconhecimento da natureza complexa da Pedagogia como campo e do seu caráter disciplinar é um fator indispensável para a melhoria da qualidade científica e social dos processos pedagógicos em consonância com a defesa de uma concepção de educação como prática social emancipatória.

2 PROVOCAÇÕES CONTEXTUAIS

Situada em um léxico profuso sobre uma diversidade de objetos relativos aos processos educacionais, a palavra Pedagogia é, frequentemente, acionada tanto no discurso acadêmico quanto no discurso público, plasmando-se a proposições de sentido e/ou a elementos metodológicos intrínsecos à escola, não necessariamente concebidas no lastro das tradições e tendências do pensamento pedagógico, de modo que nem tudo que se afirma como Pedagogia é, necessariamente, emerge da própria Pedagogia como campo cientificamente estruturado ou se volta para a densificação do arcabouço teórico-metodológico que se vincula ao trabalho pedagógico desenvolvido por educadoras(es) dentro e fora das escolas.

Consistindo como fenômeno multicausal que vincula aspectos políticos, culturais e conceituais, a subalternização acadêmica da Pedagogia enfraquece não apenas o estatuto científico da investigação, do conhecimento e da formação pedagógica, mas também a imagem social das profissões educativas, dentre as quais se situa a profissão da Pedagogia, (re)produzindo reducionismos visivelmente presentes em políticas e práticas nas/pelas quais a Pedagogia é esgotada no domínio de preceitos e técnicas organizadoras do funcionamento das instituições escolares e em um curso de licenciatura cuja principal função é formar professoras(es) para as etapas iniciais da Educação Básica. Esse aspecto é fundamental na definição das finalidades formativas do curso, mas insuficiente e incoerente com a dimensão epistemológica e profissiológica de um campo multifacetado.

Os tensionamentos envolvendo a Pedagogia no Brasil são múltiplos e exibem fragilidades e alternativas que percorrem a história desde a instalação do curso, em 1939, por exemplo: a) a hegemonia de uma tradição formativa que ignora, segundo arbitram as políticas curriculares em vigência, o estudo da própria Pedagogia como ciência; c) os efeitos da mercantilização da oferta em Instituições de Ensino Superior privadas; d) a inexistência de programas de Pós-Graduação em Pedagogia, de linhas de pesquisa sobre Pedagogia ou mesmo de uma área

de conhecimento denominada de Pedagogia no âmbito das agências de fomento e de regulação da pesquisa acadêmica, tais como a CAPES e o CNPq; c) a não regulamentação da profissão de pedagogo(a) e a descaracterização do seu campo de trabalho; e) as limitações de um discurso formativo baseado no sincretismo das profissões educativas que, ao ser imposto ao curso de Pedagogia, levou à centralização curricular da formação de professoras(es) em detrimento da formação de pedagogas(os); f) a erosão dos conhecimentos da Pedagogia nas políticas curriculares para os cursos de licenciatura e para a formação continuada de professoras(es), processos para os quais os fundamentos teórico-metodológicos da Ciência Pedagógica são estruturantes.

Desses tensionamentos surgem possibilidades para além da realidade instituída quando se parte do pressuposto de que a história se compõe por um movimento dialético em que a contradição adquire um lugar central como categoria de análise das relações que constituem o real e da síntese de elementos superadores. Nesse sentido, mesmo que as constatações sobre o (des)lugar da Pedagogia no Brasil coloquem em xeque, inclusive, a possibilidade de continuidade histórica do curso e da profissão que lhe são correspondentes, elas servem para justificar a necessidade de que, como campo, a Pedagogia assuma uma *voz sobre si mesma e para si mesma*, a fim de (re)significar as razões que explicam como se constituem e para que servem o conhecimento, a formação e o trabalho pedagógico em um cenário de crise conjuntural, de ataque à ciência e às universidades, de sequestro do sentido emancipatório da educação, de descrença no futuro humano em meio às incertezas políticas, econômicas, éticas e ambientais do tempo presente.

Isso requer que a Pedagogia seja assumida como um problema epistemológico, ou seja, como um problema sobre o *que se conhece, como se conhece, para que se conhece e como se estruturam* as complexas relações entre teoria e prática em educação.



3 A PEDAGOGIA COMO CIÊNCIA PARA ALÉM DO SEQUESTRO EPISTÊMICO E DA SUBALTERNIZAÇÃO ACADÊMICA

A Pedagogia consiste em um campo especializado de produção de conhecimentos científicos sobre o fenômeno educativo na multirreferencialidade que envolve as relações entre suas teorias e práticas. Ao longo do tempo, o significado da Pedagogia varia entre arte, teoria, tecnologia ou ciência da educação. Sua raiz etimológica deriva do idioma grego, compondo-se de duas unidades vocabulares: o substantivo *paidos*, que se refere à criança ou à condição de filho/a, e o verbo *agein*, cuja tradução, na raiz indo-europeia, consiste em orientar ou conduzir.

Sob o projeto moderno de configuração dos sistemas de instrução pública, a Pedagogia, que até então conservava um traço fortemente filosófico, é reformulada como um corpo de preceitos teóricos e práticos para a organização sistemática da ação de professores(as) e do funcionamento das escolas. Brezinka (2002) indica que o início do processo de “academicização” da Pedagogia foi a criação de Cátedras nas Escolas Superiores do Império Austríaco, a partir de 1809. Entretanto, segundo o autor, a compreensão da Pedagogia como ciência da educação é formulada posteriormente por Johann Friedrich Herbart (1776-1841).

A compreensão herbartiana da Pedagogia como Ciência da Educação operou com a articulação de duas fontes básicas: a ética filosófica de base kantiana, pela qual se estabeleceria a reflexão sobre os fins instrucionais; e a psicologia das representações e da apercepção, que fundamentaria os meios eficazes para promover a aprendizagem. Decisivamente, o empreendimento herbartiano foi responsável pela impulsão da Pedagogia como disciplina acadêmica nas universidades europeias (Cambi, 1999).

O Século XX foi palco de contestações do caráter científico da Pedagogia, especialmente na França, em que prevaleceu a leitura positivista do sociólogo Émile Durkheim (1858-1917) a Pedagogia não se constituiria como conhecimento científico sobre a educação, já que a ciência lidaria com fatos

(dimensão preditivo-explicativa), enquanto o campo pedagógico lidaria com experiências (dimensão reflexivo-normativa).

A partir de então, a Pedagogia passou a expressar um caráter difuso como disciplina acadêmica em meio à consolidação do paradigma das Ciências da Educação, cuja característica estruturante é o enfoque pluridisciplinar. Entretanto, tal como analisa Pimenta (1998), esse paradigma não resultou em um corpo orgânico de conhecimentos específicos sobre educação, já que as ciências operam com as lentes epistemológicas que as constituem e, portanto, tendem a produzir conhecimentos sobre dimensões isoladas do fenômeno educacional que se conectam aos enfoques e objetos que caracteriza cada uma delas.

Com efeito, a problemática da especificidade da educação como objeto epistemológico tem suscitado questões sobre o lugar da Pedagogia no contexto do que em países como França e Portugal passou a se denominar de campo das Ciências da Educação, uma vez que, historicamente, ela consiste na única disciplina científica que se implica diretamente na relação entre teoria e prática educacional, configurando conhecimentos não apenas “sobre”, mas “da” e “para” a educação, o que lhe confere um caráter praxiológico (Pimenta; Pinto; Severo, 2022). Esses conhecimentos podem ser qualificados como “pedagógicos” por se configurarem como referências teórico-práticas que, ao partirem da compreensão da educação em suas múltiplas dimensões, orientam racionalidades expressas tanto em uma leitura multirreferencial da problemática educativa quanto na tomada de decisões que o constituem como processo intencional, metódico e situado histórica, política, cultural e institucionalmente.

Em uma perspectiva crítico-dialética (SCHMIED-KOWARZIK, 1988), é possível conceber a Pedagogia como uma ciência humana que se ergue sob o princípio da práxis: conhecer para intervir; intervir para transformar a prática sob a qual incide. Nesse sentido, a Pedagogia é uma ciência que permite às/aos educadoras/es conceberem, criticamente, as finalidades de suas práticas e traduzi-las em ações que promovam a *formação humana* como desdobramento da condição de *educabilidade do sujeito*.

Em síntese, os princípios epistemológicos que balizam a cientificidade da Pedagogia podem ser apontados como: 1) a

educação como objeto epistêmico requer ser compreendida em sua multirreferencialidade, o que leva a Pedagogia ao diálogo com outras disciplinas científicas, mas com clareza da especificidade que o qualitativo “pedagógico” carrega; 2) a investigação pedagógica é o meio de produção de conhecimentos da e para o trabalho da(o) pedagoga(o) em situações concretas; 3) o ideal ético-político de desvelamento, pela pesquisa, dos mecanismos que sonegam o Direito à Educação como processo emancipatório; 4) o pluralismo metodológico que permite a intersecção de métodos e técnicas de produção e de análise de dados; 5) a especificidade do conhecimento pedagógico como forma epistêmica que focaliza o processo educativo como ato situacional passível de sistematização sob os princípios da Pedagogia.

4 A PEDAGOGIA COMO CURSO PARA ALÉM DO PRINCÍPIO SINCRÉTICO DA DOCÊNCIA

O curso de Pedagogia foi instituído no Brasil em 1939. Ao longo de mais de oito décadas, diferentes perspectivas acerca da finalidade da formação inicial de pedagogas(os) demarcam um percurso histórico com rupturas e continuidades complexas. Esse processo esteve atravessado por sucessivas tentativas de reposicionamento de suas bases formativas, conduzidas por políticas públicas, Instituições de Ensino Superior (IES), entidades acadêmicas e sindicais, entre outros atores.

Atualmente, o curso de Pedagogia encontra-se regulado por políticas curriculares definidas em diretrizes específicas, como a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) n.º 1/2006 (BRASIL, 2006), e em diretrizes gerais para a formação de professores, a exemplo da Resolução CNE nº 4/2024 (BRASIL, 2024), além de outros instrumentos normativos complementares aplicáveis por tratarem da formação docente. Impactado pela privatização da Educação Superior, o curso de Pedagogia figurou, em 2023, como o de maior número de estudantes matriculados (INEP, 2024), com 852.476 matrículas, correspondendo a 8,5% do total de cursos e 53,6% das licenciaturas. A predominância

de cursos não presenciais (81%) e de instituições privadas (88%) revela não apenas a massificação da oferta, mas o quadro de mercantilização e precarização das condições de ensino e de aprendizagem.

Após mais de uma década desde a homologação das DCN, os desafios do curso de Pedagogia intensificaram-se, sobretudo no que se refere à formação de professores(as) para a Educação Infantil e para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Já no contexto de fundação do curso de Pedagogia, a formação docente constituiu-se como questão fulcral para a organização curricular e delimitação de atribuições profissionais da(o) pedagoga(o), uma vez que a(o) egresso(a) encontrava na docência uma possibilidade imediata de atuação profissional em um cenário marcado pela predominância de professores(as) leigos(as) em toda a extensão dos ensinos de primeiro e segundo graus. Na sua configuração original, marcada pela lógica curricular conhecida como “3+1”, vigente a partir de 1939, previa-se, além do título de bacharel(a), a formação em Didática voltada ao ensino das disciplinas pedagógicas no curso normal, conferindo também o título de licenciadas(os) às(aos) pedagogas(os). Em 1969, inaugurou-se o modelo de formação inicial desdobrando-se de uma base comum para habilitações de Supervisão Escolar, Orientação Educacional, Administração Escolar, Inspeção Escolar e Magistério em cursos normais. As DCN específicas do curso, homologadas em 2006, suprimiram as habilitações e inauguraram a formação centrada na docência.

A centralidade da docência na formação de pedagogas(os), como será discutido no item seguinte, resulta de um processo histórico permeado por ambiguidades e tensões em torno da necessidade de formação específica em nível superior para a Educação Infantil e os Anos Iniciais do Ensino Fundamental. A íntima relação entre o curso de Pedagogia e a formação docente para essas etapas da Educação Básica consolidou-se não apenas como resposta a demandas educacionais, mas também como efeito de um percurso marcado por indefinições institucionais e disputas de projetos formativos. Duas circunstâncias revelam a complexidade desse processo: 1) muitas normalistas, ao prosseguirem seus estudos em Pedagogia, concebiam essa con-

tinuidade como uma ascensão acadêmica vertical, mas, mesmo formadas em habilitações não docentes, permaneciam na docência, o que evidencia o descompasso entre a política curricular e as reais condições de inserção e desenvolvimento profissional; 2) as habilitações não docentes, ainda que concebidas para preparar a(o) pedagoga(o) para funções de administração, de supervisão, de orientação e de inspeção, esbarravam na existência de arranjos institucionais que fragmentavam, sobreponham e suprimiam especificidades e dimensões do trabalho pedagógico, naturalizando desvios funcionais.

Essas circunstâncias contribuíram para reforçar a “polivalência” do curso de Pedagogia, frequentemente mais associada à precarização e à sobrecarga de funções do que a uma valorização efetiva do trabalho pedagógico docente e não docente. Importa ressaltar a relevância das habilitações na história do curso de Pedagogia no Brasil. Na lógica da contradição, as habilitações instituídas a partir de 1969, embora refletissem os ditames do regime ditatorial instaurado no país em 1964 por se vincularem a dispositivos de controle ideológico e burocrático do funcionamento escola na estrutura estatal, também representaram um avanço acadêmico na medida em que ampliaram o repertório de conhecimentos produzidos na área. O legado das habilitações não pode ser reduzido à crítica, como sublinha Pinto (2013), uma vez que contribuíram para situar no interior do curso de Pedagogia a necessidade de uma formação abrangente coerente com a complexidade da educação escolar e capaz de articular diferentes saberes e práticas e de sustentar a constituição de um perfil profissional diversificado.

Sob o efeito de enviesamentos corporativistas produzidos intencionalmente por coletivos críticos ao curso de Pedagogia, incluindo entidades pertencentes ao próprio campo acadêmico da educação, a transposição da crítica marxista sobre a divisão social do trabalho para a análise da divisão técnica do trabalho pedagógico escolar resultou, progressivamente, na supressão das habilitações e, conseqüentemente, no apagamento curricular de saberes e práticas historicamente consolidados.

O equívoco reside na compreensão limitada de que a existência de funções pedagógicas não docentes configuraria um

regime de divisão do trabalho capaz de reduzir a(o) professor(a) a mero operador de orientações prescritas por outros(as) profissionais, algo que, em uma perspectiva simplista, seria uma afronta ao estatuto profissional do magistério.

Em contraposição a esse equívoco e com base em princípios profissiológicos de autonomia e colaboratividade funcional, entende-se que o trabalho pedagógico admite uma divisão técnica que não apenas é legítima, mas também necessária para que a Pedagogia desenvolva seus potenciais científicos e ético-políticos, tanto dentro quanto fora das escolas. O trabalho da(o) pedagoga(o) junto aos(às) professores(as) nunca deve ser concebido como um dispositivo de controle burocrático ou de tutela profissional, mas como um meio que, no contexto das mediações institucionais necessárias para o desenvolvimento do projeto pedagógico e do currículo escolar, cria espaço para intercâmbio de saberes, análises e experimentações didático-curriculares conjuntas, originadas em uma postura investigativa sobre os determinantes, desafios e possibilidades que se apresentam nos contextos.

Equivocadamente, a suposta dualidade entre trabalho pedagógico não docente e trabalho pedagógico docente foi interpretada como um problema a ser superado por meio da construção de uma base formativa comum para cursos de Pedagogia e demais licenciaturas, pautada na docência como princípio formador de qualquer profissional da educação. Em paralelo, a reestruturação produtiva e seus impactos nas políticas públicas minimizaram investimentos educacionais e induziram à simplificação dos processos pedagógicos nas escolas, por meio de indicadores de qualidade total atrelados à tendência do gerencialismo. Nesse cenário, as funções pedagógicas não docentes iniciaram um processo profundo de descaracterização, sucumbindo a novas estruturas e dinâmicas de gestão, nas quais atribuições foram suprimidas ou mescladas em novos arranjos, principalmente por meio do que passou a se denominar “coordenação pedagógica”.

Em um cenário marcado por indefinições e incertezas, o curso de Pedagogia chega aos anos 2000 carregando um acúmulo de críticas quanto às suas finalidades formativas.

Considerando o escopo deste texto, não será possível detalhar extensivamente o processo de construção e aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCN), estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação por meio da Resolução n. 01, de 15 de maio de 2006 (BRASIL, 2006). Importa salientar que tal documento constitui um marco na redefinição do curso ao referendar o princípio sincrético da docência como base formativa.

Esse princípio reflete a crença de que o(a) profissional da Pedagogia seria necessariamente um(a) professor(a) e que o trabalho docente equivaleria, de forma absoluta, ao trabalho pedagógico. Superar essa simplificação que se opõe a qualquer razoabilidade teórica implica reconhecer que o trabalho pedagógico representa a materialização praxica do conhecimento da Pedagogia, configurando-se como uma intervenção intencional e metódica que promove a formação humana em múltiplos contextos a partir de diversas mediações, tais como pesquisa, gestão, orientação, supervisão, assessoria, análise especializada e ensino. Por sua vez, o trabalho docente, que também possui uma dimensão pedagógica fundamental como prática profissional, define-se pelo exercício do ensino, uma entre várias formas de intervenção voltadas à consecução de fins formativos, realizada por um(a) profissional denominado(a) “professor(a)”, a partir de propostas de currículo estruturadas com base em conhecimentos disciplinares adquiridos em cursos específicos de licenciatura, conhecimentos esses que devem ser articulados uns aos outros no fazer docente, bem como a saberes produzidos pelos sujeitos nos contextos das relações entre o ensinar e o aprender.

Essa afirmação elucida que os projetos formativos de pedagogos(as) e professores(as) devem contemplar opções curriculares consistentes em torno de necessidades formativas específicas de cada curso, consonantes com as atribuições profissionais dos(as) egressos(as). A ausência dessa compreensão tem provocado, nos cursos de Pedagogia, a dispersão do seu objeto formativo e, nas licenciaturas, a sobreposição de conteúdos pouco articulados ao eixo do desenvolvimento das capacidades docentes, aspecto que demanda um equilíbrio constante entre a base disciplinar e a base pedagógica da formação inicial.

Estudos apontam que nem a formação de profissionais para o trabalho pedagógico escolar, como indicam Libâneo (2010) e Pimenta, Fusari, Pedroso e Pinto (2017), nem a de profissionais para o trabalho pedagógico em espaços não escolares, como indica Severo (2017), têm encontrado respaldo suficiente no modo de organização curricular do curso de Pedagogia, circunstância que atualiza e reposiciona as conhecidas críticas à generalidade, inespecificidade e dispersão dos elementos estruturantes do currículo.

É fundamental reconhecer que a emergência da noção de docência como base de formação e identidade profissional em Pedagogia está fortemente associada aos consensos corporativistas que marcaram o contexto de influências e a produção das DCN. Tais consensos traçaram caminhos que afastaram ainda mais o curso do seu campo epistemológico, a Pedagogia, que, na tendência geral de organização curricular observada em pesquisas de âmbitos nacional e regional, sequer é reconhecida como ciência ou disciplina científica (Severo; Pimenta, 2022). Acionada como simples denominação do curso ou, pior, associada a um sentido restrito de metodologia do ensino, a Pedagogia não se firmou como um problema epistemológico nem no próprio curso, nem no âmbito da Pós-Graduação, de modo que, para Silva Junior, “é compreensível que a desconsideração acadêmica da Pedagogia no Brasil tenha chegado a atingir níveis surreais, uma vez que ela também não costuma estar presente como componente curricular nem nos cursos que levam o seu nome” (2021, p. 17). A análise do referido autor desdobra uma crítica pertinente à tradição acadêmica nacional pela qual:

[...] como não é necessário saber Pedagogia, então não é necessário estudar Pedagogia; como não é necessário estudar Pedagogia, então não é necessário ensinar Pedagogia; como não é necessário ensinar Pedagogia, então não é necessário elaborar nem desenvolver uma agenda de pesquisas sobre questões pedagógicas” (SILVA JUNIOR, 2021, p. 17).

Os caminhos trilhados pelo curso de Pedagogia no Brasil a partir de 2006 possibilitaram que o curso se aproximasse de

anseios e necessidades envolvendo a formação de profissionais para a docência na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, na expectativa de que fossem superadas a formação residual em escolas normais (ainda praticada no país) e a persistência do número significativo de professoras(es) leigas(os) nessas etapas da Educação Básica.

Entretanto, ao adotar o princípio sincrético da docência como base, o curso de Pedagogia não logrou um reposicionamento qualitativo diante dos desafios formativos oriundos de outros campos de atuação profissional do(a) pedagogo(a), tanto na escola quanto fora dela. Desde então, a noção de docência se fortaleceu como um “guarda-chuva” de discursos múltiplos que representam a proliferação de vozes complexas, sobrepostas e até ambivalentes no campo educacional, “[...] dificultando o exame dos aspectos mais substanciais referentes ao próprio conteúdo da pedagogia sobre cuja base cabe estruturar o curso correspondente”. (SAVIANI, 2008, p. 59).

Como fundamento unitário, o princípio sincrético de docência constitui um resquício do pensamento moderno aplicado à Pedagogia, pelo qual eleva-se a forma escolar ao patamar de manifestação mais típica do processo educativo intencional. Assim, escola passou a servir como referência para a caracterização de outros contextos educativos, os quais, por não estarem diretamente vinculados a ela, seriam considerados de menor potência pedagógica e qualificados como secundários, deficitários e menos estruturados, a exemplo do estigma atribuído ao que historicamente se denominou “educação não formal” ou “não escolar” (SEVERO, 2017).

A especificidade das mediações que materializam o trabalho pedagógico se constrói a partir das relações contextuais entre diversos elementos, especialmente: 1) intencionalidades educativas orgânicas; 2) cenários das práticas (escolares e não escolares); 3) sujeitos da ação (múltiplos perfis irredutíveis às categorias de professor[a] e estudante); 4) saberes da ação (redes complexas que transcendem os currículos e conhecimentos escolares); 5) organização metodológica (metodologias, estratégias, técnicas e recursos que se ajustam às particularidades contextuais e se alinham às intencionalidades).

Tais elementos podem ser considerados como critérios para a tipificação do trabalho pedagógico, reforçando a impossibilidade de reduzi-lo a uma forma única e de operar pelo sincretismo a fim de caracterizar múltiplas práticas pedagógicas tão somente como docentes.

Em meio à limitada discussão sobre o estatuto científico da Pedagogia, às tradições curriculares reducionistas, à atuação de coletivos corporativistas interessados na apropriação ou deformação de espaços de atuação de pedagogos(as), bem como sob os impactos das políticas educacionais de caráter neoliberal, o curso de Pedagogia chegou à década de 2010 enfrentando uma crescente complexidade em suas questões basilares, tanto históricas quanto contemporâneas, sem que suas especificidades fossem plenamente consideradas na Resolução nº 02 de 2015 do Conselho Nacional de Educação. Essa Resolução, ao fixar as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (BRASIL, 2015), estabeleceu projeções formativas que não favoreceram o reposicionamento do curso diante dos desafios identificados após quase dez anos de implementação das DCNP.

Na esteira das reformas implementadas pelo Estado brasileiro a partir do golpe de 2015, o curso foi ainda interpelado pela Resolução nº 02 de 2019 (BRASIL, 2019), posteriormente substituída pela Resolução nº 04 de 2024, ambas do Conselho Nacional de Educação, destinadas à normatização das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica, abrangendo cursos de licenciatura e cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados (BRASIL, 2024).

Refletindo a lógica reacionária associada à agenda das reformas implementadas pelos governos ultraconservadores de Michel Temer e Jair Bolsonaro, a Resolução nº 02 de 2019 representou uma ameaça significativa ao desmonte das licenciaturas como espaços de formação inicial crítica, voltada para um trabalho pedagógico e docente fundamentado em sólidas bases teórico-metodológicas e ético-políticas progressistas, na valorização da docência e na articulação entre formação inicial e continuada. Isso se deu na medida em que a Resolução restringiu

os projetos formativos dos cursos à aquisição de competências utilitárias, associadas às prescrições curriculares da Educação Básica.

No caso específico do curso de Pedagogia, a Resolução implicaria sua completa desconfiguração, ao propor a criação de dois novos cursos e titulações resultantes da fragmentação do curso original: docência multidisciplinar em Educação Infantil e docência multidisciplinar nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Embora a segmentação formativa já seja prática comum na maior parte dos países da América Latina (Severo; Pimenta, 2023), no contexto brasileiro constituiu-se como uma medida arbitrária, concebida sem diálogo amplo com os atores das comunidades acadêmica e profissional da Pedagogia e sem respaldo na literatura especializada produzida por pesquisas do campo.

Esse cenário provocou a mobilização política de diversas entidades em favor da revogação da Resolução e da retomada das Diretrizes de 2015. Porém, tal mobilização gerou resistências predominantemente reativas, pouco orientadas para a proposição de estratégias específicas que preservassem o curso de Pedagogia de sua descontinuidade histórica e o redimensionassem frente aos desafios colocados no contexto nacional. Reconhecendo a urgência da resistência criativa, a Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed) foi fundada, em 2021, e tem sido uma voz ativa na defesa da Pedagogia como ciência e profissão no Brasil. Por meio de ações investigativas, formativas e de articulação profissional/mobilização política, a RePPed tem protagonizado o debate sobre horizontes para a reformulação das DCN e sobre a regulamentação da profissão de pedagogo(a) como pautas centrais.

A Resolução nº 04, de 2024, revela um hibridismo discursivo decorrente da combinação das duas normativas anteriores, sem que as críticas formuladas por coletivos progressistas e pesquisadoras(es) da área tenham provocado uma ruptura efetiva com a lógica de subordinação da formação inicial às prescrições curriculares da Educação Básica. Nesse novo marco legal, o curso de Pedagogia segue vinculado prioritariamente à formação de professoras(es), tendo sua natureza complexa desconsiderada tanto pela supressão da

dimensão investigativa quanto pela dispensa de formação nuclear voltada ao trabalho pedagógico não docente, ainda assegurado pelo Artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional como atribuição de profissionais da Pedagogia. Tal formação, segundo a normativa, poderá ser apenas adicionada em carga horária complementar, a critério das IES, o que tende a reduzi-la a conteúdos fragmentados, residuais e desarticulados.

As incursões críticas em torno da problemática formativa no curso de Pedagogia demonstram que, no transcurso do tempo, os desafios à formação inicial de pedagogas(os) se vinculam à permanência de tensões estruturais entre a concepção ampla da Pedagogia e os processos que resultaram em sua redução à formação de professores(as), processos esses reforçados por todas as resoluções que incidiram sobre o curso, das mais críticas às mais conservadoras. Portanto, faz-se necessário problematizar a hegemonia de políticas que fragilizam a identidade profissional da(o) pedagoga(o), limitam sua atuação e subordinam o campo a interesses alheios ao Direito à Educação nas escolas e em outros espaços e tempos de aprendizagem, princípio que funda a defesa da Pedagogia como profissão.

5 A PEDAGOGIA COMO PROFISSÃO PARA ALÉM DA INÉRCIA DO CURSO

Pensada a partir de uma lente plural e complexa, a Pedagogia se inscreve em zonas de intersecção de intencionalidades formativas que reconhecem a educação como fenômeno dinâmico, constituído tanto em dispositivos não escolares quanto em diferentes modos de conceber e praticar a escolarização em uma sociedade culturalmente diversa. Nessas intersecções, a Pedagogia não apenas se reinventa para dialogar com novos contextos educativos, como também redimensiona o próprio sentido social da escolarização, compreendida em meio a redes educativas das quais a escola participa não mais como forma absoluta ou hierarquicamente superior de educação.

Historicamente atribuídas pelo projeto de civilização moderno, as finalidades educativas escolares passam a ser

revisitadas e ampliadas sob a ótica de uma perspectiva crítica, plural e emancipatória de formação humana. Tal perspectiva se alinha à lógica do Direito à Educação como pressuposto para o desenvolvimento da educabilidade humana, entendida como propriedade intrínseca do sujeito que o vincula às possibilidades e necessidades de aprendizagem ao longo da vida, em diferentes tempos e espaços. Nessa direção, o Direito à Educação se materializa em processos voltados à formação de sujeitos autônomos, críticos e politicamente engajados na construção de uma sociedade democrática. A Pedagogia, como Ciência da Educação, tem a tarefa de investigar, compreender e intervir face aos condicionantes e oportunidades que se vinculam a tal propósito, por meio do trabalho pedagógico como práxis que se desenvolve dentro e fora das escolas.

Como práxis, o trabalho pedagógico constitui uma chave fundamental na construção de alternativas educativas voltadas à formação humana, na medida em que se identifica com práticas orientadas por princípios ético-políticos de promoção de direitos, valorização da diversidade, inclusão social, equidade, compromisso emancipatório e superação das desigualdades.

As considerações apresentadas neste texto conduzem ao entendimento do(a) pedagogo(a) como profissional que, com base em um sólido repertório de conhecimentos teóricos, metodológicos e técnicos da Pedagogia, possui *estatuto* legitimada pela formação acadêmica específica para exercer processos de investigação, concepção, pesquisa, planejamento, gestão, docência, monitoramento, análise, avaliação e divulgação de ações educativas e pedagógicas em instituições escolares, da Educação Básica à Educação Superior, e em espaços não escolares. Pelo trabalho pedagógico, essa(e) profissional insere-se na realidade histórica da educação como uma prática social atravessada por contradições, ambivalências e possibilidades.

As características que formam o perfil profissional do(a) pedagogo(a) aliam, portanto, as dimensões teóricas e práticas da Pedagogia como ciência em suas bases ético-políticas emancipatórias, plasmando capacidades de ação que lhe permitam operar uma leitura crítica dos contextos em que se insere. Essas capacidades se sustentam pela investigação



pedagógica como elemento estruturante das mais variadas práticas e funções desempenhadas. A Pedagogia é um campo que se dinamiza pela investigação como ferramenta acadêmica e profissional de produção de subsídios necessários à qualidade científica, ética, estética e técnica de suas decisões.

Tendo como eixo estruturante a articulação entre investigação e intervenção como polos indissociáveis no trabalho pedagógico, concebe-se que “o pedagogo é aquele que procura conjugar a teoria e a prática a partir da sua própria ação. É nessa produção específica de relação teoria-prática em educação que se origina, se cria, se inventa e se renova a Pedagogia” (HOUSSAYE, 2006, p. 10).

Entretanto, o trabalho da(o) pedagoga(o) encontra-se frontalmente comprometido não apenas pelo histórico de descaracterização e apagamento de suas especificidades, reforçado pela tradição curricular associada ao equivocado e limitante princípio sincrético da docência, mas também pela ausência de regulamentação da profissão no Brasil. Embora a realidade social da educação tenha impulsionado a emergência de novos espaços ocupacionais, as políticas curriculares para a licenciatura em Pedagogia transformaram-na em um curso restrito e pouco permeável ao diálogo sobre necessidades formativas advindas de novos espaços, acentuando o desafio de preparar a(o) pedagoga(o) escolar para atuar para além da docência e aprofundando um cenário de mal-estar e incerteza sobre a relevância e o papel desse profissional em meio a sobreposições, desvios, indefinições e supressões funcionais historicamente acumuladas. À margem da dinâmica expansiva da profissão, o curso de Pedagogia tampouco tem colaborado com a sistematização de conhecimentos integrados às práticas profissionais, conferindo-lhes consistência acadêmica pela pesquisa e relevância formativa pela incorporação curricular.

Conforme Touriñán-López, as funções pedagógicas não são monolíticas, uma vez que “[...] são diferenciáveis entre si; se diversificam, se especializam e se complementam, sem que isso implique uma hierarquização ou subordinação entre elas [...], mas todas compartilham o propósito comum de gerar princípios de ação educativa fundamentados no conhecimento da educação”

(p. 163, 2020). O autor esclarece que o que confere especificidade às funções pedagógicas é o fato de que as capacidades exigidas por cada função se vinculam a conhecimentos próprios da Pedagogia, constituindo a forma substancial de conhecimento sobre a educação enquanto processo intencional, sobre o qual é preciso compreender para agir.

As bases da Pedagogia permitem, portanto, que diferentes funções e âmbitos sejam reconhecidos, articulados e promovidos como horizontes de produção e mobilização de conhecimentos pedagógicos, configurando um ciclo contínuo de ampliação e revitalização do escopo epistemológico, teórico, metodológico e técnico do campo. Touriñán-López (2020) enfatiza que a sobreposição de atribuições distintas não se origina da lógica interna da Pedagogia, nem de sua amplitude científica, nem da qualificação exigida para a formação e atuação profissional em cenários complexos, mas decorre, sobretudo, de uma lógica pragmática e funcional voltada à economia de papéis pela via da concentração simplificadora de tarefas.

Diante disso, é fundamental considerar critérios específicos para a distinção do trabalho pedagógico realizado por meio de diferentes funções profissionais: a) *critério de responsabilidade co-implicada*: ninguém pode ser responsável por tudo; b) *critério de competência e dever*: as funções exigem conhecimento específico e desdobram expectativas éticas e políticas quanto ao seu desempenho; c) *critério ocupacional*: as funções delimitam postos de trabalho que preservam suas finalidades; d) *critério acadêmico*: as funções possuem complexidade intelectual e requerem formação específica; e) *critério profissiológico*: as funções definem marcos identitários para condições dignas de exercício, remuneração e valorização, bem como para a estruturação da carreira e do desenvolvimento profissional.

O contraste entre a complexidade real das demandas educativas, a progressiva descaracterização do campo profissional da Pedagogia e as tentativas de reduzir o trabalho pedagógico a funções administrativas, de apoio ou protocolos padronizados demonstra, de forma clara, a urgência de reafirmar o papel da Pedagogia como profissão socialmente relevante e necessária.

Para tanto, a regulamentação dessa profissão desponta como um instrumento fundamental para a sua rearticulação ocupacional e continuidade histórica.

Do ponto de vista político, a regulamentação da profissão, como instrumento normativo integrado a outros dispositivos legais, se justifica pela necessidade de consolidar a qualidade do trabalho pedagógico como fator imperativo que contribui, decisivamente, para a efetivação do Direito à Educação, previsto na Constituição da República Federativa do Brasil, em outros instrumentos do ordenamento jurídico brasileiro, vinculando-se à tese de que a profissionalização e o trabalho qualificado adquirem, pela relevância do seu objeto, status de interesse público, cabendo ao Estado preservar e apoiar suas finalidades, por meio de critérios, prerrogativas e condições necessários ao exercício legítimo da profissão.

Do ponto de vista social, a regulamentação da profissão constitui um instrumento de resistência à tendência neoliberal de descredencialismo, na qual o trabalho se dissocia dos saberes específicos adquiridos por certificação acadêmica. Esse processo promove a desintelectualização do trabalho pedagógico, a subalternização do(a) profissional (manifestada em salários reduzidos, insegurança jurídica, vulnerabilidade a assédios e condições inadequadas de trabalho) e a perpetuação de esquemas clientelistas que corroem as finalidades da educação enquanto formação humana.

Do ponto de vista acadêmico, a regulamentação da profissão implica reconhecer a complexidade dos conhecimentos e práticas que constituem o trabalho pedagógico, exigindo processos específicos de formação inicial e continuada, respaldados no princípio da autonomia profissional.

Do ponto de vista cultural, à medida que a regulamentação atua no nível material das relações que estruturam o espaço de trabalho e definem as formas da profissão, ela também desempenha um papel simbólico na construção de um marco comum para a unidade profissional. Nesse sentido, fomenta processos de reconhecimento, pertencimento e formação de identidades coletivas, superando a fragmentação de perfis que, no contexto brasileiro, tem dificultado a identificação entre pares

da Pedagogia e a articulação conjunta em prol da valorização pública do trabalho da(o) pedagoga(o), bem como de seu estatuto social, científico e ético-político nos diferentes âmbitos em que atua.

A regulamentação da profissão de pedagoga(o) poderá impactar positivamente a (re)definição do curso de Pedagogia, implicando os projetos formativos no diálogo com as circunstâncias que possibilitam novos engajamentos profissionais (RePPed, 2024). Isso é fundamental para reposicionar o curso em um contexto de diminuição do interesse pelas licenciaturas. Considerando que o curso de Pedagogia tem permanecido à margem da reinvenção da profissão, a regulamentação lhe dará a oportunidade de assumir uma perspectiva sólida e abrangente, capaz de responder aos desafios do trabalho pedagógico, tanto escolar quanto não escolar, resistindo às políticas que precarizam tanto a formação quanto o trabalho, em suas dimensões materiais e simbólicas.

6 CONSIDERAÇÕES CONCLUSIVAS: UM HORIZONTE DE RAZÕES E AÇÕES URGENTES

À Pedagogia, como Ciência da Educação, cabe explorar as possibilidades educativas que emergem da interpretação das lógicas e dos dispositivos culturais presentes em diferentes contextos educativos. Nesse sentido, as práticas profissionais de pedagogas(os) em diferentes espaços se configuram como um quebra-cabeça, integrando múltiplos saberes e linguagens que se articulam em torno das ferramentas necessárias para o desenvolvimento de processos pedagógicos. Essa articulação influencia diretamente um trabalho investigativo-operativo e criativo, manifestando-se de forma multirreferencial.

A potência da Pedagogia na constituição de possibilidades de formação humana torna-se particularmente significativa quando considerada frente à necessidade de criação de espaços educativos que promovam a ampliação da consciência dos sujeitos sobre si mesmos, sobre os contextos em que estão inseridos e sobre as múltiplas interações e determinações que os constituem.

O campo da Pedagogia não pode mais permanecer em silêncio diante das múltiplas formas de apagamento que lhe são impostas. Urge que se afirme como Ciência da Educação, como curso comprometido com a formação crítica e como profissão legitimada por sua contribuição singular à construção de uma sociedade democrática. A travessia necessária não se realiza apenas pela denúncia das contradições históricas, mas também pela proposição de caminhos que resgatem o sentido substantivo do “pedagógico” como categoria epistêmica, política e cultural.

É imperativo, portanto, que a Pedagogia assuma a centralidade de sua própria voz, reconhecendo-se como campo de produção de conhecimentos e práticas voltadas à formação humana em sua integralidade; que se recuse a ser reduzida à técnica, ao protocolo ou ao expediente funcional; que se insurja contra a mercantilização e a lógica de simplificação e instrumentalização da formação, rearticulando-se como práxis investigativa, interventiva e transformadora.

A defesa da regulamentação da profissão de pedagoga(o), da reestruturação curricular do curso e da valorização do conhecimento pedagógico não é apenas uma agenda acadêmica — é uma urgência histórica. Trata-se, sobretudo, de um ato de resistência e de esperança, pois é na contradição que germinam as possibilidades de superação dos mecanismos que sonegam o Direito à Educação. Esse é o lugar da Pedagogia e de suas(os) profissionais: cultivar sentidos, tecer possibilidades e afirmar a vida em sua potência formadora. Onde a Pedagogia resiste, germina também a esperança — e, com ela, o sonho concreto de uma sociedade mais justa, solidária e verdadeiramente humana.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 1 de 15 de maio de 2006**. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº. 04 de 29 de maio de 2024**. Dispõe



sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, 2015. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=70431-res-cne-cp-002-03072015-pdf&Itemid=30192 Acesso em: 02 de setembro de 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Brasília, 2019. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file> Acesso em: 2 set. 2025.

BREZINKA, Wolfgang. Sobre las esperanzas del educador y la imperfección de la pedagogía. **Revista Española de Pedagogía**, año LX, n.º 223, septiembre-diciembre 2002, 399-414. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=498659> Acesso em: 2 de setembro de 2025.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FUSARI, José Cerchi; PIMENTA, Selma Garrido; PEDROSO, C. C. A.; PINTO, Umberto de Andrade. Os cursos de licenciatura em pedagogia: fragilidades na formação inicial do professor polivalente. **Educação e Pesquisa**, v. 43, n. 1, p. 15–30, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201701152815> Acesso em: 02 de setembro de 2025.

HOUSSAYE, Jean. Pedagogia: justiça para uma causa perdida. In: HOUSSAYE, Jean; SOËTARD, Michel; HAMELINE, Daniel; FABRE, Michel (Org.). **Manifesto a favor dos pedagogos**. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 9–45.

LIBÂNEO, José Carlos. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental



nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, v. 91, n. 229, p. 562–583, 17 dez. 2010. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbep/v91n229/v91n229a07.pdf> Acesso em: 02 de setembro de 2025.

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?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1998. p. 47–84.

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, p. 1–17, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/tXrLcgJxZPSV4n47WPzgpxq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 21 ago. 2023.

PINTO, Umberto de Andrade. **Pedagogia escolar**: coordenação pedagógica e gestão educacional. São Paulo: Cortez Editora, 2013.

RePPed. Rede Nacional De Pesquisa Em Pedagogia. **Guia Informativo sobre a Regulamentação da Profissão de Pedagogo/a**. João Pessoa: Editora CCTA, 2024.

SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Brasiliense, 1988.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Sobre pedagogia e pedagogos em espaços não escolares: apontamentos desde uma síntese de investigação empírica. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 978–995, jul./set. 2017. DOI: 10.5007/2175-795X.2017v35n3p978 Acesso em: 02 de setembro de 2025.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Formação em pedagogia na América Latina: apontamentos sobre Argentina, Brasil, Colômbia e México. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 9, n. 00, p. e023033, 2023. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/riesup/article/view/8670012> . Acesso em: 2 set. 2025.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima; PIMENTA, Selma Garrido. Introdução à Pedagogia na formação inicial de pedagogas(os): uma

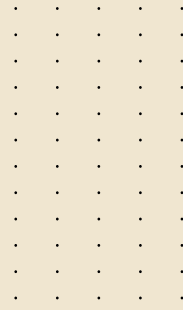


proposta de componente curricular. **Cadernos de Pesquisa**, v. 29, n. 3, 29 Dez 2022 Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19462> Acesso em: 2 de setembro de 2025.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves da. Profissão de pedagogo(a) e a escola pública. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima (orgs.). **Pedagogia**: teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez, 2021. p. 16–38.

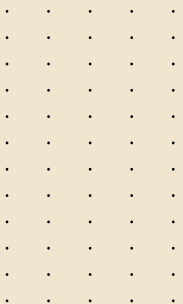
TOURIÑÁN-LÓPEZ, José Manuel. **Pedagogía general**: fundamentos y principios. Santiago de Compostela: Universidade de Santiago de Compostela, 2020.





PARTE 2

INTERFACES DA DIDÁTICA NA CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA



SABERES DA DIDÁTICA MOBILIZADOS NA PRÁTICA DOCENTE

Umberto de Andrade Pinto

O presente capítulo busca desenvolver o tema geral proposto na primeira sessão especial do XXII ENDIPE – *Saberes da Didática para a construção da escola democrática*, a partir do seguinte questionamento: Que saberes da didática são mobilizados na prática docente? Para tanto, abordaremos inicialmente o entendimento conceitual da própria didática como campo científico, assim como o seu objeto de estudo. Na sequência, recuperaremos o conceito da *docência em contexto*, para situar o inter cruzamento dos diferentes espaços (institucionalizados ou não), em que ocorre a prática docente. Finalmente, faço um breve relato de como tenho trabalhado com a disciplina Didática nos cursos de Pedagogia, sugerindo a ideia de que os saberes mobilizados no exercício da docência ocorrem no âmbito do planejamento de ensino.

1 A DIDÁTICA E O SEU OBJETO DE ESTUDO

Consideramos a Didática como uma subárea da Pedagogia (a ciência da educação), que tem como objeto de estudo a especificidade dos processos de ensino e de aprendizagem, que se manifestam nos *atos educativos intencionais*. Assim, a Didática historicamente está articulada à educação formal e

institucionalizada, à educação escolar. A Pedagogia, por sua vez, volta-se aos processos educativos *também intencionais*, mas que ocorrem em *todos* os espaços de convivência humana.

Deste modo, a Pedagogia ocupa-se da educação escolar, articulando o trabalho desenvolvido pelos/as docentes em aula com as atividades educacionais que ocorrem nos demais espaços escolares, a fim de garantir a unidade e a coesão no desenvolvimento do projeto político pedagógico da escola. Entretanto, a Pedagogia, como ciência da educação, volta-se para todos os espaços educacionais, para além das escolas, e cada vez mais amplos na contemporaneidade. Neste sentido, além de tomar como seus objetos de estudos os processos educativos que ocorrem, por exemplo, na área da saúde, do judiciário, das artes, dos setores corporativos etc., a Pedagogia também busca articular esses trabalhos educacionais com os que ocorrem nas escolas. Com esse entendimento da Pedagogia, queremos destacar que a Didática, como sua subárea, é impactada a todo o tempo por essas diferentes articulações, que envolvem os incessantes processos educativos presentes na condição humana. Ou seja, se a Didática toma especificamente a aula como o espaço em que ocorre uma ação educativa intencional (ensino), desencadeada pelo/a professor/a, todos os elementos que circulam em torno dos binômios ensino/aprendizagem ou docente/estudante implicarão nesse processo educativo. Ora, esses elementos, que orbitam no processo educativo escolar, vão, desde aqueles mais imediatos - que impactam diretamente as aulas – por exemplo, os materiais disponíveis aos/às docentes e estudantes (quadro branco, canetas, cadernos, carteiras, recursos tecnológicos etc.), assim como as condições objetivas e subjetivas, a que tanto professores quanto estudantes estão submetidos, como o preparo profissional docente, o número de aulas e de alunos para quem leciona, o estado emocional e nutricional dos estudantes, os seus conhecimentos prévios etc. Já em relação aos elementos, que embora não se manifestam de forma imediata, mas estão presentes nos processos de ensino-aprendizagem que ocorrem nas escolas, podemos citar como exemplos, a concepção de aprendizagem do professor, a proposta educacional emanada institucionalmente pelas

diferentes redes de ensino a ser seguida por suas escolas, a origem socioeconômica e cultural dos estudantes etc. Desta forma, podemos relacionar os fatores imediatos mais diretamente associados ao campo da didática, e os fatores mediatos ao campo da Pedagogia. Neste sentido, é que a Didática se reafirma como subárea da Pedagogia.

Assim, os elementos que circulam pelos processos de ensino e de aprendizagem expressam não somente os conhecimentos e os saberes que professores e estudantes trazem para a aula, mas também aqueles que demarcam as condições objetivas em que ela ocorre. Por outro lado, se entendemos a Pedagogia como uma *ciência prática* (PIMENTA; PINTO; SEVERO, 2021) e se a didática se constitui como sua subárea, por decorrência, ela também se configura como uma área de estudos teóricos científicos articulados à atividade prática da docência. Ou seja, como se costuma dizer, a Didática não tem como não sujar as mãos com a prática!

Neste sentido, a ideia da Didática e da docência em contexto pode contribuir com o entendimento da complexidade dos fenômenos educativos escolarizados.

2 A DIDÁTICA E A DOCÊNCIA EM CONTEXTO

No XVI ENDIPE apresentei o trabalho “A Didática e a docência em contexto” (PINTO, 2015), motivado em aprofundar o entendimento do que seria uma *didática situacional*, que ao problematizar a *didática prescritiva* alerta que o trabalho docente é sempre dependente das circunstâncias em que ele ocorre; não podendo desta maneira, ser oferecido como um receituário a ser aplicado em qualquer espaço e tempo educativos. Ao mesmo tempo, buscava com esse trabalho argumentar que a formação dos professores, tomada isoladamente, não garantiria a melhoria da qualidade do ensino público.

Diante disso, buscamos identificar os fatores condicionantes, que demarcam o exercício da docência em três dimensões que estão inter-relacionadas: a instituição a qual está vinculado o trabalho docente, a unidade escolar em que ocorre o

exercício da docência e o/a professor/a como agente pedagógico marcado pela condição humana. Cabe ainda destacar que essas três dimensões da prática docente estão inseridas num contexto mais abrangente, o contexto histórico. Ou seja, a prática docente, assim como as demais práticas sociais são condicionadas pelo contexto da sociedade em que estão inseridas, em um determinado espaço e tempo históricos, marcado por diferentes condições econômicas, políticas, sociais e culturais (PINTO, 2015).

2.1 A dimensão do contexto institucional

O contexto institucional é a dimensão que define as condições objetivas e materiais em que se dará o exercício da docência. Refere-se à instituição à qual o/a docente está vinculado/a, que o/a emprega, enquanto trabalhador/a e lhe oferece determinadas possibilidades de profissionalização. Do mesmo modo, é a instituição que também oferece aos/às alunos/as, que estudam em suas unidades escolares, determinadas condições de aprendizagens. Esta dimensão institucional da prática docente é identificada, no âmbito da educação pública – no caso brasileiro - pelas redes de ensino federal, estadual ou municipal.

O contexto institucional é justamente a dimensão do exercício da docência em que as políticas públicas educacionais impactam mais diretamente, ao serem implementadas pelos governos municipais, estaduais ou pelo governo federal. É a dimensão institucional que estabelece para as práticas educativas as condições materiais para o funcionamento das escolas, desde as instalações físicas até os materiais didáticos disponíveis: o estado de conservação das salas de aula e seu mobiliário, as instalações de laboratórios e de bibliotecas com seus respectivos acervos, ambientes para as práticas esportivas e artísticas, e assim por diante. A dimensão institucional estabelece também as condições de trabalho do professor: o número de aulas que leciona semanalmente, o regime de trabalho (dedicação exclusiva em uma escola ou se leciona em várias escolas), salário compatível às suas atividades profissionais, o tempo de trabalho

remunerado previsto para as atividades dentro e fora da sala de aula (para preparo das aulas, e participação em reuniões com o coletivo pedagógico). O contexto institucional determina também um dado fundamental na qualificação das aprendizagens discentes: o número de alunos por sala de aula com que o/a professor/a vai trabalhar em cada ano da educação básica, que é definido pelas diferentes redes de ensino. O contexto institucional estabelece ainda a quantidade e as condições de trabalho dos/as profissionais que atuam nas equipes diretivas das escolas, assim como dos/as demais profissionais que atuam na esfera operacional e administrativa das escolas. Finalmente, é no âmbito das diferentes redes de ensino, que se estabelece como novas propostas pedagógicas serão implementadas pelo conjunto de suas escolas: se os profissionais da educação locados nas unidades escolares participarão do processo de construção dessas propostas ou se elas serão gestadas em gabinetes das diferentes instâncias do sistema de ensino, para serem simplesmente cumpridas pelos profissionais das escolas. Todos esses diferentes aspectos envolvidos na dimensão institucional materializam as políticas públicas dos diferentes entes da federação. Pérez Gómez (2001) sugere entender a escola como um “cruzamento de culturas”, que provocam tensões, aperturas, restrições e contrastes, na construção de significados e na formação de condutas. Ao interpretar os fatores, que intervêm na vida escolar como culturas, o autor ressalta o caráter sistêmico e vivo dos elementos que influem na determinação desses significados e dessas condutas.

2.2 A dimensão do contexto da unidade escolar

O contexto da unidade escolar é a dimensão do exercício da docência, que considera a escola em que o/a professor/a está lecionando. Essa escola, enquanto instituição social, além das determinações legais da rede de ensino à qual está vinculada (contexto institucional), também materializa um conjunto de elementos físicos e simbólicos próprios da sua história, do seu enraizamento na comunidade local. Embora, num primeiro plano

as escolas sejam uma reprodução singular de um conjunto de outras escolas inseridas em um mesmo contexto institucional, elas interagem de modo diferente com esse contexto. Escolas de uma mesma rede de ensino desenvolvem atividades educativas diferentes, mesmo quando administradas por uma mesma instituição (uma rede de ensino municipal, estadual ou federal). Assim, o trabalho do/a professor/a é desenvolvido fundamentalmente no contexto da escola em que atua, ainda que seja mediado a todo o tempo pelo mesmo contexto institucional de várias outras escolas. O entendimento deste intercruzamento do contexto institucional com o contexto escolar permite entender o porquê de um/a professor/a, trabalhando em diferentes escolas de uma mesma rede de ensino, portanto com as mesmas condições de trabalho, produzir resultados diferentes, no que se refere às aprendizagens de seus alunos. Ainda, permite entender o porquê de escolas, tão próximas e com as mesmas condições materiais de funcionamento, apresentarem resultados educacionais tão diferenciados. Como a escola está organizada internamente e como se relaciona com a comunidade à qual está inserida? Quem são seus alunos? Como é a atuação da equipe diretiva da escola? Quem são seus/suas professores/as? As respostas a esses questionamentos explicam, pelo menos em parte, a diferença entre o trabalho pedagógico de diferentes escolas de uma mesma rede de ensino, de um mesmo contexto institucional. Esses questionamentos remetem-nos ao debate em torno da cultura escolar e do projeto político pedagógico. Analisar o modo como esses dois elementos se relacionam em cada escola também permite alargar o entendimento do exercício docente em contextos específicos.

Um fator que determina a preponderância do contexto escolar sobre as demais dimensões do exercício da docência *são os/as estudantes*. Tema recorrente na área da Didática - a indissociabilidade entre o processo de ensino e o processo de aprendizagem escolar, não pode ser desconsiderada em nenhum só momento dos estudos sobre o trabalho docente. Entender que o exercício da docência ocorre no intercruzamento entre o contexto institucional, o contexto escolar e a subjetividade do professor só fazem sentido, se este movimento for captado

a partir do processo de ensino-aprendizagem. Assim, ensino e aprendizagem escolar são dois processos interdependentes e indissociáveis, a identidade de um depende do outro.

Desta maneira, é no contexto escolar que entra em cena o ator principal de todo o debate em torno da docência – *o/a estudante*. Eles/as aprendem na mediação entre o contexto institucional, o contexto escolar e a sua condição humana subjetiva.

2.3 A dimensão (subjetiva) do professor como pessoa e como profissional

Um caráter peculiar da atividade docente é o fato dela ser exercida, regularmente, de modo individual. Embora o/a professor/a, quando está trabalhando em sala de aula, esteja interagindo com um grupo grande de pessoas (alunos/as), do ponto de vista profissional ele/a está sozinho/a, pois comumente não há outros/as professores/as simultaneamente com ele/a na aula. Neste sentido, há um anacronismo nesta peculiaridade do exercício da docência, pois em aula o/a professor/a está rodeado/a de pessoas (alunos/as) e, ao mesmo tempo, solitário em sua condição profissional. Entretanto, embora na aula o/a professor/a esteja sozinho, sua prática educativa é marcada por um conjunto de saberes constituídos socialmente, que imprime ao seu trabalho uma dimensão coletiva. Ele/a está ali agindo individualmente, mas sua ação é expressão de um repertório profissional produzido coletivamente. E, quando está inserido em uma escola com projeto político pedagógico instituído coletivamente, sua ação expressa ainda mais este repertório coletivo. O/a docente está sozinho à frente dos alunos, mas suas ações expressam todo um conjunto de intenções planejadas por um coletivo de educadores/as da escola. Então, sua autonomia em aula é sempre relativa. Ele/a não pode adentrar a sala de aula e desenvolver conteúdos de ensino, que definiu sozinho/a, e com objetivos por ele/a estabelecidos. A professora Terezinha Azeredo Rios diz que neste sentido, a autonomia docente é *relativa*, não por ser menor ou maior (em termos quantitativos),

mas por ser sempre *em relação* ao trabalho planejado junto aos/às outros/as educadores/as, o que é próprio da atividade pedagógica.

Os saberes da docência materializam-se na atividade docente pelas ações individuais dos/as professores/as, e essas ações são também marcadas pela subjetividade da condição humana de cada um/a deles/as. Como cada professor/a interage com o contexto institucional e com o contexto da escola em que está trabalhando? Esta interação está relacionada tanto com os saberes que ele/a foi construindo em sua trajetória profissional, quanto com as suas características mais pessoais.

Cabe destacar que todo repertório docente, constituído ao longo da trajetória profissional de cada professor/a, é um amálgama marcado pelas políticas públicas na área de educação, que acompanharam esta sua trajetória. Desde as oportunidades escolares, que ele/a teve, ainda na condição de estudante da educação básica, até aquelas no curso de Licenciatura que frequentou, todas foram determinadas pelas políticas implementadas em cada época. Essa demarcação tem continuidade no início do seu ingresso no magistério e o/a acompanha ao longo de todo o seu percurso profissional, interferindo na constituição dos seus saberes docentes.

4 A DOCÊNCIA EM CONTEXTO E OS SABERES DA DIDÁTICA

Assim compreendida, a docência em contexto pode contribuir para examinarmos mais detalhadamente os saberes da Didática, que são mobilizados na prática docente. Esses saberes podem estar mais diretamente relacionados ao contexto institucional ou ao contexto escolar no qual o/a professor/a atua, sempre a partir de sua trajetória profissional/pessoal.

No que se refere aos saberes selecionados pelo/a professor/a que remetem diretamente ao contexto institucional, cabe destacar fundamentalmente as condições objetivas em que ocorre o trabalho docente. O/a professor/a pode dominar determinado procedimento metodológico, por exemplo, o *estudo do meio*, que favorece a aprendizagem teórica e prática de

um conteúdo específico, mas que pode ser inviável em função do número de estudantes daquela turma, e/ou por falta de verba necessária para cobrir os gastos com deslocamento e hospedagem dos estudantes, ou ainda pelo reduzido número de profissionais, que a escola dispõe para organizar esse tipo de trabalho pedagógico. Esse exemplo ilustra que o saber didático a que o/a professor/a recorre depende diretamente dos conhecimentos pedagógicos que ele/a já acumulou em sua trajetória profissional, permitindo que ele/a tenha um repertório maior ou menor (conhecer ou não o *estudo do meio*), mas ao mesmo tempo depende também diretamente das condições materiais em que funciona a escola. Outro exemplo para esclarecer a mediação do contexto institucional na mobilização dos saberes didáticos, pode ser o impacto das políticas públicas educacionais implementadas pelas redes de ensino. Um/a professor/a pode estudar e entender como se dão as relações de gênero em nossa sociedade, e assim promover atividades em sala de aula, que combatam ou problematizem o sexismo; entretanto, pode ser que ele/a não possa mobilizar esse saber, porque pode existir uma determinada legislação que o/a impede de assim proceder.

Já no caso do contexto escolar, os saberes didáticos, que o/a professor/a mobiliza, dialogam diretamente com o projeto político pedagógico da escola e com sua cultura escolar. Vamos considerar o exemplo já citado do *estudo do meio*. Se a escola tem um projeto político pedagógico, construído coletivamente no exercício da autonomia da gestão democrática, prevista legalmente na atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96), um/a professor/a recém-chegado/a à unidade escolar, que porventura nunca trabalhou com *estudo do meio*, vai ter a oportunidade de aprendê-lo por meio das aprendizagens colaborativas entre seus pares. Ou seja, o/a professor/a terá a oportunidade de colocar em prática um procedimento que ele/a até poderia conhecer teoricamente, mas que foi viabilizado pelo contexto da escola em que está trabalhando. Deste modo, o/a professor/a terá a oportunidade de construir um novo saber didático.

No que se refere à terceira dimensão da docência em contexto – *o/a professor/a como profissional e como pessoa* – parece que o exemplo citado anteriormente, tanto em relação ao contexto institucional quanto ao contexto escolar, já evidencia que a formação profissional fica mediando a todo o tempo os dois referidos contextos.

5 MINHA APROXIMAÇÃO COM O ESTUDO E O ENSINO DE DIDÁTICA

Eu leciono a disciplina Didática nos cursos de graduação há mais de vinte anos, inicialmente em instituições privadas e nos últimos dezessete anos em uma universidade pública federal. Cabe destacar que, nas faculdades particulares, via de regra, o exercício da docência ocorre isoladamente da área de pesquisa sobre o objeto de ensino, o que já não acontece nas instituições de ensino superior (IES) públicas, que tendem a desenvolver concomitantemente o exercício da docência com o da pesquisa. Com esse destaque, quero justificar, pelo menos em parte, que tomar a prática docente na área da didática como objeto de estudos, análises e reflexões fica favorecido nas IES públicas pela prática docente ocorrer junto às atividades de pesquisa da área. Além desse aspecto organizacional, entre as IES públicas e privadas, outro fator fundamental que as diferenciam refere-se às condições de trabalho dos professores. Nesse quesito, nas IES privadas, via de regra, os docentes são sobrecarregados de aulas, inclusive de várias disciplinas diferentes, o que dificulta o exercício da reflexão sobre a prática pedagógica que desenvolvem. Já nas IES públicas a tendência é oposta: os professores costumam ter uma carga horária mais reduzida de dedicação às aulas na graduação, além de lecionarem menos disciplinas. Com essas considerações a respeito das diferenças entre o trabalho do professor nas IES privadas e nas públicas, busco evidenciar que foi minha contratação como professor de Didática, em uma universidade pública federal, que permitiu a minha inserção como pesquisador da área. Ou seja, o contexto institucional foi determinante.



Neste tempo de dedicação na universidade federal, tenho trabalhado com as aulas de didática nos cursos de Pedagogia, mas também recebo alunos/as de outras licenciaturas. A programação dessa disciplina semestral está dividida em três unidades didáticas (u.d.) A primeira, mais conceitual, busca situar historicamente o surgimento da didática como área de estudos e como disciplina; suas conceituações no âmbito das concepções pedagógicas às quais estão vinculadas; o seu objeto de estudo, que vai oscilando de tempos em tempos. Estabeleço as relações entre a área de didática e da pedagogia, buscando evidenciar a primeira como subárea da segunda, e problematizando a questão epistemológica da pedagogia como ciência em suas interrelações com as ciências da educação. Nessa unidade, é ainda discutida a especificidade da educação escolar, assim como o papel da escola na sociedade brasileira contemporânea, e os desafios colocados para o exercício docente nas escolas da educação básica. Neste sentido, cabe destacar, a especificidade da disciplina Didática no curso de Pedagogia em relação àquelas oferecidas nas demais licenciaturas: na Pedagogia, a disciplina não busca contribuir somente com a formação inicial do professor polivalente, ou seja, a docência na Educação Infantil (E.I.) e nos anos iniciais do Ensino Fundamental (E.F.), conforme previsto legalmente; mas também contribuir com o/a futuro/a pedagogo/a que vai atuar na E.I., E.F. ou no Ensino Médio (E.M.) na área da gestão educacional, em especial, junto à coordenação pedagógica. Esse aspecto da disciplina de Didática no curso de Pedagogia é abordado mais adequadamente na segunda u.d.

A segunda u.d. da disciplina contempla os estudos sobre a formação de professores, inicial e continuada, a diferença da formação entre os professores dos anos iniciais e dos anos finais da educação básica, os saberes da docência mobilizados e produzidos em contextos específicos de ensino e de aprendizagem.

Finalmente, a terceira e última u.d. da disciplina aterrissa na sala de aula, buscando instigar os estudantes a refletirem a respeito dos elementos fundamentais (e clássicos) que estão presentes em uma **aula**: os objetivos e os conteúdos de ensino e aprendizagem; assim como os procedimentos de ensino que

favorecem as aprendizagens, incluindo nesses procedimentos os processos avaliativos, seja do ponto de vista da docência, mas - sobretudo – em relação às efetivas aprendizagens, que devem ocorrer junto aos estudantes. Assim, essa última etapa da disciplina de Didática gira em torno do *planejamento da aula*, do planejamento de um conjunto de aulas, que desenvolvem uma mesma temática, do planejamento de uma determinada disciplina para uma etapa específica de um nível de ensino. Esse planejamento de ensino é abordado em suas interrelações com as demais disciplinas, com o projeto político pedagógico da escola, assim como com as demais diretrizes e orientações expedidas pelos entes federativos, que participam do sistema educacional brasileiro.

Com esse relato de como tenho trabalhado com a disciplina Didática no curso de Pedagogia, quero defender que é no planejamento de ensino que são mobilizados os diferentes saberes da didática, orientadores da prática docente. Os temas desenvolvidos nas unidades didáticas anteriores da disciplina tratam de questões basilares para o entendimento dos elementos intervenientes no contexto específico de uma determinada aula, esse momento e espaço educativo que entra em ação o planejamento conduzido pelo/a professor/a. Entretanto, cabe considerar o que entendemos por planejamento de ensino.

6 O PLANEJAMENTO DE ENSINO COMO LÓCUS DE MOBILIZAÇÃO DOS SABERES DIDÁTICOS

Fusari (1992) defende que o planejamento de ensino “deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social docente, como um **processo de reflexão**” (1992, p.45). O autor diferencia o conceito de planejamento ao de plano de ensino: enquanto o planejamento é processual, acompanhando o desenvolvimento das aulas ao longo de um período letivo, o plano de ensino é o produto do planejamento feito inicialmente, antes do início das aulas. Ou seja, o plano de ensino é fundamental para direcionar os objetivos a serem atingidos durante o curso, mas não deve ser tomado de modo

congelado, pois ele vai se atualizando conforme as aulas vão acontecendo. Essa atualização é o resultado do exercício reflexivo, que deve estar presente na prática docente, conforme defende o autor.

Deste modo, a prática docente deve ser direcionada pelo que foi planejado, e é o tempo todo marcada pela articulação de teorias educacionais e pedagógicas que o/a professor/a já domina, mas que serão mobilizadas de acordo com o contexto específico no qual ela vai transcorrer, conforme visto anteriormente. Ao mesmo tempo, essa ação docente vai produzir um novo conhecimento pedagógico, certificado pela sua atividade prática reflexiva.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como consideração final, podemos destacar a defesa intransigente da autonomia docente, assim como da escola, para construir o seu projeto político pedagógico. Essa autonomia tem sido usurpada pelas atuais políticas educacionais neoliberais, que na área de formação de professores – tanto inicial quanto continuada - têm fragilizado cada vez mais a formação teórica desses profissionais por meio de propostas *praticistas*, alinhadas ultimamente aos discursos anti-intelectuais.

Assim, em relação à temática central da referida sessão especial do XXII ENDIPE - os saberes da didática e a construção da sociedade democrática - para os/as profissionais de ensino atuarem qualitativamente na perspectiva da educação pública, democrática e socialmente referenciada, é fundamental que estejam mais bem preparados/as teoricamente sobre as questões que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem; em especial, aquelas presentes na contemporaneidade. Daí, a necessidade dos estudos sobre inclusão, gênero, racismo e sexualidades serem fundamentais na intervenção prática em contextos específicos do ensino na atualidade. Uma escola democrática na interface de construção da sociedade democrática como um todo, neste início do século XXI, não pode mais ser reduzida unicamente a uma questão de luta de classes



do ponto de vista econômico. Embora seja fundamental continuar considerando e denunciando, a todo o tempo, as desigualdades socioeconômicas produzidas estruturalmente pelo modo de produção capitalista, assim como criticando as ideias de cunho neoliberal, que circulam em nossos dias, do mesmo modo, é necessário articular essa denúncia às pautas identitárias de diferentes grupos sociais, que continuam marginalizados e oprimidos em nossa sociedade, inclusive no interior das próprias escolas públicas.

Referências

FUSARI, José Cerchi. **O Planejamento do Trabalho Pedagógico:** Algumas Indagações e Tentativas de Respostas. In Série Ideias, FDE/SEESP, 1992.

PÉREZ GÓMEZ, A.I. **A cultura escolar na sociedade neoliberal.** Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

PINTO, Umberto Andrade. A didática e a docência em contexto. In MARIN, Alda Junqueira. & PIMENTA, Selma Garrido (orgs). **Didática:** teoria e pesquisa. Araraquara (SP): Junqueira & Marin Editores, 2015, p. 23-65.

PIMENTA, Selma Garrido; PINTO, Umberto Andrade; SEVERO, José Leonardo Rolim Lima. A Pedagogia como lócus de formação profissional de educadores(as): desafios epistemológicos e curriculares. In: PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo Rolim Lima (orgs.) **Pedagogia:** teoria, formação, profissão. São Paulo: Cortez Editora, 2021, p. 38-68.

A PERVERSA ARTICULAÇÃO ENTRE DESIGUALDADES, POLÍTICAS EDUCACIONAIS E ESCOLA PÚBLICA¹

Maria Isabel de Almeida

*A escola é a instituição que faz do futuro seu princípio.
E que para preparar o futuro, se outorga a missão de
transmitir o passado. (...) É uma criação dos homens para
dar corpo à continuidade do mundo.*

Philippe Meirieu

1 INTRODUÇÃO

Tomando como ponto de partida o direito consagrado de todas, todos e todes a uma educação com qualidade socialmente referenciada, as reflexões que trazemos aqui buscam contribuir com a discussão sobre o papel da escola pública brasileira no enfrentamento das desigualdades sociais, entretecendo as dimensões históricas, políticas, pedagógico-didáticas e formativas da educação. Nossas preocupações

1 As considerações contidas neste texto sustentaram minha participação na Sessão Especial “Escola pública, desigualdades sociais e o Direito à Educação: indagações a partir da Didática e da Política Educacional” no XXII ENDIPE – realizado em João Pessoa, em 2024.



residem na articulação entre a educação enquanto direito e a realidade vivida pelos que frequentam a escola pública espaço organizado institucionalmente para o desenvolvimento das ações educacionais.

A escola pública brasileira ocupa lugar central no debate sobre desigualdade social, uma vez que atende a maioria dos estudantes do país e reflete as contradições presentes em nossa sociedade. A desigualdade educacional precisa ser compreendida como parte do movimento histórico organizador da estrutura de nossa sociedade, que se manifesta em diferentes campos, e na escola pública ganha força por meio de um projeto político-pedagógico que tanto produz quanto reproduz desigualdades.

Buscamos nessas reflexões contribuir com o avanço dessa discussão, incorporando estudos recentes que aprofundam os desafios da escola pública diante das desigualdades, especialmente no que tange às políticas educacionais, à mercantilização da educação, aos paradigmas que sustentam as políticas educacionais impactadas por organismos multilaterais como BM (Banco Mundial), ONU (Organização das Nações Unidas), UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) e OCDE (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico), dentre outras, que jogam jogo pesado como porta-vozes dos interesses neoliberais e conseguiram, no âmbito da Organização Mundial do Comércio, tratar da educação como mercadoria rentável.

Diante de tal situação, perguntamos: Como chegamos à escola pública que temos hoje? Como evitar que ela se constitua em máquina com capacidade de triturar o futuro das novas gerações?

Um retorno às origens da escola pública em busca de alguns marcadores, que desde seu nascimento incidem sobre sua essência e suas transformações, podem trazer elementos explicativos das contradições que hoje marcam sua existência. Vamos a elas.

2 ESCOLA PÚBLICA – DO NASCIMENTO COMO PROJETO BURGUESES ÀS DISPUTAS SOBRE SEUS RUMOS

Nascida no bojo da Revolução Francesa no final do século XVIII, a escola pública foi parte do conjunto de transformações ocorridas na Europa ao longo do século XIX, ao lado de movimentos econômicos, urbanos, religiosos, políticos, ideológicos e culturais, que superaram as heranças das relações medievais, bem como as marcas do absolutismo, e prepararam as condições para a ascensão do capitalismo. Sua criação representou, segundo o estudioso da história da escola David Hamilton (2001), uma grande mudança nos procedimentos educativos realizados até então. Para ele, a escola moderna não teve ancestrais institucionais e instituiu método e ordem nos processos de ensino e aprendizado.

A Revolução Francesa representou o momento e o lugar de uma nova estrutura organizadora do sistema educativo moderno, fornecendo os “fundamentos para a escola contemporânea, com seu caráter estatal, centralizado, organicamente articulado, unificado por horários, programas e livros de texto” (Cambi, 1999, p. 365). Também se instituiu a separação dos estudantes por níveis de aprendizado e idade, controle de presença e divisão por matérias, tendo como objetivo aumentar o controle dos mestres sobre os alunos. Para Hamilton (2001, p. 51), foram esses procedimentos “que conferiram identidade cultural tanto à escolarização moderna quanto à sociedade europeia moderna”.

A partir de outras chaves de leitura, Veiga (2002) considera que o processo de modernização social envolveu o monopólio estatal das técnicas e dos saberes necessários à implementação de um novo projeto civilizador. É então em decorrência desse novo projeto político-econômico-civilizatório que os pobres foram incorporados à sociedade civilizada e a escola pública deu sua contribuição para uma nova configuração de sociedade por meio da homogeneização cultural, base para uma nova visão de mundo.

Essa escola pública, que incluiu os pobres no projeto civilizador burguês, o fez com base na homogeneização das relações de gênero, com a diferenciação de infância e

adolescência e a produção dos modelos de criança inteligente e jovem bem-comportado, e na socialização de uma perspectiva branqueada de cultura, processo permeado pelos valores de sucesso, competitividade e meritocracia (Veiga, 2002). Esse processo homogeneizador de valores e comportamentos, capitaneado pelo Estado, valeu-se muito das (re)configurações de tempo, espaço, métodos, manuais, disciplinas e controle comportamental, dentre outros fatores. Processou-se, assim, uma inclusão que, ao mesmo tempo em que incluía, também diferenciava, o que era fundamental para a nascente sociedade de classes (Almeida *et al*, 2021).

Com suas origens fincadas no seio da Revolução de 1789, a escola pública acompanhou o movimento que permitiu à ordem burguesa se tornar triunfante sobre os resquícios do Antigo Regime e também sobre as novíssimas ideias socialistas, que deram seus primeiros sinais na disputa política na Comuna de Paris em 1871. A hegemonia burguesa, lastreada no capitalismo, consolidou a democracia como regime político baseado na soberania popular, o que pressupõe a necessidade de ser educado para participar de movimentos sociais e políticos. Com isso, foi atribuída à escola uma função eminentemente política para a sustentação do novo modo de organização social, econômica e cultural.

À medida que os trabalhadores tiveram seu lugar reposicionado no seio das forças produtivas e foram chamados a participar do jogo político institucional, afloraram as contradições irreconciliáveis de classe. Aí reside uma *primeira marca* que acompanhará a história da escola pública – estar em sintonia com os interesses representados pelo Estado e distante das aspirações e necessidades das classes subalternas.

No entanto, foi apenas nos anos de 1900 que a educação passou a ser compreendida como partícipe e impulsionadora do enfrentamento das desigualdades econômicas e sociais. Com isso, as disputas de projetos educacionais distintos constituíram-se como marca do século XX e estão presentes nesse início do século XXI. Temos aqui uma *segunda marcação* importante. Frente a esse percurso europeu cabe perguntar: como os processos educativos e a escola chegaram ao Brasil, colônia portuguesa desde o princípio do século XVI.

Antes de tratarmos da educação colonial e da escola brasileira é importante destacar que Portugal e Espanha mantiveram-se fiéis ao conservadorismo da Igreja Católica, parceira nos processos de colonização ibéricos, enquanto a Europa Ocidental vivia os efeitos do advento da Reforma Protestante no século XVI, um dos elementos que favoreceram as transformações apontadas no início deste texto. Assim, Portugal carregou para sua colônia os valores e posturas do conservadorismo católico.

É nesse cenário que se desenvolveram os primórdios da educação no Brasil. Saviani (2018) aponta que em 1549 a coroa portuguesa delegou aos jesuítas a responsabilidade de realizar a educação dos filhos dos colonizadores e a catequese dos indígenas, processo esse fundamental para a colonização, uma vez que por meio do ensino da leitura, da escrita e da religião católica desorganizavam a cultura, as crenças, a língua, os modos de prover a subsistência dos povos originários, minando a capacidade de resistência à invasão e expropriação de seus espaços pelos portugueses. Para este autor, a chegada dos jesuítas marca o início da história da educação brasileira (Saviani, 2011).

A educação colonial nascia ancorada nos objetivos da evangelização e da pacificação implementada pelo Estado e Igreja irmanados em benefício da exploração colonial. Quando da introdução da escravidão africana como base da economia agrária colonial, essa imensa parcela da população foi igualmente marginalizada do acesso aos conhecimentos letrados e teve seus conhecimentos originários desconsiderados. Já no século XVII, por meio dos colégios jesuíticos, a educação formal estava destinada à pequena elite agrária colonial. Ao contrário das colônias espanholas, que contaram com a criação de universidades² desde o início da colonização, somente com a

2 A Universidade de São Domingos (República Dominicana) foi a primeira, fundada em 1538, seguida por outras como a de San Marcos (Peru, 1551), a do México (México, 1553), a de Córdoba (Argentina, 1613), a Javeriana (Colômbia, 1623), a de São Francisco Xavier de Chuquisaca (Bolívia, 1624), dentre outras. No Brasil, somente em 1920 foi criada a primeira – Universidade do Rio de Janeiro no Brasil. E em 1934 foi criada a Universidade de São Paulo.

vinda da corte portuguesa em 1808 é que os procedimentos educacionais avançaram ao patamar da formação técnica, com alguns poucos cursos superiores voltados para uma parcela muito restrita da população com o objetivo de assegurar as bases para a atuação do Estado português sediado na colônia.

Longe dos arranjos que deram sustentação aos Estados liberais europeus e asseguraram aos países a constituição de um sistema nacional de educação no século XIX, aqui, as elites brasileiras, partícipes da mentalidade colonizadora e escravocrata, atuavam na direção de preservar seus interesses econômicos, políticos e sociais em detrimento da coletividade, fazendo da educação privilégio e instrumento de dominação de uma elite agrária sobre a grande massa de trabalhadores. Essa conduta no comando das políticas públicas constitui uma *terceira marca* da educação brasileira.

Assim, adentramos ao período republicano com a elite aristocrática pretendendo assegurar a preservação de seus privilégios mesmo diante dos movimentos em prol de uma educação estatal, reconhecida como direito e com normatização específica presentes na primeira metade do século XX. Poucos foram os avanços sociais e educacionais, uma vez que o Estado brasileiro, longe de se preocupar com a distribuição de renda e o provimento dos direitos e do bem-estar social da população, centrou seus esforços na transição de uma economia eminentemente agrária para uma industrial.

Na segunda metade do século XX, com a chegada dos militares ao poder em meados dos anos de 1960, consolidou-se uma política centralizadora que promoveu a abertura do país ao capital estrangeiro e impôs reformas tecnocráticas na educação superior e na reformulação do ensino de 1º e 2º graus, na busca por assegurar o controle social por meio da educação e da repressão e de implementar uma formação voltada para o preparo do chamado ‘capital humano’. O direcionamento tecnicista da educação, na perspectiva da formação do capital humano constitui a *quarta marca* de nossa educação.

Somente nos anos de 1980, com as mudanças internacionais e a resistência à ditadura militar, essa configuração do Estado autoritário foi politicamente transformada. Porém, o

país foi envolvido nas garras da nova configuração internacional do capitalismo, denominada de neoliberalismo, agravando os efeitos decorrentes dos cinco séculos de herança colonial-escravocrata-aristocrática.

A partir dos anos de 1990, as políticas educacionais foram marcadas por uma ambiguidade entre o discurso que reconhece a importância da educação e as políticas promotoras da redução dos investimentos na área, preparando a ação dos negócios educacionais. É o que Lombardi e Colares (2020) consideram como o primado da “racionalidade financeira” no setor, com o predomínio do capital financeiro internacional. A educação deixa de ser um direito e uma obrigação do Estado, passando a integrar o setor de ‘comércio de serviços’, direcionado ao atendimento das demandas do capital financeiro internacional e aos interesses do mercado de trabalho, o que consideramos como sendo a *quinta marcação* da educação brasileira.

As políticas educacionais fortemente influenciadas pelos organismos multilaterais apoiam-se num discurso que estabelece novos padrões de escolarização e de qualidade, reposiciona o papel dos docentes e mede a eficácia dos sistemas educativos por meio de avaliações externas, que testam a aprendizagem a despeito das reais condições em que ela se efetua, levando à instituição de práticas educativas que visam ao treinamento para os testes.

Esse movimento redireciona as políticas educacionais brasileiras de modo a adequar o ensino e as práticas docentes aos ditames do capital financeiro globalizado. Com isso, os ideais de uma escola pública, laica, obrigatória e gratuita, defendida no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova em 1932, pelos movimentos sociais, expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e nos Planos Nacionais de Educação para o país estão longe de se concretizarem, o que reafirma o entendimento de que a educação de qualidade é privilégio dos bem-nascidos e de que a educação pública tornou-se fonte de lucro para os financistas e políticos conservadores.

3 A ESCOLA PÚBLICA E A REPRODUÇÃO DAS DESGUALDADES SOCIAIS – OU O QUÃO LONGE ESTAMOS DA EFETIVAÇÃO DO DIREITO DE TODOS APRENDEREM

A desigualdade é fenômeno mundial. O relatório Desigualdade S. A., produzido pela Oxfam (2024), denuncia que os cinco homens mais ricos do mundo tiveram suas riquezas aumentadas em 114% entre 2020 e 2023 e que, no mesmo período, cinco bilhões de pessoas tiveram seus rendimentos diminuídos.

Esse mesmo relatório aponta que 63% da riqueza do Brasil está nas mãos de 1% da população. Somos uma das dez maiores economias do mundo, ao mesmo tempo em que temos uma das piores distribuições de renda. O governo Lula, especialmente pelas ações do Ministro da Fazenda Fernando Haddad, tem enfrentado muitas resistências para a implantação de reformas que se voltem ao combate das desigualdades que, além da distribuição da riqueza, também incide no acesso a direitos, configurando distintos padrões de exclusão.

Os efeitos das desigualdades que configuram nossa sociedade, quando particularizados no terreno da educação, podem ser traduzidos em números. Segundo dados da IBGE (2022), o Brasil tem cerca de 9,3 milhões de analfabetos. Já a Pesquisa INAF (2025) divulgada em maio deste ano, coordenada pela ONG Ação Educativa e pela consultoria Conhecimento Social, indica que o índice de analfabetismo funcional no país é de 29%. Ou seja, cerca de 61 milhões de pessoas não conseguem entender textos simples ou realizar operações matemáticas básicas. Apenas leem palavras isoladas ou frases curtas.

Esses 61 milhões de “excluídos” do domínio dos conhecimentos frequentaram escolas públicas e nos colocam questões importantes a respeito do que tem sido feito no campo educacional. Conseguimos expandir o atendimento, fazendo com que praticamente todas as crianças brasileiras estejam na escola. Porém, os dados oficiais sobre os resultados educacionais do país nos levam a concordar com Bittar & Bittar (p. 166, 2012) quando afirmam que “foi mais fácil expandir o sistema do que fazê-lo cumprir sua função de promover aprendizagem às crianças e aos jovens brasileiros”.

Como interpretar essa gritante discrepância?

Apontamos no início dessas reflexões cinco marcadores³ da trajetória histórica da escola pública que, combinados, ajudam a explicar as dificuldades para se colocar em prática uma educação pública democrática, emancipadora, com qualidade, capaz de articular os conhecimentos historicamente produzidos com o mundo dos estudantes, assegurando-lhes capacidade de atuar em prol da coletividade, como tão bem advogou Paulo Freire ao longo de sua vida. Porém, a trajetória da escola pública brasileira, por força das políticas educacionais, tem solapado os compromissos e os esforços de parcelas da sociedade e de governos progressistas na consecução da tão desejada escola pública de qualidade.

Desde o período da ditadura militar, quando a escolarização passou a ser fator determinante para a consolidação das transformações urbanas e econômicas, a ampliação do atendimento escolar aos filhos das classes trabalhadoras foi feito pela escola pública, ao mesmo tempo em que os filhos da elite econômica e intelectual passaram a estudar em escolas privadas, criando o que Libâneo (2012) denominou de ‘dualismo perverso da escola’, onde uma delas está assentada no conhecimento, na aprendizagem, nas novas tecnologias e voltada à elite, e a outra voltada ao acolhimento social, à integração social e ao desenvolvimento das competências socioemocionais para os pobres. Saviani (2011) também deixa claro, ao analisar a história do pensamento pedagógico brasileiro, que a educação oferecida para as elites é uma e para as camadas populares, outra.

Na mesma perspectiva Darcy Ribeiro (2019, p.55), ao analisar as causas do fracasso da nossa educação, afirma

3 Marcadores da história da escola que ajudam a explicar seu caráter dual e mantenedor/produzidor de desigualdades: *i)* sintonia com os interesses hegemônicos representados pelo Estado e distante das aspirações e necessidades das classes subalternas; *ii)* históricas disputas entre projetos educacionais distintos; *iii)* uso da educação como privilégio e instrumento de dominação para preservar os interesses dos poderosos em detrimento da coletividade; *iv)* direcionamento tecnicista da educação, na perspectiva da formação do capital humano; *v)* a educação deixa de ser um direito dos cidadãos e uma obrigação do Estado e passa a integrar o setor de “comércio de serviços” com fins lucrativos.

que “a crise educacional do Brasil da qual tanto se fala, não é uma crise, é um programa. Um programa em curso, cujos frutos, amanhã, falarão por si mesmos”, leitura que nos parece correta diante da tão prometida e nunca efetivada qualidade dos processos de ensino-aprendizagem na escola pública, salvo raras exceções. Assim nos expressamos a esse respeito anteriormente:

As disparidades de acesso ao conhecimento, que selam destinos e limitam a mobilidade social dos cidadãos, perenizam uma situação de reprodução social [...]. Essas injustiças são assim percebidas porque são produções institucionais, derivadas das medidas políticas com implicações objetivas na vida dos cidadãos, distorcendo o próprio princípio democrático. (Almeida *et al*, p. 7, 2021).

Temos uma escola que majoritariamente produz ineficiência e desigualdade ao invés de contribuir para melhorar a qualidade dos aprendizados escolares, sobretudo entre os setores menos favorecidos.

4 OS PILARES NEFASTOS DO PROJETO CONSERVADOR E NEOLIBERAL PARA A ESCOLA PÚBLICA

Algumas características das reformas educacionais implementadas em nosso país, especialmente a partir dos anos de 1990 e à luz de orientações de organismos multilaterais, unificam nossas escolas públicas ao estabelecer: currículos orientados por perspectiva tecnicista e esvaziados da possibilidade da crítica e reflexão; prescrição do trabalho de professores e estudantes por meio das plataformas digitais que servem ao controle do processo de ensino-aprendizagem e do ambiente escolar e esvaziam o lugar da pedagogia e da didática no seu fazer; sistemas externos de avaliação para aferir o alcance dos objetivos orientadores das reformas.

Os desdobramentos dessas diretrizes político-educacionais neoliberais são iluminados por três pilares conceituais que estruturam o direcionamento dos processos escolares. Vamos a eles.

a) Pedagogia das competências

A implantação da chamada pedagogia das competências constituiu-se em marco referencial para toda a organização pedagógica escolar em nosso país desde a década de 1990. A organização do ensino deixa de ser feita pelos saberes pedagógicos validados e passa a ser orientada pelas atividades previamente definidas pelos sistemas de ensino a serem desenvolvidas por professores e alunos. Os saberes a serem ensinados deixam de ser referência e o que importa são as atividades capazes de levar ao desenvolvimento de certas competências estabelecidas, onde o indivíduo é o centro das ações empreendidas.

Elas se constituem em modalidade de governo político das práticas de ensino, desqualificando as dimensões formativas dos saberes constituídos (Ropé e Tanguy, 1997). Essa constatação explicita a redução do papel da pedagogia, da didática e das metodologias de ensino, uma vez que o estabelecimento de um catálogo de desempenhos e competências representam um retrocesso no aprofundamento da articulação teoria/prática, que na escola básica pressupõe a articulação do conhecimento com a vida social.

No campo da avaliação do ensino e da aprendizagem, as competências ocuparam o lugar dos objetivos pedagógicos e o reconhecimento dos conhecimentos desenvolvidos pelos alunos ocorre em função da realização das sucessivas tarefas. Os objetivos de educar de modo contextualizado e de desenvolver a capacidade de raciocínio, análise e crítica por meio da apropriação contextualizada dos saberes pedagógicos perdem espaço para o privilégio que é dado a um certo entendimento a respeito da utilidade social e cultural da aprendizagem segundo os interesses do chamado mercado. Com isso estamos assistindo ao enfraquecimento das finalidades dos diversos campos disciplinares considerados supérfluos, especialmente as ciências humanas e as artes. Assim, o objetivo de preparar o aluno para uma inserção social crítica e responsável transformou-se num processo que busca adaptá-lo à realidade dada, como sendo a única possível. A formação centrada no indivíduo, pressuposta

nesse modelo educativo, vai de encontro à ideia de formação de seres humanos históricos, humanizados por meio de um processo de atualização e inserção cultural (Almeida, 2009).

b) Meritocracia

A ideia de meritocracia permeia todas as dimensões da vida na sociedade contemporânea. É sempre associada a atributos e esforços individuais e seguida de exemplos de pessoas que alcançaram êxito na vida profissional e/ou financeira por esforço próprio. Ela chancela os que conseguiram vencer, na mesma medida em que culpabiliza os que ficaram para trás. Nas palavras de Michael Sandel (2025, p. 22), “em uma sociedade desigual, aqueles que alcançam o topo querem acreditar que seu sucesso tem justificativa moral, (...) que conquistaram o sucesso através do próprio talento”. O ideal meritocrático o faz se sentir merecedor de ‘justiça’.

No campo educacional, a meritocracia se constitui no critério que valida e legitima os que seguem em frente, sem que sejam consideradas as vantagens que determinado grupo tem já na largada do percurso, decorrentes de suas condições familiares e de classe, que se desdobram no acesso a bens culturais e até mesmo à alimentação e saúde. E que por isso mesmo acabam tendo acesso privilegiado à educação de qualidade, o que impulsiona seu progresso perante outros sujeitos originários de setores sociais desfavorecidos e que frequentaram escolas com menos recursos formativos. Por esse caráter escamoteador das distintas condições no percurso, a meritocracia se constitui em mantenedora e alimentadora das desigualdades.

c) Empreendedorismo

Primo-irmão da meritocracia, o empreendedorismo vem ao encontro das necessidades do atual estágio do capitalismo para escamotear suas gritantes contradições, uma vez que o desemprego estrutural, decorrente da globalização



e da financeirização do sistema, atinge frontalmente as novas gerações em busca trabalho para sua sobrevivência.

Esse discurso, que migrou do mundo empresarial para o campo educacional, ganhou força por meio de diretrizes presentes em documentos de organismos multilaterais de cooperação internacional, que trouxeram para dentro das escolas a proposição do ‘aprender a empreender’. Com foco na juventude, é óbvio que o empreendedorismo estimulado nas escolas da elite difere do que é trabalhado nas escolas públicas onde estudam os jovens oriundos da classe trabalhadora. Esvaziado de contextualização, de embasamento crítico e sustentado por um desprezo pelo conhecimento, o trabalho formativo vai cada vez mais ganhando dimensões técnicas e se adequando aos interesses do mercado, cumprindo o papel de oferecer vias que possam ajudar a combater o desemprego juvenil e aplacar momentaneamente as contradições agravadas pelas políticas neoliberais.

Aninhado no campo da ‘resolução de problemas’, vem acompanhado da ideia de ‘transformar cenários difíceis em oportunidades’, transferindo toda a responsabilidade do enfrentamento da realidade social desigual e injusta para o jovem enquanto indivíduo. O neoliberalismo, impulsionado pela cultura empreendedora, capturou os propósitos classicamente estabelecidos para a escola e por meio do esvaziamento do seu trabalho formativo deu origem à constituição de uma nova noção de indivíduo, de subjetividade, criando um ‘indivíduo-microempresa’ que se encontra em constante competição (Silva, 2022).

A confluência desses elementos norteadores dos processos de escolarização precisa ser lida criticamente. Eles fazem da escola pública contemporânea espaço voltado para a manutenção das desigualdades, corroendo as possibilidades de que possa atuar como uma instituição favorecedora das transformações sociais, o que repercutiria diretamente na vida dos estudantes, de suas famílias e da sociedade como um todo.

E qual a pedagogia que oferece sustentação a essas nefastas concepções educativas?

Lima (2024) nos fala que nesses tempos neoliberais vivemos a transformação da pedagogia humanizadora e crítica em uma ‘pedagogia contra o outro’ e assim a descreve: essa peda-

gogia “recusa a sua politicidade, a história das ideias pedagógicas, as controvérsias entre distintas tradições e escolas, os debates filosóficos e antropológicos, e que, em última análise, se caracteriza por uma espécie de consenso pós-pedagógico que dispensaria o debate e a crítica” (p. 7). As marcas dessa ‘pedagogia contra o outro’ são a rivalidade e a competitividade, promovendo a formação do jovem empreendedor, que acredita no mérito como baliza social e que tem construído um arsenal de competências, que se tornarão superadas em breve tempo pelas transformações das tecnologias de produção e comunicação e pela organização do atual estágio do sistema capitalista. No caso dos docentes, nessa concepção pedagógica o professor é reduzido à função de um técnico executor de situações de ensino concebidas e organizadas por outrem e esvaziadas de significado histórico, humano, crítico. Estamos diante da manutenção, com nova roupagem, da educação bancária e domesticadora tão bem caracterizada por Freire (1975).

5 A URGÊNCIA DE SE FAZER VALER O DIREITO LEGAL À EDUCAÇÃO

À guisa de encerramento dessas considerações, buscamos em Lima (2024) a categorização acerca da normatização e da implementação do direito à escolarização. Partindo do questionamento “é possível a realização do direito a uma educação democrática e igualitária num mundo desigual?” (p. 2), o autor apresenta três chaves analíticas sobre as condições históricas que levaram a escola à sua configuração atual: *i)* educação como direito *consagrado* no plano jurídico (grandes referenciais axiológicos e normativos que não garantem, imediatamente, uma educação como direito decretado e estão presentes nas normas da maioria dos países); *ii)* educação como direito *decretado* (resultado de decisões políticas contextualizadas, a partir de ideários distintos e do embate entre forças políticas diversas); *iii)* educação como direito *praticado* (depende do plano de ação, em contextos organizacionais concretos onde a educação como direito é praticada ou não).

O autor destaca as inúmeras circunstâncias que interferem na passagem do plano das orientações para o plano das ações. Essa passagem necessita, segundo o autor, de “uma tradução operacional em termos de ação organizacional, de governo e de gestão, de conteúdos, métodos, recursos, avaliação etc.” (p.5).

É triste constatar que em nosso país, mesmo conseguindo superar barreiras significativas para termos a educação descrita nos dois primeiros quesitos construídos por Lima, com farta legislação, em muitos aspectos bastante progressista, e com muitos embates entre pensamentos distintos quanto à sua implementação, ainda não demos conta de superar inúmeros entraves para que a educação com qualidade social e cultural seja efetivamente praticada para todos.

Disputas de natureza política, econômica e pedagógica empatam o avanço na consecução da escola pública laica, democrática, acolhedora das diferenças, que trabalhe seriamente com os conhecimentos social e historicamente relevantes. Exemplo disso é o Plano Nacional de Educação 2014/2024, que tem proposições relevantes, construídas num amplo processo social de discussão coletiva, e foi apenas muito parcialmente colocado em ação, pois suas proposições contrariam diretrizes que se expressam em políticas educacionais compromissadas com interesses dos grupos privatistas. Estamos na fase de tramitação do novo PNE 2025/2035 e as esperanças de que esse arcabouço legal tenha um destino distinto do anterior são remotas.

Parece que continuamos sendo incapazes de tornar real a escola que Philippe Meirieu tão lindamente nos descreve na epígrafe desse texto. Estamos falhando na tarefa histórica de construir um futuro melhor para a infância e a juventude, tendo a escola como alavanca propulsora de uma sociedade mais justa, democrática e garantidora dos direitos para todas, todos e todes.

Referências

AÇÃO EDUCATIVA; CONSULTORIA CONHECIMENTO SOCIAL. *Pesquisa INAF – Indicador de Alfabetismo Funcional*. 2025. Disponível em: <https://alfabetismofuncional.org.br/>. Acesso em: 30 maio 2025.



ALMEIDA, Maria Isabel; SALCES, C. D.; FERNANDES, Ti. R. O que pode a escola pública diante das desigualdades? *Revista de Educação PUC-Campinas*, Campinas, n. 26, 18 p., 2021. Disponível em: <https://seer.sis.puc-campinas.edu.br/reveducacao/article/view/5328>. Acesso em: 22 abr. 2025.

ALMEIDA, Maria Isabel. Professores e competências: revelando a qualidade do trabalho docente. In: ARANTES, Valéria Amorim (org.). *Educação e competências*. São Paulo: Summus, 2009. p. 77–122.

BITTAR, Mariluce; BITTAR, Marisa. História da educação no Brasil: a escola pública no processo de democratização da sociedade. *Acta Scientiarum. Education*, Maringá, v. 34, n. 2, p. 157–168, 2012.

CAMBI, Franco. *História da pedagogia*. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [s.d.].

HAMILTON, David. Notas de lugar nenhum: sobre os primórdios da escolarização moderna. *Revista Brasileira de História da Educação*, v. 1, n. 1, p. 45–73, 2001.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Censo demográfico 2022*. Brasília: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/saude/22827-censo-demografico-2022.html>. Acesso em: 26 abr. 2025.

LIBÂNIO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. *Educação e Pesquisa*, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012.

LIMA, L. A educação como direito num mundo desigual. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 45, 15 p., 2024. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Mjc7yDCWbt4JBmyKSSx7vBh/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 26 abr. 2025.

LOMBARDI, José Claudinei; COLARES, Anselmo Alencar. Escola pública, projeto civilizatório burguês versus práxis emancipadoras. *Revista USP*, n. 127, p. 11–26, 2020.

MEIRIEU, Philippe. *En la escuela hoy*. Barcelona: Octaedro, 2004.



OXFAM BRASIL. *Desigualdade S.A.* 2024. Disponível em: <https://www.oxfam.org.br/forum-economico-de-davos/desigualdade-s-a/>. Acesso em: 30 maio 2025.

RIBEIRO, Dermeval. *Sobre o óbvio*. Marília: Lutas Anticapital, 2019.

ROPÉ, Françoise; TANGUY, Lucie. *Saberes e competências: o uso de tais noções na escola e na empresa*. Campinas: Papirus, 1997.

SANDEL, Michael J. *A tirania do mérito: o que aconteceu com o bem comum?* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2025.

SAVIANI, Dermeval. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. A defesa da escola pública no Brasil: difícil, mas necessária. In: KRAWCZYK, Nora (org.). *Escola pública: tempos difíceis, mas não impossíveis*. Campinas: FE/UNICAMP; Uberlândia: Navegando, 2018. p. 23–32.

SILVA, A. R. C. Crítica da educação empreendedora no ensino formal brasileiro: em defesa de uma educação para além do capital. *Revista Livre de Sustentabilidade e Empreendedorismo*, v. 7, n. especial, p. 156–180, 2022.

VEIGA, Cynthia Greive. A escolarização como projeto de civilização. *Revista Brasileira de Educação*, n. 21, p. 90–103, 2002.

O LUGAR DA DIDÁTICA NA ORGANIZAÇÃO DOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO

Andréa Maturano Longarezi

1 INTRODUÇÃO

A Didática, principal ramo da Pedagogia, tem como objeto de estudo o *processo de aprendizagem* em determinadas condições histórico-sociais. Ocupa-se da organização pedagógica e da realização da atividade que cria as condições adequadas para a aprendizagem do aluno. A ela cabe estudar as formas de organização desses processos.

De entrada, consideramos importante demarcar o campo a partir do qual tratamos a didática. Tomamo-la no marco de uma abordagem crítica, qualificada por, pelo menos, três características: (1) ser de natureza contestatória; (2) se posicionar de maneira crítica e propositiva e (3) defender uma formação humana voltada para a transformação da realidade social.

Isso posto, pretende-se focar em um tipo de didática crítica que tem como princípio a natureza sócio-histórica da constituição humana e, enquanto tal, compreende a educação como processo de humanização. Para tratar dessa problemática, o psicólogo soviético Leontiev (1978) aborda os processos de hominização e humanização. O primeiro associado ao processo de desenvolvimento do *homo sapiens sapiens* enquanto espécie e,



o segundo, à sua constituição humana sob a base da apropriação da cultura, da produção humano-genérica. Nascemos espécie hominídea, mas aprendemos a ser humano e isso só é possível por meio da aprendizagem; portanto, da educação.

Dessa perspectiva, assumimos a aprendizagem como condição para o desenvolvimento humano e essa é a premissa a partir da qual defendemos a *organização do processo de aprendizagem* como objeto da didática. De fato, a que se dirige o trabalho educativo? O que pretende o professor? Para qual fim se organiza a aula? Não há dúvidas, em nosso modo de ver, que a finalidade do trabalho educativo é a aprendizagem e, dessa maneira, ela ocupa o núcleo da atividade pedagógica. Pensemos, então:

Assim compreendido, qual o lugar da didática na concepção e na organização do trabalho pedagógico? Pensemos: se o lugar da didática está relacionado à organização do trabalho pedagógico, se o núcleo da atividade pedagógica é a aprendizagem; então, a organização da aprendizagem é objeto da didática.

Trazendo essa discussão para uma perspectiva de aprendizagem voltada para o desenvolvimento humano, salientamos que, na perspectiva de Vigotski (1956), aprendizagem não é o mesmo que desenvolvimento. Esses são processos distintos que se relacionam dialeticamente.

O campo conceitual de um tipo de aprendizagem que se qualifica pelo desenvolvimento é objeto de estudo de diferentes enfoques e variantes da abordagem histórico-cultural e desenvolvimental que assumem compreensões próprias, nem sempre convergentes. Aprendizagem é uma palavra de natureza polissêmica, nos remete a várias perspectivas e, no interior dela, pode indicar diferentes significados.

Há obras com significações muito distintas para aprendizagem. Além disso, em alguns casos, em uma mesma obra, aprendizagem aparece com sentidos diferentes. Essa ambiguidade, longe de ser mera ingenuidade, direciona a leitura de toda uma proposta teórico-epistemológica, de todo um campo conceitual da psicologia e da pedagogia russa produzidas ao longo do século passado. (LONGAREZI; PUENTES, 2017, P. 11-12).

Na obra de L. S. Vigotski e V. V. Davidov, ela aparece com sentidos diferentes, a depender do contexto na qual é usada. Estudos recentes (PUENTES, 2024) têm identificado onze maneiras diferentes de significação da aprendizagem (Quadro 1); que nascem de dois tipos de aprendizagem (individual e coletiva¹), se apresentam a partir de duas fases (coletiva escolar e coletiva não escolar), três níveis (coletiva espontânea, coletiva espontânea reativa e coletiva reativa) e quatro variantes (individual reflexo-associativa, individual com base na atividade, coletiva baseada no ensino e coletiva baseada na atividade).

A aprendizagem desenvolvimental consiste em um tipo de aprendizagem coletiva escolar reativa baseada na atividade, tal como aprofundado por L. S. Vigotski (1935 [2024]); porém se relaciona dialeticamente com a aprendizagem individual que se realiza na condição de atividade, no sentido tratado por Davidov (1996a).

Quadro 1. Tipos, fases, níveis e variantes da aprendizagem

Tipos	Fases	Níveis	Variantes
Aprendizagem individual	-	-	Aprendizagem reflexo-associativa
			Aprendizagem com base na atividade
Aprendizagem coletiva	Aprendizagem coletiva não escolar	Aprendizagem coletiva espontânea	-
		Aprendizagem coletiva espontânea-reativa	-
	Aprendizagem coletiva escolar	Aprendizagem reativa	Aprendizagem baseada no ensino
			Aprendizagem baseada na atividade

Fonte: Puentes (2024, p. 95), elaborado com base em Vigotski (1935 [2024]) e Davidov (1996a).

V. V. Davidov enfatiza que a aprendizagem individual é o processo primário da atividade coletiva: **“Na aprendizagem [coleti-**

1 Esses dois tipos de aprendizagem aparecem na literatura soviética expressos pelas palavras russas: (1) “учение” (utchenie na forma transliterada) que temos interpretado a partir de L. S. Vigotski e V. V. Davidov como aprendizagem individual e “обучение” (obutchénie na forma transliterada) como aprendizagem coletiva (PUENTES, 2024; LONGAREZI, 2024A).



va], o principal processo é o de aprendizagem [individual] (ou assimilação), uma vez que os esforços dos professores estão centrados na organização intencional desse **processo primário.**” (DAVIDOV, 1996a, p. 252; tradução, grifos e acréscimos nossos). Se tomadas em uma perspectiva da atividade, como o enfoque desenvolvimental, a aprendizagem coletiva tem como processo primário a aprendizagem individual; da mesma maneira em que a aprendizagem individual influi a aprendizagem coletiva. Não se trata de uma determinação da coletiva para a individual, onde o externo define o interno e nem o inverso, essa é uma relação dialética.

Ambos os conceitos referem-se à aprendizagem; embora de duas naturezas distintas. *Utchénie* consiste na **aprendizagem individual: “está relacionada com o esforço dos indivíduos** que estão tentando **assimilar** um ou outro conteúdo” (DAVIDOV, 1996, p. 252, tradução nossa). *Obutchénie*, por sua vez, refere-se à **aprendizagem coletiva: “envolve a participação de outras pessoas na organização desse processo. [...] pode ser caracterizada como aquela correlação entre a atividade de estudo e a atividade pedagógica”** (idem). (LONGAREZI, 2024a, p. 8).

L. S. Vigotski, na obra *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem* que, embora seja de 1935 [2024], reúne textos escritos que compreendem o período de 1928 a 1934, se ateve ao estudo da aprendizagem coletiva (обучение) e não abordou de forma sistemática a aprendizagem individual (учение). Foi V. V. Davidov, no texto *Problemas de pesquisa da Atividade de Estudo*, publicado no livro *Teoria da aprendizagem desenvolvimental*, em 1996, que se dedicou à aprendizagem individual (учение) a partir da identificação de duas teorias da aprendizagem individual (учение): a reflexo-associativa e a baseada na atividade (LONGAREZI, 2024B). V. V. Davidov, além de caracterizar as teorias da aprendizagem individual (учение) reflexo-associativas e da atividade, também definiu aprendizagem coletiva (обучение):

A aprendizagem coletiva [обучение] é a interação entre alunos e professores, a interação entre a aprendizagem individual [учение] e o esforço profissional do professor

(se este último for compreendido enquanto “atividade”, então a aprendizagem coletiva [обучение] pode ser caracterizada como a correlação entre a atividade de estudo e a atividade pedagógica). (DAVIDOV, 1996a, p. 252; tradução e acréscimos nossos).

Por sua natureza e forma de expressão, a aprendizagem em uma abordagem coletiva escolar reativa baseada na atividade emerge como desenvolvimental, em uma relação entre outros dois processos não idênticos que se constituem dialeticamente: a aprendizagem (coletiva e individual) e o desenvolvimento. Para L. S. Vigotski a aprendizagem [coletiva], se bem-organizada:

[...] conduz ao desenvolvimento psíquico da criança, levando a uma série de processos que fora do contexto dela seriam impossíveis realizá-los. [...] **a aprendizagem [coletiva] é, portanto, um momento internamente necessário e universal não apenas para o desenvolvimento das características humanas não-naturais na criança, mas também aquelas historicamente formadas.** (VIGOTSKI, 1956, p.449; tradução nossa e grifos nossos).

[...] **desperta e provoca o surgimento** de uma série de **funções que se encontravam em fase de amadurecimento** e na zona de desenvolvimento possível. É nisso que consiste o **papel principal da aprendizagem [coletiva] desenvolvimental.** (VIGOTSKI, 1934 [1999], p. 215, tradução nossa e grifos nossos)

Desse modo, a relação que se estabelece é a da aprendizagem como fonte do desenvolvimento. O conteúdo do desenvolvimento corresponde às neoformações que se pretende promover. Fato é que, no interior da abordagem histórico-cultural e desenvolvimental, não há um consenso a respeito deste conteúdo. Isso é o que caracteriza essencialmente a heterogeneidade que compõe os vários sistemas didáticos em suas diferentes variantes.

Em uma abordagem filosófico-marxista da educação, o papel da escola é considerado, já nas primeiras décadas do século XX, o de desenvolver o pensamento (ILIENKOV, 2007). No



campo da psicologia pedagógica, a formação e o desenvolvimento humano prescindem de um tipo de educação impulsionadora da formação e do desenvolvimento das máximas capacidades humanas; quer dizer, de novas funções psicológicas superiores. Na perspectiva de Vigotski (1934 [2007]), “a boa aprendizagem é aquela que promove e se adianta ao desenvolvimento” das neoformações pela via dos conceitos científicos. P. Ya. Galperin introduz como finalidade educativa a formação dos conceitos científicos e de ações mentais (GALPERIN, 1959 [2011]). Poderíamos dizer que para P. Ya. Galperin “a boa aprendizagem é aquela que promove o desenvolvimento” de conceitos científicos e ações mentais; se constituindo esse o papel da escola (Quadro 2).

Quadro 2: O papel da escola na filosofia, psicologia e teoria da aprendizagem desenvolvimental materialistas histórico-dialéticas

Filosofia marxista	Psicologia pedagógica MHD		Teoria da aprendizagem desenvolvimental		
			Sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin		
			Grupo de Moscou	Grupo de Kharkiv	
E. V. Ilienkov	L. S. Vigotski	P. Ya. Galperin	V. V. Davidov e D. B. Elkonin	V. V. Repkin	O. K. Dusavitskii
Pensamento	Funções psicológicas superiores. Pensamento conceitual científico	Conceitos científicos e as ações mentais (base do pensamento teórico)	Pensamento teórico	Sujeito da atividade de estudo.	Condições para o surgimento da personalidade.

Fonte: Elaborado pela autora (2025).

O sistema Elkonin-Davidov-Repkin, elabora a partir do final dos anos de 1950 uma teoria da atividade de estudo como resultado do trabalho simultâneo de vários grupos distribuídos por diferentes províncias da antiga União Soviética. No contexto das atividades realizadas pelo chamado grupo de Moscou/Rússia, coordenado por V. V. Davidov e D. B. Elkonin, apresenta-se como finalidade da atividade de estudo a autotransformação



do sujeito. Aliás, a atividade de estudo é definida como atividade de autotransformação do sujeito. V. V. Davidov é o primeiro que, ao definir conceitualmente esse tipo de aprendizagem, afirma que o papel da escola é o de desenvolver o pensamento teórico (Davidov, 1972 [1982]). Para Elkonin (1989 [2019]), ainda quando tenha defendido que a finalidade da atividade de estudo é a autotransformação do sujeito, compreende que isso se dá pela aprendizagem de **modos generalizados de ação** no mundo dos conceitos científicos, sendo essa a finalidade da aprendizagem desenvolvimental. Pode-se dizer, portanto, que o papel da escola, na perspectiva deste grupo, é o de desenvolver o pensamento teórico, pela via da autotransformação do sujeito (Quadro 2).

Por sua vez, o grupo de Kharkiv/Ucrânia focou seu trabalho experimental nas condições adequadas para que o sujeito e a personalidade emergissem no processo de produção da atividade de estudo. V. V. Repkin, fundador e líder do grupo, coordenou várias pesquisas que o levaram a defender que a finalidade da atividade de estudo é desenvolver o estudante como sujeito e personalidade, cujo pensamento é apenas parte. Para ele, a atividade de estudo tem de levar o aluno a ser professor de si mesmo (REPKIN, 1997 [2014]) e, nesse sentido, o papel da escola é o de desenvolver o sujeito da atividade de estudo. “[...] **o objetivo principal da AD é desenvolver o indivíduo precisamente como sujeito da ação transformadora** e seu desenvolvimento como personalidade é uma continuação desse processo realizado principalmente fora da escola.” (REPKIN; REPKINA, 2019, p.38-39; grifos nosso). O objetivo da aprendizagem desenvolvimental (Quadro 2) “consiste na organização de atividades de estudo nas quais o aluno participa não como objeto de aprendizagem, mas como sujeito que autoaprende e se autotransforma.” (REPKINA, 2011, p.1)

O. K. Dusavytskyi, que participou por um tempo do grupo de V. V. Repkin, dirige seu trabalho para a investigação das condições adequadas do estudo que levam ao desenvolvimento da personalidade; de modo que atribui à escola o papel de desenvolver a personalidade (DUSAVYTSKYI, 1996a). Para ele, o objetivo da educação é o de promover um tipo de formação que se dê pelo interesse, ideal e caráter, componentes da estrutura

da personalidade. Isso significa a constituição da própria personalidade (Quadro 2)².

E, sob esse aporte, apresentamos ainda que breve e sucintamente, alguns elementos para subsidiar nossas discussões como um convite para análises futuras, a partir das quais possamos pensar a didática como ciência vinculada à pedagogia que se ocupa da organização dos processos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento da personalidade dos estudantes.

2 PERSONALIDADE E ATIVIDADE DE ESTUDO

A associação personalidade-atividade de estudo, tal como estabelecida pelo trabalho experimental de O. K. Dusavytskyi, revela que a formação e o desenvolvimento da personalidade não são processos que ocorrem individualmente (DUSAVYTSKYI, 2001; 1996a;b; 1999 [2014]; 1999a [2019], 1999b [2019]). A comunicação interpessoal no contexto da atividade de estudo, como peça-chave das relações estabelecidas entre os estudantes e suas aprendizagens, é confirmada experimentalmente por ele.

A definição de metas coletivas conduz os alunos “[...] ao mundo social mais amplo, a várias formas de atividade socialmente útil.” (DUSAVYTSKYI, 1999a [2019], p.276); e a aprendizagem na atividade conjunta (baseada na cooperação entre os estudantes) se constitui em uma das importantes capacidades que se desenvolve na atividade de estudo. Dessa maneira, a comunicação no contexto da atividade coletiva se constitui atividade principal do jovem e se expressa agora como “uma atividade de natureza relacionada com a personalidade” (DUSAVYTSKYI, 1999a [2019], p.276).

O trabalho realizado permitiu ao autor observar que crianças, desde os nove anos, demonstram a capacidade de fazer escolhas morais conscientes nas interações com os colegas; além das transformações significativas que ocorrem

2 Estudos recentes (Longarezi, 2024c; Asbahr; Longarezi, 2022) têm apontado o desenvolvimento da personalidade como finalidade da escola, inclusive analisando, com mais profundidade, a teoria da personalidade como referência para o campo didático.



na autoconsciência, a partir das quais passam a analisar suas ações com mais consistência e relacioná-las com seus traços de personalidade.

O. K. Dusavytskyi considera que os anos iniciais da vida escolar são fundamentais porque na atividade de estudo se formam ações necessárias à resolução da tarefa de estudo, com a autoanálise e a autoavaliação da atividade; o que leva o jovem a se constituir sujeito da atividade e isso é uma espécie de “alicerce” para a formação da personalidade. “Ao final da idade escolar primária, o sujeito da atividade de estudo deve estar constituído e, nessa perspectiva, também é provável que o jovem estudante tenha as condições para pensar nas próprias tarefas da vida, para além da escola.” (ASBAHR; LONGAREZI, 2022, p. 17).

No escopo de seu trabalho, o sujeito coletivo da atividade de estudo se constitui foco. Introduz esse conceito no estudo da personalidade, com base em investigações multidimensionais sobre a personalidade integral que se forma com base na atividade de estudo realizada coletivamente. E, nesse sentido, o sujeito individual da atividade de estudo emerge de um processo no qual primeiro se constituiu como sujeito coletivo da atividade de estudo. Essa compreensão não corresponde exatamente ao que Davidov (1996b) chamou de atividade individual, tratada como expressão do grau de autonomia do sujeito (PUENTES, 2023); mas sim como estágio de desenvolvimento do sujeito, como base para a formação da personalidade.

A transformação do aluno em sujeito da atividade de estudo é a base para a formação de uma personalidade plena, harmoniosa, independente, responsável, capaz de autodesenvolvimento e de escolhas conscientes, que aparece ontopsicológicamente/personalidade no limiar da idade adulta. (DUSAVYTSKYI; ZAIKA; ZUEV, 2012, p.149; tradução e destaques nossos).

Para Dusavytskyi (2001, p.7; tradução e destaques nossos):

[...] a construção da atividade de estudo configura os processos de autodesenvolvimento dos sujeitos de atividades individuais e coletivas. Obviamente, eles não

existem no início da formação da atividade da qual o professor é sujeito. Na fase inicial, a criança atua como sujeito do estudo, mas não da atividade de estudo. Assim como a turma escolar não é sujeito da atividade de estudo coletiva, mas apenas sujeito da atividade conjunta, o sujeito da atividade de estudo individual se constrói simultaneamente com o sujeito da atividade coletiva.

Isso é o que diferencia sujeito individual da atividade e personalidade como sujeito da atividade coletiva. O surgimento de um sujeito coletivo da atividade é condição para o desenvolvimento posterior do sujeito individual como personalidade. Com base no domínio dos princípios do diálogo, surge o desenvolvimento de objetivos coletivos e a cooperação de sujeitos individuais.

A citação acima, extraída do artigo *Sobre a relação entre os conceitos de sujeitos de atividade individual e coletiva*, de O. K. Dusavytskyi, publicado em 2001 no *Jornal Psicologia Histórico-Cutural* (Культурно-историческая психология), reúne, de uma só vez, dois elementos fundamentais que o autor integra de duas abordagens da teoria da aprendizagem desenvolvimental: a de V. V. Davidov, em representação ao grupo de Moscou, e a de V. V. Repkin, como expressão do grupo de Kharkiv.

Por parte do primeiro, O. K. Dusavytskyi traz os conceitos de sujeito coletivo e individual, e explicita sua afiliação com a concepção de V. V. Davidov: “[...] o sujeito da atividade de estudo individual se constrói simultaneamente com o sujeito da atividade coletiva”. Em relação ao segundo, deixa claro seu vínculo teórico com a abordagem de V. V. Repkin sobre a diferença no processo de desenvolvimento de uma atividade de estudo colocada pelo professor (limitada à formação do sujeito do estudo) e a atividade de estudo definida pelo próprio estudante (que forma o sujeito da atividade de estudo).

O. K. Dusavytskyi, assim como V. V. Repkin, considera que o sujeito da atividade de estudo só se constitui quando o aluno reelabora a tarefa de estudo, de modo a colocá-la para si e autodesenvolver-se. Para ambos, o desenvolvimento implica uma transformação do aluno em sujeito da atividade de estudo, capaz de autodesenvolvimento e de fazer livres escolhas. Esse

processo de transformação do aluno em sujeito da atividade de estudo é, para O. K. Dusavytskyi, a base para a formação da personalidade. A diferença é que para V. V. Repkin existe apenas um tipo de sujeito que emerge no processo de produção da atividade de estudo; o que não quer dizer que a considere individual, uma vez que, para ele, “[...] a atividade de uma pessoa nunca é uma atividade individual” (REPKIN, 2019, p. 219); é sempre uma atividade social. O. K. Dusavytskyi, por sua vez, compreende, a partir da perspectiva de V. V. Davidov, que existem dois tipos de sujeitos: coletivo e individual.

Todavia, na passagem que abre o excerto em destaque O. K. Dusavytskyi integra os dois elementos em uma mesma afirmação: “a construção da atividade de estudo configura os processos de autodesenvolvimento dos sujeitos [tal como V. V. Repkin] de atividades individuais e coletivas [tal como V. V. Davidov].” (DUSAVYTSKYI, 2001, p.7; tradução, destaques e acréscimos nossos).

Ressalta-se um ponto que nos parece importante porque O. K. Dusavytskyi introduz um elemento novo a essa relação, o sujeito da atividade conjunta. De acordo com V. V. Davidov, o sujeito individual se constitui sob a base de uma atividade individual apenas e se tiver constituído antes um sujeito coletivo com base em uma atividade coletiva. O. K. Dusavytskyi compreende, no entanto, que o grupo de alunos não se constitui como coletivo, mas como sujeito da atividade conjunta.

O sujeito da atividade coletiva se forma no processo de constituição do sujeito da atividade individual: “Assim como a turma escolar não é sujeito da atividade de estudo coletiva, mas apenas sujeito da atividade conjunta, o sujeito da atividade de estudo individual se constrói simultaneamente com o sujeito da atividade coletiva. (DUSAVYTSKYI, 2001, p.7; tradução e destaques nossos). Atividade conjunta é “Qualquer atividade que está conectada com outras pessoas ou envolve outras pessoas” (REPKIN, 2019, p. 219). É uma atividade social, “[...] a forma em que uma pessoa inicia o contato com outras pessoas e interage com elas, isto é, transforma-se como uma personalidade.” (Idem).

A partir do princípio expresso na lei genética do desenvolvimento de L. S. Vigotski em que toda função psíquica

aparece primeiro como função intersíquica e depois intrapsíquica, O. K. Dusavytskyi compreende que o sujeito individual se constitui primeiro como sujeito coletivo da atividade de estudo. Instaurou essa dimensão da sociabilidade e demonstrou que, no sistema didático desenvolvimental, o sujeito individual da atividade de estudo se forma na adolescência como resultado de ter, na idade da infância, formado um sujeito coletivo da atividade de estudo. Por fim, remete-se a Vigotski (1930 [1995], p. 150, tradução nossa) como aporte teórico para fundamentar sua conclusão: “[...] o resultado fundamental da história do desenvolvimento cultural da criança poderia ser denominado como a sociogênese das formas superiores do comportamento”.

A compreensão de O. K. Dusavytskyi de que o sujeito individual emerge na adolescência, a partir de uma vivência anterior de sujeito coletivo, reafirma a lei genética geral do desenvolvimento cultural postulada por L. S. Vigotski no que diz respeito ao desenvolvimento da criança orientado por um processo que ocorre em dois planos, ou melhor, em duas atividades. A versão da lei de 1931/33 (1930 [1995], p. 150, tradução nossa), compreende que:

[...] toda função no desenvolvimento cultural da criança entra em cena duas vezes, em dois planos; primeiro no plano social e depois no psicológico, inicialmente entre os homens como categoria intersíquica e então no interior da criança como categoria intrapsíquica (VIGOTSKI, 1930 [1995], p. 150, tradução e grifos nossos).

A mesma lei, reformulada em 1933/34 e já devidamente analisada por Puentes (2024), avança quando introduz atividade coletiva e atividade individual como processos fundamentais para o desenvolvimento.

[...] toda função psíquica superior aparece em cena duas vezes no desenvolvimento da criança, primeiro como atividade coletiva, social, isto é, como função intersíquica; a segunda vez, como atividade individual, como um modo interno do pensamento da criança, como função intrapsíquica (VIGOTSKI, 1933/34 [1935], p. 15-16, grifos nossos e tradução de Roberto Valdés Puentes).

Aqui reside a conexão entre a lei genética do desenvolvimento de L. S. Vigotski e o desenvolvimento do sujeito e da personalidade em O. K. Dusavytskyi. A atividade coletiva tem função intersíquica e a atividade individual, função intrapsíquica, passando pela cultura e pelos signos, conforme L. S. Vigotski compreende a constituição da consciência individual. Para ele, a atividade individual é um momento necessário, mas, em segundo plano, depois da atividade coletiva. Essa concepção, fundamentada em L. S. Vigotski, O. K. Dusavytskyi traz de V. V. Davidov.

Sob a compreensão de dois sujeitos (coletivo e individual), a teoria da personalidade apoia-se em V. V. Davidov e distancia-se de V. V. Repkin (para quem o sujeito é um). Quanto à autotransformação do estudante em sujeito da atividade de estudo, a partir de um processo em que o sujeito se autoproduz enquanto produz a atividade, a teoria da personalidade se ampara em V. V. Repkin e se distancia de V. V. Davidov, para quem o sujeito é resultado da atividade que realiza. De igual maneira, compreende, como V. V. Repkin, que o sujeito é um estágio necessário ao desenvolvimento da personalidade: “A pessoa desenvolve-se como personalidade apenas na medida que ela se desenvolve como sujeito” (REPkin, 2019, p. 219).

A personalidade, para O. K. Dusavytskyi, é expressão do mais alto nível de desenvolvimento do sujeito individual que emerge na atividade individual, como resultado de todas as atividades coletivas anteriores que lhe permitiram primeiro se constituir como sujeito coletivo.

Se a atividade de estudo tiver produzido a necessidade de autotransformação, continua atuando no desenvolvimento, mesmo depois do período escolar; permanece por toda a vida. Essa perspectiva compreende que a atividade de estudo realizada, desde os anos iniciais do nível de escolarização fundamental possibilita a emergência da base psicológica necessária para o desenvolvimento da personalidade na adolescência e, nesse processo, forma-se a habilidade de tratar com diferentes pontos de vista.

Para O. K. Dusavytskyi a adolescência é a “[...] idade do segundo nascimento da pessoa” (DUSAVYTSKYI; ZELTSERMAN,

1997, p. 4; tradução nossa) porque se constitui no período em que o indivíduo se transforma em personalidade. A atividade que o adolescente realiza lhe permite elaborar a imagem do mundo social no qual está inserido porque se formaram o interesse, o ideal e o caráter, núcleo estruturante da personalidade e objetivo da aprendizagem desenvolvimental que se organiza para o desenvolvimento do sujeito e da personalidade.

3 CONCLUSÕES

O. K. Dusavytskyi demonstra que a atividade de estudo realizada desde a escola primária é a chave para o desenvolvimento da personalidade porque representa a possibilidade de formação de sua base psicológica. As contribuições do autor são fundamentais para o estudo da personalidade em sua relação com a atividade de estudo; seja pelos tipos de personalidade que estabelece, em uma primeira versão de sua teoria (Dusavytskyi-Sereda); seja pela estrutura da personalidade e seus componentes que desenvolve em uma segunda versão. Em síntese, a atividade de estudo guarda uma importante relação com a personalidade porque se constitui em um modo universal de formação da personalidade. Na medida que a atividade de estudo, realizada no período escolar, produz a necessidade de autotransformação, conduz o desenvolvimento mesmo depois do sujeito estar fora escola.

Abrimos esta discussão problematizando o papel da escola e sinalizamos dois enfoques que marcam a abordagem em análise: (1) o desenvolvimento do pensamento (conceitual e/ou teórico) e (2) o desenvolvimento do sujeito e da personalidade. Com base em pesquisas teóricas realizadas (LONGAREZI, 2024c; ASBAHR; LONGAREZI, 2022), concluímos que, o estudante emergir como sujeito, é condição para que a aprendizagem se constitua desenvolvimental. E, para isso, a teoria da personalidade sinaliza três princípios fundamentais: (1) ultrapassar a dimensão do domínio do conhecimento científico e dos modos de se operar com ele; (2) entender as bases substantivas desse processo; e (3) aprender a estabelecer metas e definir a própria tarefa de

estudo. A partir de então, o aluno emerge como sujeito de sua atividade de estudo e, nessa condição, expressa a criatividade em seu mais alto nível (podendo se constituir personalidade). Por isso, estabelecer objetivos e elaborar a tarefa são condições para que o potencial criativo se expresse e, enquanto tal, se constitua sujeito e personalidade.

Se a teoria da personalidade compreende criar as condições ideais para o surgimento da personalidade como objetivo da aprendizagem desenvolvimental; se a personalidade emerge fora da escola (mas como continuidade do trabalho nela realizado), criar condições para o desenvolvimento da personalidade pode ser interpretado como desenvolver o sujeito da atividade de estudo.

Queremos defender que o desenvolvimento do sujeito e da personalidade sejam assumidos como objetivos da aprendizagem desenvolvimental e, nesse processo, a didática se ocupa de organizar os processos de aprendizagem que promovem o desenvolvimento. Tal abordagem se alicerça na perspectiva de que, uma educação escolar desenvolvedora do humano, mais do que trabalhar conhecimentos escolares, precisa formar uma sociedade, desenvolver sujeitos de suas próprias atividades para uma inserção social integral. Nesse sentido, reiteramos a posição de que, uma aprendizagem que promove o desenvolvimento humano, precisa ser organizada com base em um tipo especial de atividade de estudo que se constitua, simultaneamente, atividade de personalidade.

Referências

ASBAHR, Flávia; LONGAREZI, Andréa Maturano. Ascensão do conceito de personalidade na teoria da atividade de estudo: contribuições das escolas de Moscou e Kharkiv. *Revista Educativa*, Goiânia, v. 25, p. 1–29, 2022. Disponível em: <https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/12530>.

DAVIDOV, V. V. *Tipos de generalización en la enseñanza*. 3. ed. Tradução de M. Shuare. Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1972 [1982].



DAVIDOV, V. V. Problemas de pesquisa da atividade de estudo. In: DAVIDOV, V. V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (Теория развивающего обучения). Moscou, 1996a. p. 252–274.

DAVIDOV, Vasili V. Problemas do desenvolvimento psíquico das crianças. In: DAVIDOV, Vasili V. *Teoria da aprendizagem desenvolvimental* (Теория развивающего обучения). Moscou: Intor, 1996b.

DUSAVYTSKYI, O. K. *Desenvolvimento da personalidade em atividades de estudo*. Kharkiv: Casa da Pedagogia, 1996a. 208 p.

DUSAVYTSKYI, O. K. *Desenvolvimento da personalidade e aprendizagem desenvolvimental*. Kharkiv: Karazin KhNU, 1996b.

DUSAVYTSKYI, O. K. Educação desenvolve e a sociedade aberta. *Ensino em Re-Vista*, v. 21, n. 1, 1999 [2014]. DOI: <https://doi.org/10.14393/ER-v21n1a2014-8>.

DUSAVYTSKYI, O. K. Sobre a forma ideal do desenvolvimento da personalidade no sistema de educação desenvolve. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (org.). *Teoria da atividade de estudo: livro II – contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 1999a [2019]. p. 265–283.

DUSAVYTSKYI, O. K. Educação desenvolve e a sociedade aberta. In: PUENTES, R. V.; MELLO, S. A. (org.). *Teoria da atividade de estudo: livro II – contribuições de pesquisadores brasileiros e estrangeiros*. Uberlândia: EDUFU, 1999b [2019]. p. 285–296.

DUSAVYTSKYI, O. K. Sobre a relação entre os conceitos de sujeitos de atividade individual e coletiva. *Cultural-Historical Psychology* (Культурно-историческая психология), v. 6, n. 2, p. 5–13, 2001. Disponível em: https://psyjournals.ru/files/2365/psyedu_2001_n2_Dusavytskyij.pdf. Acesso em: 29 fev. 2024.

DUSAVYTSKYI, O. K.; ZAIKA, E.; ZUEV, I. Desenvolvimento da personalidade do aluno e do professor no sistema de aprendizagem desenvolvimental. *Psicologia e Sociedade*, n. 4, p. 147–153, 2012. Disponível em: <https://pis.wunu.edu.ua/index.php/uapis/article/view/631>. Acesso em: 6 maio 2023.

DUSAVYTSKYI, O. K.; ZELTSERMAN, B. A. Conversas com mestres: entrevista com O. K. Dusavytskyi. *Vestnik*, Riga, n. 3, 1997.

Disponível em: https://web.archive.org/web/20090129120148/http://experiment.lv/rus/biblio/vestnik_3/v3_beseda_dusav.htm. Acesso em: 6 jul. 2024.

ELKONIN, D. B. Atividade de estudo: sua estrutura e formação. In: PUENTES, R. V.; CARDOSO, C. G. C.; AMORIM, P. A. P. (org.). *Teoria da atividade de estudo: contribuições de D. B. Elkonin, V. V. Davidov e V. V. Repkin*. 1. ed. Curitiba: CRV, 1989 [2019].

GALPERIN, P. Ya. Tipos de orientación y tipos de formación de las acciones y los conceptos. In: QUINTANAR ROJAS, L.; SOLOVIEVA, Y. (org.). *Las funciones psicológicas en el desarrollo del niño*. México: Trillas, 1959 [2011]. p. 76–79.

ILIENKOV, E. V. Our schools must teach how to think! *Journal of Russian & East European Psychology*, v. 45, p. 9–49, 2007.

LEONTIEV, A. N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LONGAREZI, A. M. Aprendizagem coletiva [obutchénie] na obra de L. S. Vigotski e V. V. Davidov. Prefácio. In: PUENTES, R. V. *Lev S. Vigotski: uma nova perspectiva*. São Carlos: Pedro & João, 2024a.

LONGAREZI, A. M. Didática, teorias da aprendizagem e tendências pedagógicas. *Desafio Escolar*, v. 2, n. 1, p. 11–28, 2024b. Disponível em: <https://www.desafioescolar.ceide.edu.mx/copia-de-n%C3%BAmero-3>. Acesso em: 24 set. 2024.

LONGAREZI, Andrea Maturano. *Atividade. Sujeito. Personalidade. Estudo na abordagem do sistema didático Elkonin-Davidov-Repkin*. 2024c. 162 f. Tese (Promoção para Classe E – Professor Titular FAGED) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2024. DOI: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2024.5058>. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/handle/123456789/43845>. Acesso em: 13 nov. 2024.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Fundamentos psicológico-didáticos para um ensino na perspectiva histórico-cultural: a unidade dialética obutchénie-desenvolvimento. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *Fundamentos psicológicos e didáticos do ensino desenvolvimental*. Uberlândia: EDUFU, 2017.



PUENTES, Roberto Valdés. V. V. Repkin: concepção de sujeito da atividade de estudo (1990–2021). *Obutchénie: Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*, Uberlândia, v. 7, p. 1–40, 2023.

PUENTES, Roberto Valdés. *Lev S. Vigotski: uma nova perspectiva*. São Carlos: Pedro & João, 2024.

REPkin, V. V. Ensino desenvolvnte e atividade de estudo. *Ensino em Re-Vista*, v. 21, n. 1, 1997 [2014]. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/emrevista/article/view/25054>. Acesso em: 13 ago. 2022.

REPkin, V. V.; REPkina, N. V. Modelo teórico da aprendizagem desenvolvimental. In: PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. (org.). *Ensino desenvolvimental: sistema Elkonin-Davidov-Repkin*. Campinas: Mercado de Letras; Uberlândia: EDUFU, 2019.

REPkina, N. V. Problemas teóricos atuais do sujeito da atividade de estudo. *Perspectivas Psicológicas*, Kiev, v. 2, p. 149–158, 2011.

VIGOTSKI, L. S. História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores. In: VIGOTSKI, L. S. *Obras escogidas*. Tradução de Lydia Kuper. Madrid: Visor, 1930 [1995]. t. 3, cap. 5, p. 139–168.

VIGOTSKI, L. S. O problema da aprendizagem e do desenvolvimento mental na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem: coleção de artigos*. Moscou; Leningrado: Editora Estatal Educacional e Pedagógica, 1933/1934 [1935]. p. 3–19. Disponível em: <https://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=79862>. Acesso em: 10 ago. 2024.

VIGOTSKI, L. S. Pensamento e palavra (Мысль и слово). In: VIGOTSKI, L. S. *Pensamento e fala (Мышление и речь)*. 5. ed. Moscou: Labirint, 1934 [1999]. p. 276–336.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N.; VYGOTSKY, L. S. et al. *Psicologia e pedagogia: bases psicológicas da aprendizagem e do desenvolvimento*. 4. ed. Tradução de Rubens Eduardo Frias. São Paulo: Centauro, 1934 [2007]. p. 25–42.

VIGOTSKI, L. S. *Desenvolvimento mental das crianças no processo de aprendizagem: coleção de artigos*. Moscou; Leningrado:



Editora Estatal Educacional e Pedagógica, 1935 [2024]. São Carlos: Pedro & João, 2024.

VIGOTSKI, L. S. O problema da aprendizagem coletiva e o desenvolvimento cognitivo na idade escolar (Проблема обучения и умственного развития в школьном возрасте). In: VIGOTSKI, L. S. *Estudos psicológicos selecionados* (Избранные психологические исследования). Moscou, 1956. p. 438–452.

UNIVERSIDADE, DOCÊNCIA E DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Marilza Vanessa Rosa Suanno

1 INTRODUÇÃO

Com a Reforma do Estado, na década de 1990, e a adoção de políticas neoliberais no Brasil temos assistido ao desmonte da universidade como instituição social, ao desmonte da educação superior como direito e compromisso social coletivo.

A educação passou a ser classificada no setor de serviços não exclusivos do Estado, com isso prolifera-se o entendimento de que a universidade seria uma organização social prestadora de serviços. Como decorrência, o desinvestimento do Estado na educação superior pública, do mesmo modo que se ramificam propostas e processos de privatização, terceirização e massificação que afetam a organização institucional, o trabalho docente e o ensino superior (SUANNO, 2015).

O modelo gerencial e a lógica de mercado impregnam a universidade e a educação superior com racionalização de recursos, processos periódicos de avaliação, flexibilização de gestão, descentralização gerencial, concepções instrumentais de autonomia e de participação. Afeta o ensino superior ao reduzi-lo ao ensino por competências e abordagens de viés tecnicista e neotecnicista. Isso provoca mudanças nos sistemas de ensino, na formação de professores, na organização curricular e reconfiguram a identidade profissional, as formas de trabalho, a profissão docente e o exercício profissional.



Pimenta (2013) analisa que as novas configurações do trabalho, do processo produtivo e da sociedade do não-emprego, guiadas pela lógica neoliberal têm tido fortes incursões, exigências e interferências nas questões educativas e formativas. A educação a serviço do mercado tem comprometido a qualidade social da educação. Em contraposição a lógica neoliberal, concebemos que a educação tem papel fundamental na ampliação da igualdade e na redução da desigualdade (PIKETTY, 2013) sendo fundamental para um Estado republicano e democrático. Para Morin (2011), o futuro da humanidade não deve pautar-se unicamente pelo desenvolvimento econômico, sendo preciso investir em política de humanidade e de civilização que impactariam em metamorfoses sociais, individuais e antropológicas.

A universidade, para Morin (2009), deveria ser compreendida como uma instituição social que conserva e preserva, mas também que enuncia o futuro, salvaguardando o passado. Contudo, a conservação não pode ser cega às novas demandas sociais e institucionais emergentes, nem mesmo ser dogmática, burocratizada e petrificada. Nesse sentido, caberia à educação superior a tarefa de educar os cidadãos, futuros profissionais, para se tornarem capazes de contribuir com transformações no presente, para assim construir coletivamente caminhos para um futuro com fraternidade, justiça e democracia. De tal modo, cabe às Instituições de Educação Superior - IES a tarefa urgente de rever o ensino superior, a docência e sua relação com a pesquisa, a extensão e a inovação e, concomitantemente, ofertar aos professores do magistério superior assessoramento pedagógico e formação para o exercício da profissão docente.

Este capítulo tem por objetivo apresentar compreensões sobre docência, identidade profissional e didática da educação superior, apontando perspectivas contemporâneas, no campo didático, a partir de uma educação crítica e consciente que valorize a formação humana democrática e emancipadora a serviço do bem comum e do bem viver.

2 DESENVOLVIMENTO

Docência é uma profissão com conhecimentos específicos e fundamentais para a atividade teórico-prática realizada por professoras e professores por meio do ato educativo. Professores são profissionais do magistério, com formação em nível superior, e têm o ensino como atividade principal, de tal modo é fundante compreender que o exercício da docência demanda conhecimento, sensibilidade e comprometimento filosófico, pedagógico, social e político visto que,

[...] a prática de ensino tem como pano de fundo uma proposição teórico-prática composta por compreensões filosóficas que orientam a ação pedagógica de planejar, executar e avaliar os resultados decorrentes das atividades educativas institucionais (LUCKESI, 2023, p. 21).

A compreensão do fenômeno educativo e das atividades realizadas por docentes são constituidoras de sua *identidade profissional*, que se constrói ao longo da formação acadêmica, da trajetória no exercício profissional e se (re)define em um processo complexo, dinâmico e incerto de constituição sócio-histórica, biográfica e de desenvolvimento profissional e institucional.

Cabe destacar que a identidade profissional de professoras e professores engloba um conjunto de conhecimentos e de competências (técnico, político, estético e ético, conforme Rios (2010) e de representações do exercício teórico-prático de funções em instituições educacionais, em diferentes projetos formativos, em diferentes níveis e modalidades de ensino. As instituições educativas contribuem para compor a identidade profissional dos docentes por meio do plano de carreira, da cultura institucional, da ambiência, das relações humanas e com o conhecimento, dos regulamentos, dos projetos educativos elaborados e desenvolvidos coletivamente e do processo tripolar de autoformação, heteroformação e ecoformação (PINEAU, 1988; GALVANI, 2002).

Ao considerar a complexidade da *formação de professores* compreende-se que uma formação sólida se constrói com base teórica e científica por meio da conjunção



contextualizada entre conhecimentos pedagógico-didáticos, conhecimentos disciplinares, conhecimento de problemas globais que afetam a humanidade na contemporaneidade, saberes ancestrais, arte e literatura. Uma formação crítica, complexa e sólida contribui para que docentes tenham condições de serem gerativos de práxis, de relações entre teoria e prática que produzam ações transformadoras, inovações e inéditos-viáveis nas práticas educativas. Formação sólida, em perspectiva complexa, se constrói a partir de rupturas paradigmáticas, reforma do pensamento e religação de conhecimentos orientado por um modo de pensar complexo e transdisciplinar (SUANNO, 2022).

Almeja-se por uma formação de professores que contribua para ressignificar, reorganizar e produzir vias criativas para que o trabalho docente seja profissional, didático, sensível, emancipador e realizado em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral dos estudantes. Neste sentido, há de se produzir diálogos e estudos problematizados de viés complexo, multidimensional e multirreferencial sobre o fenômeno educativo e os processos de ensino e de aprendizagem. A formação e a contínua qualificação de professores e professoras intenciona a *profissionalidade docente*, ou seja, a apropriação do conjunto de requisitos profissionais do professor. De tal modo, poderá atuar com profissionalismo ao exercer com conhecimento, competência e compromisso a prática profissional. Assim, a profissionalização define as condições ideais que garantem o exercício profissional de qualidade.

Professores da educação superior assumem cargos e exercem distintas tarefas, no entanto a tarefa principal do magistério superior é a docência que, na contemporaneidade, tem o desafio de *transformar o ensino superior e transformar a aula em espaço solidário de ensino, de estudo e de aprendizagens disciplinares e transdisciplinares*. No intuito de construir ambientes formativos que sejam emocionalmente saudáveis que oportunizem a religação de conhecimentos e a ampliação da sensibilidade, da consciência e o duplo sentido da compreensão humana (compreensão por permitir o entendimento sobre algo e compreensão por compreender o outro ser – individual ou coletivo). Neste sentido, González-Velasco (2017), propõe que



a aula seja um espaço de mente social, um espaço no qual se realiza a relação humana com o conhecimento, o ato investigativo e a relação com a existência (individual e coletiva). Ou seja, a aula mente social visa tecer processos de ensino com pesquisa transdisciplinar orientado para a metacognição e o pensamento complexo. Planejar aulas e atividades de estudo para o ensino superior é um trabalho que demanda tempo, conhecimento e compromisso com a aprendizagem discente e não deveria ficar em segundo plano devido ao excesso de tarefas e a frágil formação pedagógica-didática de docentes da educação superior.

Professores universitários, vinculados à carreira de Magistério Superior¹, via de regra, realizam atividades de ensino na indissociabilidade com a pesquisa e a extensão, em ambiente de gestão colegiada, em contexto institucional de pluralidade de ideias e de exigência acadêmica de participação qualificada no debate institucional e no debate público.

Para o exercício qualificado da tarefa complexa indicada no parágrafo anterior parece aceitável questionar os limites da Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu Art. 66 “A preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado”. Em pleno acordo com o previsto em lei, professores universitários devem ter formação na pós-graduação *stricto sensu* e obter titulação de mestre e doutor, no entanto a lei é omissa no que se refere a qualificação para o ensino, para o exercício da docência. Programas de pós-graduação *stricto sensu* se centram na formação de pesquisadores com oferta de disciplinas, orientações, qualificação e defesa de dissertações e teses,

1 A Carreira de Magistério Superior no Brasil é estruturada em classes, níveis, denominações e vencimentos vinculados as titulações, bem como as progressões e as promoções, que consideram nos processos avaliativos, no curso da trajetória profissional, as atividades de ensino, pesquisa, extensão, gestão acadêmica e produção acadêmica-profissional. Classes e denominações: I - Classe A, com a denominação de Professor Assistente; II - Classe B, com a denominação de Professor Adjunto; III - Classe C, com a denominação de Professor Associado; e IV - Classe D, com a denominação de Professor Titular (Art. 1º da Lei Nº 15.141, de 2 de junho de 2025).

publicações e divulgação de conhecimentos produzidos. E como atividade complementar pós-graduandos têm a oportunidade de realizar de ‘estágio docência’. Compartilho da preocupação de Fortunato; Araújo; Medeiros (2023) ao questionarem se a pós-graduação *stricto sensu* realmente estaria formando professores com conhecimento pedagógico-didático e qualificação para a atuação crítica na educação superior.

A temática da formação para o magistério superior, para o exercício da docência universitária segue invisibilizada no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*. De tal modo, a docência segue subestimada, sem prestígio e sem financiamento para projetos de ensino. No entanto, Fortunato; Araújo; Medeiros (2023) consideram o estágio docência como promissor para a formação do professor-pesquisador, para a formação do professor como “profissional intelectual crítico-reflexivo e pesquisador de sua práxis e da práxis educativa que se realiza na escola [universidade] e demais contextos nos quais se insere profissionalmente” (PIMENTA, 2019, P. 13). Neste intuito, a formação para a docência em IES demanda conhecimentos da didática da educação superior; reflexões sobre o processo didático e formativo realizado ao longo do estágio docência; elaboração, mediação didática e avaliação do projeto de ensino desenvolvido com análises contextualizadas e fundamentadas das aulas, aprendizagens e atividades realizadas.

Conhecimentos do campo da Didática da Educação Superior são acessados no estágio docência e, caso os pós-graduandos tenham cursado a disciplina Didática da Educação Superior (ou nome correlato), terão mais condições de analisar criticamente o trabalho docente e o ensino superior.

A Didática da Educação Superior tem como objeto o Ensino Superior com foco nos fundamentos, nas finalidades, nos princípios e nas características do processo didático desse nível de ensino. Ela se ocupa do ensino de forma geral, com o objetivo de produzir aprendizagens; seus princípios e seus fundamentos são gerais e cabíveis a qualquer profissão, pois diz respeito à Educação Superior na formação do estudante. [...] É uma Didática mais geral, fundamentada na racionalidade crítica e emancipatória. Sob



essa perspectiva, é importante compreender a Educação Superior, o seu papel na sociedade e os seus fenômenos socioeconômicos, políticos e educacionais. [...] é constituída pelas intencionalidades e pelos fundamentos em busca de uma prática social concreta, ou seja, a prática pedagógica. É importante ressaltar que a Didática da Educação Superior não se resume apenas à contextualização política dos conteúdos curriculares para a formação profissional. Ela requer a apropriação epistemológica da educação como atividade humana, bem como a compreensão do campo metodológico mais adequado e coerente com a concepção de educação assumida. O que se espera é que os fundamentos e os elementos nucleares da referida Didática estejam integrados à concepção crítica da educação. [...] A prática pedagógica é o trabalho do professor, que envolve o processo didático nas dimensões de ensinar, aprender, pesquisar, avaliar e socializar conhecimentos e tecnologias. Nessa concepção, ela é um processo consciente, intencional e sistemático, pelo qual se trabalham os conhecimentos científicos, pedagógicos produzidos historicamente (VEIGA, 2020, P. 261).

A oferta qualificada de estágio docência demanda reflexão crítica e fundamentação teórica com conhecimentos pedagógicos, didáticos, filosóficos, sociais, políticos que possibilitem situar e contextualizar o ato educativo. E, simultaneamente, oportunizar aos pós-graduandos a compreensão de aspectos selecionados e relevantes sobre a: a) instituição (Regulamentos; condições de trabalho; plano de carreira; formas de ingresso no magistério superior; metas para o ensino dispostas no Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI), b) atuação do docente na educação superior (ensino, pesquisa, extensão, gestão, participação em reuniões colegiadas, planejamento coletivo, produção de material e publicações), c) curso de graduação no qual realiza o estágio docência (Projeto Pedagógico do Curso - PPC; papel que o componente curricular no qual realiza o estágio docência cumpre na formação para o perfil do egresso expresso no PPC do curso; análise crítica de diretrizes curriculares e sua relação com o PPC do curso, dentre outros), d) concepção de educação assumida e sua relação com projetos, práticas, metodologias e avaliação do ensino, e)

planejamento do ato educativo considerando a compreensão da articulação entre os rumos da instituição, do curso e o que se encontra expresso no plano de ensino do componente curricular no qual realiza o estágio docência, f) outros.

A obra *Didática Crítica no Brasil*, organizada por Longarezi, Pimenta e Puentes (2023) apresenta teorias contemporâneas e perspectivas críticas da didática em resistência ao tecnicismo e neotecnicismo neoliberal. Os capítulos da referida obra podem propiciar aos leitores oportunidade de reflexão crítica sobre a relação entre educação, sociedade, didática e formação em nível superior, bem como pode contribuir para o debate sobre rupturas paradigmáticas. Os oito capítulos, com os títulos que seguem, tratam de abordagens didáticas contemporâneas: “Da didática crítico- social à didática para o desenvolvimento humano”, por José Carlos Libâneo; “Didática Desenvolvimental: os fundamentos de uma perspectiva crítica brasileira”, por Andréa Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes; “Didática histórico-crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo”, por Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria e Dermeval Saviani; “Didática Crítica fundamentada na dialética materialista. Processo de ensino: totalidade concreta”, por Maria Rita Neto Sales Oliveira; “Didática Crítica Intercultural e Decolonial: uma perspectiva em construção”, por Vera Candau; “Didática sensível: sentir-pensar-agir no processo de ensino e aprendizagem”, por Cristina d’Ávila; “Didática Complexa e Transdisciplinar”, por Marilza Vanessa Rosa Suanno; e “Didática Multidimensional Crítico-Emancipatória - princípios epistemológicos a uma práxis docente transformadora”, por Selma Garrido Pimenta.

A didática, conforme Pimenta (2019), segue em movimento e em resistência ao tecnicismo e neotecnicismo neoliberal, de tal maneira, a educação superior tem bases teóricas para a reflexão crítica e a elaboração de inovações nas práticas pedagógicas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Professores, para o exercício do magistério superior, deveriam se profissionalizar para o trabalho com a docência.

Para tal, demandariam, a meu ver, de ações complementares: a) assessoramento pedagógico ofertado pela IES; b) formação continuada com base epistemológica, teorias pedagógicas contemporâneas e conhecimentos da didática da educação superior, que em estudos contextualizados poderiam ser gerativos de conhecimentos e práticas pedagógicas com sensibilidade e comprometimento com a aprendizagem do estudante, a formação do cidadão e do sujeito complexo (ser de razão, emoção e corporeidade), o que contribuiria para a superação do ensino limitado a exposição de conteúdos; c) programas de pós-graduação *stricto sensu*, das diferentes áreas do conhecimento, poderiam viabilizar e aprimorar o estágio docência, a oferta da disciplina Didática da Educação Superior e as atividades que contribuíssem para qualificar os pós-graduandos para o exercício crítico e criativo da docência na educação superior. O estágio docência tem potencial formativo para viabilizar simultaneamente que o pós-graduando possa conhecer a instituição universitária, o trabalho docente na educação superior e que promova reflexões e relações entre teorias (pedagógicas e didáticas) e as práticas pedagógicas desenvolvidas em colaboração com o docente da educação superior que supervisiona o processo formativo.

A aprendizagem da docência pode ser impulsionada pela formação de/com/para professores e, concomitantemente, pelo processo dinâmico e multidimensional de desenvolvimento profissional constituído por dimensões pessoais, coletivas, institucionais e da carreira no magistério superior.

Docência é profissão do professor e tem conhecimentos específicos, assim demanda formação sólida e em nível superior, que contribua para a construção da identidade profissional docente, englobando conhecimentos, sensibilidades, competências (técnica, política, estética e ética) e compromissos com o campo educacional, a profissão e a aprendizagem dos estudantes.

O ensino superior precisa ser revisto, ressignificado e reorganizado e, para tal, a formação do professor universitário, precisa concebê-lo como profissional da educação, intelectual crítico-reflexivo e insurgente, capaz de produzir práxis educativa e pesquisar a práxis produzida, em interlocuções com as teorias contemporâneas do campo Didático.

Referências

- D'ÁVILA, Cristina. Didática sensível: sentir-pensar-agir no processo de ensino e aprendizagem. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023. p. 233–251.
- FORTUNATO, Ivan; ARAÚJO, Osmar Hélio Alves; MEDEIROS, Emerson Augusto de. Estágio de docência: um manifesto sobre formação de professores para o ensino superior. *Debates em Educação*, Maceió, v. 15, n. 37, p. 1–17, e14477, 2023. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37p1-17.e14477>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14477>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- GALVANI, Pascal. A autoformação: uma perspectiva transpessoal, transdisciplinar e transcultural. In: MELLO, Maria F. de; BARROS, Vitória Mendonça de; SOMMERMAN, Américo (org.). *Educação e transdisciplinaridade II*. São Paulo: TRIOM, 2002. p. 93–122. Disponível em: <http://www.ufrjr.br/leptrans/arquivos/autoformacao.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2025.
- GONZÁLEZ-VELASCO, Juan Miguel. *Aula mente social: pensamiento transcomplejo*. Colección Educación Complejidad y Transdisciplinariedad – tomo III. Bolívia: Imprenta Prisa, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.
- LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. *O ato pedagógico: planejar, executar e avaliar*. São Paulo: Cortez, 2023.
- MAFFESOLI, Michel. *Elogio da razão sensível*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.
- MORIN, Edgar. *Fraternidade para resistir à crueldade do mundo*. Tradução de Edgard Assis de Carvalho. São Paulo: Palas Athena, 2019.
- MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. 3. ed. Tradução de Eliane Lisboa. Porto Alegre: Sulina, 2007.
- MORIN, Edgar. *La vía: para el futuro de la humanidad*. Tradução de Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011a.



MORIN, Edgar. Sobre la reforma de la universidad. *Gazeta de Antropología*, n. 25/1, 2009.

PIKETTY, Thomas. *O capital no século XXI*. Tradução de Mônica Baumgarten de Bolle. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, Marco; ORLANDO, Cláudio; ZEN, Giovana (org.). *Didática: abordagens teóricas contemporâneas*. Salvador: EDUFBA, 2019. E-book XIX ENDIPE/2018, v. 1. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/30770>. Acesso em: 4 dez. 2019.

PIMENTA, Selma Garrido. Políticas públicas, diretrizes e necessidades da educação básica e formação de professores. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (org.). *Qualidade na escola pública: políticas educacionais, didática e formação de professores*. Goiânia: CEPED Publicações; América; Kelps, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. Prefácio. In: SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; SILVA, Carlos Cardoso; SOUSA, Luciana Freire Ernesto Coelho Pereira; SUANNO, João Henrique (org.). *Imagens da formação docente: o estágio e a prática educativa*. Anápolis: Ed. UEG, 2019. p. 11–22.

PINEAU, Gaston. A autoformação no decurso da vida: entre hetero e ecoformação. In: NÓVOA, António; FINGER, Matthias (org.). *O método (auto)biográfico e a formação*. Lisboa: Ministério da Saúde, 1988. p. 91–109.

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

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Complexidade, conhecimentos pertinentes e operadores de religação. In: GONZÁLEZ-VELASCO, Juan Miguel (org.). *100 años Edgar Morin: humanista planetario*. Bolívia, 2021. ISBN 978-9917-0-1194-1. Disponível em: https://cepedgarmorin.com/wp-content/uploads/2022/04/e-book-LIBRO_100_Anos_Morin_221021.pdf. Acesso em: 20 abr. 2025.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Didática complexa e transdisciplinar. In: LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023. p. 252–278.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2015.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Entre brechas e bifurcações: a didática segue em movimento e em contraposição ao neoliberalismo/neotecnicismo. *Cadernos de Pesquisa*, v. 29, n. 3, 2022. Disponível em: <https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/19601>. Acesso em: 23 jun. 2025.

SUANNO, Marilza Vanessa Rosa. Para além dos territórios disciplinares: transdisciplinaridade como princípio-estratégia de reorganização do conhecimento. *Debates em Educação*, v. 14, n. 36, p. 270–280, 2022. DOI: <https://doi.org/10.28998/2175-6600.2022v14n36p270-280>. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/14778>. Acesso em: 23 jun. 2025.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática da educação superior: construindo caminhos para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto de; FERNANDES, Claudia (org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis: Vozes, 2020. p. 258–271.

O LUGAR DO AMOR CRÍTICO NA DIDÁTICA: elementos para uma Docência Crítico-Transformadora

Celso dos Santos Vasconcellos

Imaginal o homem como homem e sua relação com o mundo como uma relação humana, e só podereis trocar amor por amor, confiança por confiança etc. (MARX, 1989, p. 234)

O foco da nossa reflexão¹ será a Escola por sua enorme relevância, uma vez que, no atual estágio da civilização, a Escola é um dos poucos espaços que nos restam para fazer um trabalho humanizador de qualidade “em larga escala”. De um lado, tem um papel da maior relevância em termos **quantitativos**, uma vez que praticamente todas as crianças estão na Escola (e uma grande parcela da adolescência e da juventude), e por muitos anos. Por outro lado, tem uma enorme importância em termos **qualitativos**, uma vez que as pessoas frequentam a Escola não dos 40 aos 54 anos, mas numa fase absolutamente fundamental para o desenvolvimento humano, para a formação da personalidade; há ainda a possibilidade de participarem de um trabalho com

1 Agradeço aos amigos professores pelos fecundos “diálogos didáticos” durante a elaboração deste texto, em especial a Ana Maria Góes, Eliane Pinheiro, Ivone Barossi, Maria Amélia Santoro Franco, Miriam Augusto, Pedro Demo, Susan Cavallet, Targélia de Souza Albuquerque, Terezinha Rios, Valentim da Silva.



Intencionalidade compartilhada, a partir de um Projeto Político-Pedagógico construído coletivamente.

A intencionalidade maior desta reflexão é contribuir para a concretização de uma Educação Dialética-Libertadora (VASCONCELLOS, 1992, 2015, 2017, 2018), numa perspectiva Democrática, Humanizadora e Ecológica, que é visceralmente comprometida com o **direito** à aprendizagem efetiva, ao desenvolvimento humano pleno, na perspectiva do Bem Comum, e Alegria Crítica/*Docta Gaudium* por parte de cada um e de todos os educandos, através da apropriação crítica, criativa, significativa e duradoura dos saberes necessários (conceituais, procedimentais e atitudinais), visando a potencialização da consciência, do caráter, da cidadania e da formação para o trabalho, e que aponta na direção de um conjunto de valores validados ética, política, social e cientificamente, assumidos coletivamente pela comunidade escolar, e que passe pelas perspectivas crítica e autocrítica, decolonial, antirracista, anticapacitista, antipatriarcal, antifobia LGBTQIA+, antifascista, anticlassista, pautada na liberdade, na justiça social, na amorosidade crítica, na responsabilidade (por si, pelo outro e pelo mundo), na autonomia crítica, na dialética igualdade-diversidade e na cultura de paz, e assim dar sua contribuição enquanto escola para a construção da tão almejada Civilização do Amor!

Ora, uma tarefa de tal envergadura não vai se dar, com certeza, de forma espontânea, ou reproduzindo práticas equivocadas. Aqui, a Didática tem um papel imprescindível!

1 DIDÁTICA CRÍTICA E ALGUNS DOS SEUS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS

1.1 Elogio à Didática

A Didática (palavra derivada da expressão grega Τεχνή διδακτική - *techné didaktiké*: arte ou técnica de ensinar), como área da Pedagogia, como Ciência e Arte do Ensino, Teoria e



Práxis do Ensino², num certo sentido, é uma das dimensões mais específicas do magistério, já que tem como foco o processo de ensino-aprendizagem. Desde o início da Antiguidade (aproximadamente 4.000 a.C.; Civilização Suméria, Egito Antigo, Civilização do Vale do Indo, China Antiga) encontramos registros do uso e esboços de reflexão sobre Didática. A obra de Comenius (1592-1670), *Didática Magna*, considerada uma das primeiras sistematizações científicas da *arte de ensinar*, é de meados do século XVII (várias elaborações entre 1621 e 1657). Antes, havia textos esparsos, como as reflexões sobre educação de Platão (428-348/7 a.C.), Aristóteles (384 a.C.-322 a.C.), até obras como *Institutio Oratoria* de Quintiliano (35-95), *De Magistro* de Santo Agostinho (354-430), *Eruditio Didascalica* de Hugo de São Vitor (1096-1141), *De Magistro* de Santo Tomás (1225-1274), ou mesmo a contribuição de autores como Erasmo (1466-1536), Lutero (1483-1546), mas que tinham, de um modo geral, mais um caráter de orientação moral do que propriamente de reflexão sobre os fundamentos do ensino. Com *De Disciplinis* de Vives (1492-1540), com a *Ratio Studiorum* (1599) dos Jesuítas e com o *Memorial de Frankfurt* ou o *Aporiam Didactici Principio* de Ratke (1571-1635) já há uma maior sistematização e fundamentação do ensino, bem como uma aproximação da organização do cotidiano escolar (embora ainda se mantenha uma forte carga religiosa, sobretudo na *Ratio*) (VASCONCELLOS, 2011).

A Didática é essencial para o cumprimento do papel social da Escola visto que Aprendizagem Efetiva, Desenvolvimento Humano Pleno e Alegria Crítica de cada um e de todos, como apontamos, não vai se dar espontaneamente, nem mesmo pela reprodução de práticas equivocadas. Muito pelo contrário, uma vez que a Atividade Docente é uma das Atividades Humanas mais bonitas e complexas!

Para exercer a contento sua atividade³, cabe ao professor elaborar seu planejamento, levando em conta múltiplos fatores,

2 De imediato, alertamos que ensino não deve ser entendido como mera transmissão, e sim como o cuidado para criar as condições para a aprendizagem.

3 .Uma coisa é ensinar algo a alguém; outra, muito diferente, é ensinar os saberes necessários a todos! A aprendizagem científica, filosófica, estética

um conjunto enorme de elementos, determinadas exigências metodológicas essenciais: conhecimento da realidade em que vai atuar (dos alunos -quem são, de onde vêm, que ambientes físicos e virtuais frequentam, expectativas em relação à escola, à vida, experiências anteriores na escola, na área de conhecimento, conhecimentos prévios-, da sala de aula, da instituição em que atua, do território, da sociedade como um todo, da área de conhecimento que vai ensinar, além do conhecimento de si), bem como ter clareza das finalidades do seu trabalho (intencionalidade do trabalho educativo, finalidades, objetivos da atividade) etc. Do confronto entre a análise da realidade e a projeção de finalidade, e do descompasso, do gradiente, da contradição daí emergente, vai surgir a tensão criativa (KUHN, 1987), o motivo, para a elaboração do plano de ação, que inclui a seleção dos saberes (conceituais, procedimentais e atitudinais) que irá propor, a metodologia que pretende desenvolver (atividades, técnicas, estratégias), os recursos a serem utilizados, a avaliação do processo de ensino-aprendizagem, as relações com conhecimentos já trabalhados e com os que serão, a integração com outros componentes curriculares, a previsão dos tempos, dos espaços (incluindo o cuidado com o mobiliário, a distribuição das carteiras, a iluminação, a ventilação), o contrato didático, as formas de enfrentamento de dificuldades na aprendizagem, bem como na disciplina, o enfrentamento e resolução de conflitos, sem contar as importantíssimas articulações com o Projeto Político-Pedagógico da Escola (referência de todo o trabalho), as atividades de formação continuada dos educadores etc. etc. Por isso tudo, a Didática é imprescindível!

É importante destacar ainda que além de sua indiscutível contribuição para a qualidade do ensino, com toda a economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez (COMÊNIO, 1985, p. 43), a Didática tem também um papel muito importante no desenvolvimento profissional docente, na medida em que, através dela, ao exercê-la no cotidiano, ao pesquisarem, ao produzirem suas aulas, pela elaboração própria, os professores

e tecnológica dos alunos na Escola é sistemática, categorial, não-espontânea, pautada em categorias como historicidade, totalidade, criticidade, contradição, continuidade-ruptura etc.



tornam-se autores, o que contribui em muito para a conquista da autonomia profissional, que tem repercussões no respeito social e valorização profissional.

1.2 Desafios à Didática

O valor da Didática não é algo dado, estabelecido, consolidado. Pelo contrário, muitos docentes e mesmo futuros docentes revelam pouco ou nenhum interesse pela didática, seja na formação inicial ou continuada. Analisar o conjunto das possíveis causas deste fato extrapola os limites deste texto⁴. Queremos, porém, apontar duas causas bastante relevantes: de um lado, muitos futuros docentes não sentem **desejo** pela formação didática porque não sentem desejo de ser professor, em função do desinteresse pela profissão (todo o problema da atratividade docente); de outro, muitos não sentem **necessidade** da formação didática em função da familiaridade com a prática escolar (muitos e muitos anos nos bancos escolares, no papel de aluno), antes de começarem a estudar cientificamente a Didática.

Devemos, também, considerar que não existe “A Didática”, mas diferentes Didáticas. De certa maneira, alguma Didática, seja intuitiva, mimética, implícita ou tácita, o professor sempre utiliza. Contudo, numa perspectiva transformadora, não nos interessa qualquer Didática, uma vez que não partimos de uma realidade qualquer e sim de uma realidade concreta, histórica, com suas peculiaridades; além disso, não temos uma intencionalidade qualquer, muito pelo contrário, nossa prática tem como horizonte um projeto de Sociedade e de Ser Humano. Frequentemente, porém, nos deparamos com práticas bastante antididáticas, de cunho reprodutivista ou espontaneísta, marcadas por uma ausência de consciência teórica e crítica. Sim,

4 Teríamos que considerar, por exemplo, desde as questões das políticas públicas para a educação, suas fragilidades, descontinuidades, comprometimentos ideológicos, privatização do ensino, meritocracia, até as condições de trabalho, as interferências da gestão escolar, passando pela formação oferecida nas universidades, a maneira como a mídia trata a educação escolar, o avanço do neoliberalismo, da extrema direita, o combate à Ciência, à Teoria, à Escola, ao Professor etc.



há também muito equívoco no campo da Didática, a ponto de, em certos contextos, podermos afirmar, na esteira de Hannah Arendt (2003), que há uma verdadeira Banalidade do Mal Pedagógico⁵ (VASCONCELLOS, 2025)! O nosso histórico e estrondoso “fracasso escolar” se deve, com certeza, a inúmeros fatores; entre eles, é preciso incluir os intraescolares (“fator escola”) e, nestes, o tipo de Didática instrucionista, passiva, descontextualizada, que grande parte dos professores utiliza!

Tal fato representa um tremendo contrassenso quando nos voltamos para o significado mais profundo da Didática, numa perspectiva Crítica, Dialética-Libertadora.

1.3 Didática e o Amor

Analisando o âmago da Didática, aquilo que lhe é muito peculiar, intrínseco, encontramos a preocupação, a busca, o empenho, enfim, o cuidado para que o outro aprenda. Existem dois elementos da condição humana que, de tão óbvios, comumente não refletimos com mais atenção sobre eles: não nascemos prontos, nem programados⁶. O ser humano, ao contrário de outros animais, nasce absolutamente incompetente. Estaríamos condenados à extinção? Não, porque somos acolhidos no ambiente humano, nossa “segunda placenta”, a cultura, à qual somos imersos e na qual nos desenvolveremos num longo processo de Educação⁷. Outros humanos, antes de nós, fizeram percursos, produziram arte/mente/sócio-fatos (objetos, símbolos, instituições) com os quais nos acolhem. Tudo isto, porém, tem de

5 Falta de clareza dos objetivos, desconhecimento ou desprezo da realidade dos alunos, metodologia meramente expositiva, passividade dos alunos, reprodução, conteúdos preestabelecidos desprovidos de potencial significação para os alunos, fragmentação dos saberes, avaliação classificatória e excludente etc.

6 A programação genética, embora decisiva para nossa constituição e mesmo sobrevivência, é relativamente pequena em relação à complexidade do todo de nossa existência.

7 Possível, entre outras coisas, diga-se de passagem, em função, de um lado, do ímpeto educativo da espécie, impulso quase que irrefreável de querer ensinar algo a alguém, especialmente se for um bebê ou uma criança; de outro, da incrível plasticidade cerebral do *Homo sapiens* (“programados para aprender” – François Jacob).



ser aprendido, qual seja, a aprendizagem, muito longe de ser um *detalhe*, é essencial para a sobrevivência (e desenvolvimento) do *Homo sapiens* (VASCONCELLOS, 2017).

Desde muito cedo na história da humanidade se percebeu que a mera transmissão daquilo que se deseja que o outro efetivamente aprenda não era suficiente. Muitos elementos devem ser levados em consideração. Na instituição social que se especializou nesta tarefa, a Escola, quantas e quantas perguntas, por exemplo, o bom professor, para dar conta dessa complexidade, tem de se fazer antes, durante e depois da aula para que atinja suas finalidades!

Ora, o Cuidado nos remete ao campo do Amor! Esta afirmação, logo de partida, pode parecer estranha, uma vez que há muito preconceito, não sem fundamento, entre os educadores⁸, porém a assertiva se sustenta, nos parece, quando explicitamos o conceito de Amor que temos assumido em nossa produção nesta área (VASCONCELLOS, 2025). Como uma primeira e bem abrangente aproximação nos pautamos num conceito que consideramos universal, ou mesmo cósmico, dado por Teilhard de Chardin, no livro *O Fenômeno Humano*: “O Amor é a afinidade do ser com o ser” (CHARDIN, 1970, p. 290). Este conceito nos permite falar do amor entre pessoas, entre pessoas e coisas, entre pessoas e o transcendente, e até mesmo do amor entre coisas e coisas (ex.: atração entre prótons e elétrons).

Temos utilizado estrategicamente a denominação “Amor Crítico” para estabelecer uma distinção em relação a simplesmente “Amor”, em função das enormes distorções que existem no uso (e abuso) desta palavra, inclusive entre educadores, em particular pelo uso ideológico feito por dirigentes dos sistemas de educação como forma de camuflar a exploração do trabalho do professor em nome do “amor pelas crianças e pela profissão”. Na sequência, desenvolveremos esta perspectiva do Amor Crítico.

8 Coisa de apaixonados, de poetas, coisa piegas (moralista, religiosa, de padres, pastores), de autoajuda, de manipuladores, populistas, coisa feminina, da Educação Infantil, sem rigor, frágil, pacote de “competências socioemocionais”, frouxidão (permissividade, perda de autoridade, *laissez-faire*, “vale tudo”, falta de limites, “passar a mão na cabeça do aluno”), sacerdócio (trabalhar sem ser remunerado, “professor sofre aqui, mas por ter *amor* terá recompensa na eternidade”) etc.



2 POR QUE TRATAR DO AMOR NA DIDÁTICA?

A educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem (FREIRE, 1983, p. 97)

A Didática admite muitas, e complementares, abordagens: metodológica, epistemológica, psicológica, histórica, cultural, ética, política etc. Queremos trazer uma abordagem, de fundo ontológico (constituente), a partir de uma visada que não é tão usual: o Amor.

Diferentes pensadores, de diferentes épocas, nos dão um grande leque de acepções, que podem abarcar múltiplas facetas interagindo com o Amor na Educação Escolar: *Eros* (Platão); *Philia* (Aristóteles); *Ágape* (Novo Testamento); *Affectus/Conatus* (Baruch Espinosa); Afinidade do Ser com o Ser (Teilhard de Chardin); Base Afetivo-Volitiva (Lev Vygotsky); Emoção/Afetividade (Henri Wallon); Energética da Ação (Jean Piaget); Desejo (Sigmund Freud, Françoise Dolto, Christian Dunker); Atenção (Simone Weil); Amorosidade (Paulo Freire); Aceitação do Outro como Legítimo Outro (Humberto Maturana); Amor como Revolução/Potência/Ação (bell hooks); Mobilização (Bernard Charlot, Celso Vasconcellos); Alteridade/Relação Ética (Emmanuel Lévinas); Relação Ético-Política (Bader Sawaia); Amorevolezza (D. Bosco); Educação dos Corações (Johann Heinrich Pestalozzi); Amar uma Criança (Janus Korczak); Amorização (Teilhard de Chardin, Lauro de Oliveira Lima); Amizade Intelectual (Julio Groppa Aquino). Ainda no campo mais especificamente educacional, elencamos os seguintes educadores: Irmãos da Vida Comum, Comenius, João Batista de La Salle, Friedrich Froebel, Liev Tolstói, Rudolf Steiner, Maria Montessori, Alexander Neill, Anton Makarenko, Célestin Freinet, Claudio Naranjo, Carlos Rodrigues Brandão, e muitos, muitos outros! Podemos citar ainda a contribuição para a educação de outras interessantes abordagens do amor como: Amor de Si (Jean-Jacques Rousseau); Emancipação Humana/Revolução (Karl Marx); Motivo (Alexei Leontiev); Sensibilidade (Rubem Alves); Força (Erich Fromm); *Amor Mundi* (Hannah Arendt); *Eros*, Religar (Edgar Morin); Erótica (Enrique Dussel); *Storge* (C.



S. Lewis); Cuidado (Nel Noddings, Boris Groys, Leonardo Boff); Simpatia Antropológica (Bernard Charlot); Cooperação (Terry Orlick, Fábio Otuzi Brotto); Reconhecimento (Hegel, Axel Honneth, Paul Ricoeur); Ressonância (Hartmut Rosa); Sentir e Saber (Antônio Damásio); Multitude (Antonio Negri, Michael Hardt); Padrão que Liga (Gregory Bateson); Ubuntu (Povos Bantu); Terra Sem Males (Povos Originários, Mito Guarani); Bem Viver/*Buen Vivir/Sumak Kawsay* (Povos Indígenas da América Latina, Alberto Aco); Civilização do Amor (Paulo VI, Teologia da Libertação); Não-Violência Ativa (Henry D. Thoreau, Gandhi, Martin Luther King Jr.); Altruísmo Eficaz (Peter Singer); Felicidade Nacional Bruta-FNB (Jigme Singye Wangchuck); Amor Agápico (Gennaro Iorio); Teoria do Dom/Dádiva (Marcel Mauss; Alain Caillé, Paulo Henrique Martins, André Magnelli) etc. Este breve levantamento demonstra, ao longo de séculos, milênios, a enorme busca da humanidade pela vivência e compreensão do Amor! (VASCONCELLOS, 2025).

É possível fazer a defesa do estudo sobre o Amor a partir de muitas perspectivas, como por exemplo, o seu papel essencial na Ontogênese, no processo histórico-cultural de constituição da pessoa; o Amor como o grande sentido da vida, a busca fulcral do Ser Humano; e ainda, numa angular muito mais ampla, o papel do Amor na Filogênese (na constituição da espécie *Homo sapiens*)⁹, na Biogênese (o papel essencial da cooperação na gênese da vida), ou ainda na Cosmogênese (se considerarmos as forças de atração da matéria, como a lei da gravitação universal – “matéria atrai matéria na razão direta do produto de suas massas e inversa ao quadrado da distância”, ou a força eletromagnética de atração entre prótons e elétrons).

Todavia, diante de uma demanda mais pragmática, poderia se argumentar: tudo bem, isto vale ou pode valer para a existência em geral, no entanto, o que a Escola tem a ver com isto? Se assumimos a premissa de que a Escola importa, ela

9 No processo de hominização, pela mediação da base orgânica (postura ereta, tamanho do cérebro, aparelho fonador, polegar opositor etc.), do uso de instrumentos extracorpóreos e, sobretudo, da linguagem, uma parte deste princípio conserva sua base pulsional na libido, e parte significativa do impulso vital transforma-se num amplo espectro de afetos (emoção, necessidade —física e espiritual—, desejo, paixão, amor, valor).

também poderia ser estudada em diferentes vertentes (histórica, sociológica, cultural, econômica, jurídica, pedagógica, curricular, avaliativa etc.), por que focar o Amor na Didática?

2.1 O Amor importa na Didática! E muito!

Temos como objetivos desta reflexão pautar, com rigor e criticidade, a temática do Amor na Didática no âmbito da Educação Escolar: (re)afirmar a relevância do Amor Crítico, contribuir para que se possa Amar Mais e Melhor na Escola (e na Sociedade), e que, através de uma Didática Crítica (LONGAREZI; PIMENTA; PUENTES, 2023), Dialética-Libertadora, que não se restringe ao “como fazer” (formas de mediação), mas se articula dialeticamente com o “para que fazer” (projeção de finalidade) e com o “por que fazer” (análise da realidade), a Escola possa cumprir sua função social de Aprendizagem Efetiva, Desenvolvimento Humano Pleno e Alegria Crítica de todos.

Inicialmente, cabe reafirmar que não se trata de “introduzir” o Amor na Didática e na Educação Escolar, uma vez que independentemente do nível de consciência dos sujeitos envolvidos, o Amor está presente na Escola, assim como em qualquer campo humano. A questão nuclear, como veremos, é: **com que qualidade?**

Na Escola, tomando como referência especialmente os Educandos e os Educadores, podemos nos referir a diversas esferas de manifestação do Amor: Amor pelo Outro (Educando/Educador); Amor pelo Conhecimento/Saber; Amor de Si/Amor Próprio; Amor pela Atividade (Ensino¹⁰/Aprendizagem); Amor pela Humanidade; Amor pelo Mundo; Amor pela Vida; Amor pelo Transcendente (para quem por aí transita).

Mas, por que tratar do Amor Crítico? Porque o Amor importa e muito! Num sentido bem concreto, em primeiro lugar, porque as coisas mais importantes na Educação Escolar, de modo

10 Em função das graves distorções históricas, do currículo instrucionista, cabe destacar que amor pelo ensino não é, não deve ser, amor por “dar aula”, e sim amor pela aprendizagem efetiva, desenvolvimento humano pleno e alegria crítica/*docta gaudium* de cada um e de todos os educandos!



geral, e na Didática, em particular, passam, inevitavelmente, pelo Amor, compreendido aqui num amplo espectro que abrange emoções, sentimentos, afetividade e elementos da ética! Em segundo lugar, porque a Educação Escolar (e a Didática) tem sido profundamente marcada pelo Desamor (indiferença, abandono, autoritarismo, preconceito, humilhação, violência, competição, seleção, exclusão, inculcação ideológica, alienação etc.)! Há problemas demais na Educação Escolar em função, por exemplo, e para ficar entre os mais significativos, do desamor da Sociedade pela Escola e pelos Professores, do desamor do Professor pela Profissão Docente e do desamor dos Alunos pelos Saberes Escolares¹¹, fortemente interrelacionados!

Alguém poderia dizer: “Professor, desculpe, mas com tantos problemas e desafios que temos no cotidiano da escola, o senhor vem falar de Amor? Perdão, mas o Amor não diminui o número de alunos em sala, nem paga os boletos!”. De fato, o cotidiano escolar está perpassado por enormes e intrincados desafios, não temos a menor dúvida. Mas, justamente por isto é que afirmamos que o Amor importa, que pode fazer muita diferença, se for assumido em sua radicalidade! É verdade também que o Amor, de imediato, não diminui o número de aulas que o professor tem de dar para sobreviver, nem o desrespeito, a excessiva burocracia ou a cobrança dos órgãos gestores. Todavia, o autêntico Amor (não o seu arremedo), o Amor Crítico, além de toda essencial repercussão no processo educativo, dá sentido à Atividade Docente e, assim, dá energia para lutar por melhores condições de trabalho! Sabemos que o que nos mata não é só a (sobre)carga de trabalho, mas também –e em algumas situações, sobretudo– a falta de sentido do trabalho! É como nos diz o Prof. Oswaldo Giacóia Junior (2007), *o insuportável não é a dor, mas a falta de sentido da dor, mais ainda, a dor da falta de sentido!* Se o Professor não encontrar sentido em sua atividade,

11 Sem contar os problemas estruturais derivados da lógica societária capitalista na sua fase neoliberal, há, certamente, outros desamores no âmbito escolar como o desamor entre alunos e professores, entre alunos e alunos, professores e professores, gestores e professores, dirigentes do sistema de ensino e professores etc. Todavia, estes apontados acima nos parecem os mais graves atualmente.

não há condições objetivas favoráveis de trabalho que possam realizá-lo!

Além disto, o Amor Crítico nos impulsiona a realizar nossa atividade não porque somos cobrados, ou para não sermos punidos, ou ainda para recebermos alguma recompensa exterior, mas por um autêntico apelo interior! O Amor Crítico nos leva a fazer bem, a fazer até o fim, a não abandonar a ação no meio do caminho, e também a cuidar de todos, a não deixar ninguém para trás (*nenhum a menos*)! O Amor Crítico, querendo o Bem do Outro, pergunta o que é melhor para o Outro, e se qualifica para tal!¹²

Se, por um lado, simplesmente falar do Amor de muito pouco adianta, por outro, é preciso reconhecer que por detrás de toda prática consciente sempre há uma ideia, uma representação mental, uma justificativa. Nesta medida, se conseguirmos pautar o Amor na Didática de maneira significativa no cotidiano da Escola, podemos contribuir para sua vivência não mais de maneira inconsciente, acidental, espontaneísta, e sim intencional, consciente e crítica, como um princípio político-pedagógico, tanto no plano pessoal quanto no coletivo.

2.2 O Amor Crítico como Fundamento da Didática

Adentrando um pouco mais no campo pedagógico, podemos pensar numa acepção bastante difundida do Amor como **Querer Bem** algo ou alguém. Uma segunda aproximação, já mais rigorosa e de cunho ético, embora ainda bastante ampla, é “Amor é **Querer o Bem** do Outro”. Vale enfatizar o enorme salto qualitativo entre “Querer Bem”, que se dá no campo dos sentimentos, da afinidade do sujeito, e “Querer o Bem”, que visa o desenvolvimento integral do educando na perspectiva da emancipação, se dá num outro patamar que envolve uma postura

12 Por mais que professor goste do aluno, não pode aprender por ele, visto que, para aprender, é preciso atividade do sujeito; não basta desejar que o outro aprenda. É preciso aliar a qualidade política (compromisso) à qualidade formal (saber fazer) (Demo). Podemos querer o bem do outro e acabar fazendo grandes estragos.



consciente, reflexiva, responsável, ativa, e em relação àqueles a quem naquele momento, e por uma complexa série de motivos (até mesmo inconscientes), não consegue Querer Bem; pode haver aqui aquela típica situação de antipatia: o professor acabou de conhecer o aluno, nada tem “contra” ele, contudo, o aluno lembra seu tio, do qual tem grande raiva porque foi o tio quem enganou a avó, vendeu seus imóveis e sumiu com o dinheiro etc.

Fica difícil querer bem este aluno (não que isto seja uma exigência imprescindível para realizar sua tarefa); todavia, eticamente, cabe se esforçar para querer o **bem** dele (assim como de todos os outros); é um sentido de responsabilidade profissional. Amar, querer o bem dos educandos no âmbito escolar implica fazer tudo aquilo que for necessário para garantir as condições para a Aprendizagem Efetiva, o Desenvolvimento Humano Pleno e a Alegria Crítica de cada um e de todos. Todavia, não se trata de qualquer tipo de Amor, e sim do Amor Crítico!¹³

2.2.1 Conceituando Amor Crítico

Amor Crítico é a busca contínua do amor intencional e transformador de tudo aquilo que nega o ser mais, como a opressão e a alienação. É a afinidade (impulso de aproximação, força de atração) com o ser —seja pessoa, objeto, ideia ou transcendência— em que há o **querer bem** e/ou o **querer o bem** do ser. Implica a potência da ação, o compromisso ético-político de agir para que este fruir e/ou este bem se concretize, na perspectiva da emancipação humana e ecológica.

Para avançar na sua compreensão, podemos explicitar algumas de suas características¹⁴. O Amor Crítico é:

13 O Amor Crítico se contrapõe ao espectro de amores equivocados: Desafeto, Indiferença, Amor Manipulador, Amor Narcísico, Amor Blablablante, Amor Superficial, Amor Barganha, Amor Enquadrador e Amor Ingênuo.

14 Destacando que esta compreensão só faz sentido dentro de um quadro de valores assumido pelo sujeito e pela coletividade. Logo no início deste texto, explicitamos, em grandes linhas, a Sociedade, a Pessoa e a Educação que desejamos. No caso da instituição de ensino, isto deverá ser explicitado no respectivo Projeto Político-Pedagógico que, por sua vez, estará ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, na Constituição Federal, na Declaração Universal dos Direitos Humanos etc.



- **Agápico** (do grego Ágape): autêntico querer **O Bem** do Outro e do Mundo. Sentido Ético-Político: interação entre afeto e consciência crítica, não naturalizando o Desamor; Amor como sensibilidade, como dever ético e como compreensão das relações sociopolíticas, econômicas e culturais implicadas no contexto, buscando superar a dicotomia entre indivíduo e sociedade; Amor universal, pela humanidade como um todo. Amor na perspectiva incondicional ou desinteressada, que não depende de reciprocidade ou mérito, para além das afinidades ou dos interesses pessoais, um ato de vontade e não um sentimento (LEWIS, 2017). O Amor como projeto político, que se traduz numa práxis que enfrenta também as estruturas opressoras, desumanizadoras;
- **Crítico** (olhar para fora): não se detém na aparência, busca superar a ingenuidade com um olhar rigoroso, pautado na totalidade e na historicidade, a fim de:
 - a. *Compreender o contexto: ter clareza das contradições da realidade, de que “não está no meio de anjos”, de que há muitas forças -até antagônicas- em jogo; para não entrar na lógica do sistema, ou do desamor praticado pelo outro (para que não se torne cúmplice do que oprime); identificar as necessidades postas na realidade (a partir do confronto com a intencionalidade);*
 - b. *Situar-se pessoalmente: compreender como as circunstâncias em que está inserido podem interferir em suas ações, e assim evitar tanto o conformismo quanto a autocrítica paralisante; não perder a potência, não “afundar”, não se abater, perder o ânimo, perder a alegria por se cobrar demais na autocrítica (Amor-Próprio). Parafraseando uma afirmação atribuída a Einstein, “devemos nos cobrar o máximo possível, mas não mais que o possível”;*
- **Autocrítico** (olhar para dentro): o caráter Autocrítico do Amor Crítico é da maior importância, uma vez que, será através desta verdadeira Dialética do Desenvolvimento Humano que poderemos avançar, pessoal, coletiva e socialmente, na direção do Amar Mais e Melhor, nosso



grande desafio. A Autocrítica implica três grandes distintas, inseparáveis e articuladas tarefas: identificar as Positividades, as Negatividades e as Potencialidades

- a. *Positividade (Sou): tenho dignidade; tenho valor; tenho uma história, uma trajetória, memórias, narrativas, imaginação, criatividade, realizações, produções, obras, relacionamentos construídos. Convicção, confiança de que tem algo potencialmente significativo para o outro, para aquele grupo. A consciência da dignidade, do seu valor possibilita, além da capacidade de acolhimento do outro, a coragem e ousadia de colocar limites, de dizer Não, quando necessário, não se deixando invadir ou ser negado/anulado;*
- b. *Negatividade (Ainda-Não Sou)¹⁵: tenho limites e contradições e, a partir da tomada de consciência deles, tenho desejo/necessidade de crescer, pessoal e profissionalmente, na direção de tudo aquilo que quero ou entendo que devo ser. No senso comum, é muito forte a ideia de Negatividade como algo pejorativo, algo do qual deveríamos nos afastar. Na perspectiva Dialética, a Negatividade tem um papel muito importante, pois é compreendida (e assumida) como um momento transitório no processo de constituição do sujeito e da realidade, qual seja, não vamos (não devemos) parar aí, mas avançar para a Negação da Negação que é a superação. O Amor Crítico, ao assumir a necessidade da Autocrítica e dentro dela o momento da Negatividade, não é maniqueísta, binário, dicotômico; ao contrário, entende a contradição como elemento constituinte da realidade. Por isto, está atento à sua gênese, constituição, abrangência,*

15 O Negativo (ausência, diferença, contradição) não como anulação, mas como um momento no movimento de “negação da negação”, sendo força gerativa, energética, motor dialético: a tomada de consciência daquilo que falta será o impulso, o móbil, o motivo, a mobilização para a busca, para ir atrás, para a práxis, para suprir a falta. Aqui entra aqui toda a questão da consciência da incompletude, do inacabamento, da ontologia freireana: ser inacabado não é um defeito, mas uma condição que nos torna seres de transformação, em processo, em devir (somos, ainda-não somos, podemos vir a ser mais).

intencionalidade, e necessária articulação com outros elementos da realidade (o Amor é fundamental, porém não é tudo), aos seus condicionamentos (enraizamentos históricos, culturais, sociais, econômicos, políticos, e também subjetivos), limites e contradições. Questiona sua compreensão do que é, de fato, o Bem do outro, e busca se qualificar para tal;

- c. *Potencialidade (Posso Vir a Ser Mais): tenho capacidade de me superar – todo ser humano, se forem dadas as condições essenciais, é capaz de aprender, de se desenvolver, de ser feliz; resgate ou desenvolvimento da potência vital;*
- **Radical:** no sentido que vai à raiz (e a raiz do homem é o próprio homem), não fica na superfície, nas manifestações primeiras, não se perde nos detalhes; está atento às estratégias de distração programada dos algoritmos digitais; busca o “padrão que liga” (BATESON, 1987), as conexões profundas, tendo como horizonte maior o Ser Humano Genérico (todo Ser Humano) e o Cosmos (todo o Universo);
 - **Persistente:** o Amor Crítico, diferentemente de uma emoção passageira, tem um compromisso contínuo, que não se abala ou desiste facilmente; insiste, persiste, não desiste diante da indiferença, da falta de sensibilidade, de resposta aos gestos de amor praticados, ou mesmo diante das contradições e manifestações de resistência ou desamor do outro. Acredita na possibilidade de mudança, de transformação do outro (“crer para ver”) e da realidade, não de forma mágica ou passiva, mas a partir da interação ou, mais do que isso, da mediação (esperança crítica - *docta spes*, Ernst Bloch), não abandonando o outro pelo caminho. Não espera, nem se ilude com “atos heroicos”, ao contrário, valoriza os pequenos sinais (“a chama que ainda fuma”), os avanços diminutos, os pequenos passos na direção do Amor autêntico (seja enquanto Bem do Outro e/ou como Bem Comum), tendo, portanto, uma perspectiva de processo. Esta é uma característica poderosa, que sustenta o vínculo

mesmo em contextos desafiadores, mantendo o foco no longo prazo e nos sinais sutis de avanço. Em função dos desgastes advindos dos contextos de desamor, cabe destacar a Persistência também em relação ao Amor-Próprio no que se refere ao autocuidado (inclusive com o discernimento para a necessidade de redirecionamento da abordagem, da intensidade) e à sustentação coletiva (apoio mútuo, reunião pedagógica semanal, Projeto Político-Pedagógico etc.);

- **Práxico Transformador:** o Amor Crítico não se restringe ao plano dos slogans, dos discursos, das ideias ou dos sentimentos, mas se traduz em práticas, ou melhor, rigorosamente falando, se traduz em Práxis, qual seja, uma ação consciente marcada pela dialética entre teoria e prática. Não se trata de justaposição entre teoria e prática, mas numa articulação viva, reflexão-ação-reflexão-ação, em que o sujeito que transforma a realidade, tendo em mente uma ideia-guia, é também por esta atividade transformado. Isto significa que não se restringe ao fazer, à mera prática, mas remete simultaneamente à intencionalidade, àquilo que “vai no coração” do sujeito, à motivação mais profunda; portanto, são práticas atravessadas pelas respectivas intencionalidades, e pautadas em critérios ou exigências, entre si articulados, como Cuidado, (Re)Conhecimento, Respeito, Confiança, Interação, Afinidade, Justiça e Transcendência!¹⁶

16 São vetores, princípios critérios e valores para orientar as decisões no turbilhão da prática cotidiana, considerando que por detrás de toda ação humana consciente sempre existe uma justificativa, uma ideia, um pensamento etc. Não significa que em cada prática do sujeito todas as características estejam presentes, o tempo todo e de forma plena. Como seres histórico-culturais, limitados e contraditórios, todavia também seres de desejo e projetos, sabemos que ter ideais não significa necessariamente vivenciá-los plenamente, mas tê-los como horizonte, para o qual sinceramente nos esforçamos para alcançar, faz uma enorme diferença!



3 PRESENÇA DO AMOR NA DIDÁTICA

Retomando, então, a questão, entendemos que é fundamental refletirmos criticamente sobre o Amor na Didática no âmbito da Educação Escolar pelo fato, de um lado, de o Amor desempenhar um papel fundamental naquilo que é mais próprio, característico da função social da Escola, e de outro, de a Escola, historicamente, ter se constituído num espaço em que, com muita frequência, este Amor é distorcido ou negado!

No âmbito escolar, o Amor pode ter muitos nomes, diferentes denominações, dependendo do contexto de aplicação. Assim, por exemplo, no que concerne ao: 1) Amor ao Saber/ Conteúdo: querer, desejo, necessidade, disposição epistemofílica, curiosidade, interesse, motivo, motivação, mobilização; 2) Amor ao Outro: afeto, amorosidade, afeição, respeito, alteridade, reconhecimento, valorização, empatia, cuidado, carinho, ternura, acolhimento, escuta, atenção, querer bem, querer o bem.

Em termos mais específicos, podemos afirmar que o Amor importa e muito na Didática porque:

- a. O Amor, enquanto energética da ação (o Querer, seja como Desejo ou Necessidade), é a base da Atividade Humana em Geral e, portanto, a base da Atividade de Ensino (atividade principal do professor) e da Atividade de Estudo (atividade principal do aluno). Agimos porque amamos ou odiamos; a indiferença não nos leva à ação;
- b. O Amor, enquanto Afeto, é a base da Relação Educativa: sem afeto/aceitação não se estabelece a dialética do reconhecimento educando-educador, qual seja, Professor reconhecer que aluno pode aprender e querer ensiná-lo, e Aluno reconhecer que professor pode ajudá-lo a aprender e querer aprender. Além disto, em termos da Organização da Coletividade de Sala de Aula, sabemos que a Disciplina tem como base a afetividade: o educando vai incorporar (ou não) os limites estabelecidos e as possibilidades ofertadas a partir do vínculo afetivo que estabelece (ou não) com o educador, o que dará (ou não) a ele o sentido aos objetivos propostos na atividade;



- c. O Amor, enquanto Motivação/Mobilização, é a base da Aprendizagem uma vez que sem motivação não há conexão do sujeito com o objeto de conhecimento e, em decorrência disto, não há aprendizagem significativa, porque parte importantíssima da “matéria-prima”, as representações mentais prévias relativas ao objeto, necessárias para a interação com as novas informações e a consequente construção do conhecimento pelo sujeito, não são liberadas sem uma afinidade, sem uma carga afetiva favorável¹⁷. A Mobilização, portanto, não é um detalhe; pelo contrário, é fundamental no Trabalho com o Conhecimento pelo fato de, através dela o sujeito estabelecer o vínculo cognitivo com o objeto de conhecimento (a “eleição” do objeto, colocar a atenção, foco – de tantas coisas que poderia conhecer, por que este objeto?); liberar representações mentais prévias relativas ao objeto de conhecimento; colocar sujeito em ação de conhecimento (Síncrise-Análise-Síntese), e manter¹⁸ o vínculo com objeto até atingir o conhecimento satisfatório.¹⁹

17 Sem afeto, sem acolhimento, sem um clima favorável, aluno se fecha, bloqueando a aprendizagem, como acabamos de ver no item anterior.

18 Durante o processo de ensino-aprendizagem, e depois (autonomização do querer aprender; sujeito pode continuar aprendendo por conta do seu interesse, já não mais relacionado à situação pedagógica).

19 O evento nuclear do processo de conhecimento é exatamente o estabelecimento de relações, conexões, vínculos. Então, se o vínculo básico, no processo de aprendizagem, é o do sujeito com o objeto com intenção de conhecê-lo e, a partir disto, o vínculo entre as representações mentais prévias do sujeito com as novas informações, e considerando a inseparabilidade entre cognição e afetividade, podemos afirmar que tudo que se fizer na escola em termos de se estabelecer vínculos com os alunos estará também, em alguma medida, contribuindo para sua aprendizagem.



4 UM DESDOBRAMENTO²⁰ DIDÁTICO: METODOLOGIA DIALÉTICA DE CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO EM SALA DE AULA

A prática que favorece a aprendizagem por parte do aluno não acontecerá espontaneamente; será necessária uma intencionalidade, uma orientação, enfim, uma didática que se concretiza numa metodologia de trabalho em sala de aula. Temos trabalhado com a Metodologia Dialética, da qual trazemos, muito sinteticamente, alguns elementos básicos. Ninguém pode determinar ao professor como atuar em sala. Do ponto de vista pedagógico e epistemológico, a prática educativa é complexa demais para isto (não havendo lugar para “receitas”). Da perspectiva ética, a formação humana exige o espaço de liberdade tanto para o ensino quanto para a aprendizagem. O que trazemos é um princípio teórico-metodológico que pode ajudar a organizar a prática didática, na perspectiva de formação emancipatória do sujeito (ser humano, profissional-cidadão). Cada professor elaborará sua intervenção como autêntica Atividade Humana (articulação entre Sensibilidade, Motivo, Projeção de Finalidade, Análise da Realidade, Plano de Ação, Ação e Avaliação). A teoria pedagógica contribui ao indicar como funciona a realidade (em termos de aprendizagem e desenvolvimento) ou ao socializar possibilidades de organização do ensino; porém, não há uma “aplicação imediata”. Como nos aponta a *Teoria Dialética da Atividade Humana*, a teoria é uma, apenas uma, das muitas mediações implicadas na produção da prática docente²¹.

Como superação tanto da didática instrucionista quanto da espontaneísta, a Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula (VASCONCELLOS, 1992, 2016,

20 O Amor Crítico deve se manifestar de forma coerente e integrada na Escola como um todo, ou seja, nas suas dimensões Pedagógica, Comunitária, Administrativa e de Relações (com o Território, Sistema de Ensino, Outras Escolas, Rede de Apoio, Universidade, Mídia etc.). Trazemos aqui apenas um dos possíveis desdobramentos no campo da Didática.

21 .Em grandes linhas, devemos considerar ainda a influência das Condições Físicas e Psicológicas, Condições Materiais e as Condições Políticas do contexto da atividade, além dos Afetos envolvidos.



2018) se estrutura em três grandes dimensões metodológicas: Mobilização para o Conhecimento, Construção do Conhecimento propriamente e Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento que, por sua vez, são decorrentes das três necessidades nucleares do sujeito no processo de aprendizagem.

Quadro 1 Necessidade do Sujeito x Dimensão Metodológica

Necessidade do Sujeito no Processo de Aprendizagem	Dimensão Metodológica da Prática Pedagógica
Querer Aprender aquele determinado Objeto	Mobilização para o Conhecimento
Agir sobre o Objeto [Ação Motora, Perceptiva e/ou Reflexiva em termos predominantes, e de caráter Sincrético-Analítico-Sintético]	Construção do Conhecimento
Expressar-se sobre o Objeto	Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento

Fonte: o autor (2025).

Estas **três grandes dimensões, eixos ou preocupações** do educador (e dos educandos) no decorrer do trabalho pedagógico, não podem ser separadas de forma absoluta, a não ser para fins de melhor compreensão da especificidade de cada uma.

4.1 Mobilização para o Conhecimento

A primeira dimensão da Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula é a Mobilização para o Conhecimento. A Mobilização²² se apresenta como uma dimensão propriamente pedagógica, em relação à Teoria Dialética do Conhecimento, uma vez que essa não se coloca o problema do interesse do sujeito em conhecer (este é suposto). De modo geral, na situação pedagógica este interesse tem de ser provocado (ou reforçado). A Mobilização visa possibilitar o vínculo significa-

22 Preferimos utilizar o termo Mobilização ao invés de Motivação, pois o primeiro é mais abrangente e o segundo, frequentemente, está marcado por visões estereotipadas, distorcidas.



tivo inicial entre o sujeito e o objeto, **despertar a necessidade, provocar o desejo**, criar uma atitude favorável à aprendizagem, acordar, desequilibrar, fazer a “corte” (ritual respeitoso de aproximação), “preparar a terra”, “aquecer” a relação para que possa ocorrer mais interação: disposição de energias físicas e psíquicas para o ato de conhecer. Trata-se de uma espécie de *catarse intelectual e afetiva*, colocando a cultura (no caso aqui, do sujeito) *em estado de mobilização* (BACHELARD, 1996). O trabalho inicial do educador é tornar o objeto em questão, objeto de conhecimento para aquele sujeito. Aqui é necessário todo um esforço a fim de dar significação inicial, para que o sujeito leve em conta o objeto como um desafio. Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a resgatar e/ou elaborar as primeiras representações mentais sobre o objeto a ser conhecido (se aqui a mobilização é a meta, a significação inicial é o caminho). Para conhecer é necessário *este impulso de simpatia direta que prepara na pessoa a compreensão das coisas* (WALLON, 1979, p. 353).

O que se busca é ajudar a estabelecer a relação entre o objeto de conhecimento e as Necessidades do educando (física/corporal, afetiva, sexual, lúdica, cognitiva/intelectual, linguística, estética, espiritual, ética, social, política, econômica, cultural, ecológica), e/ou Desejos, de forma que ao se estabelecer o vínculo entre sujeito e objeto, ele possa dispor as representações mentais que já possui relativamente ao objeto (concepções anteriores, conhecimentos prévios) para que sejam reelaboradas num patamar superior de abrangência e complexidade. Trata-se, pois, de ajudar a “armar”, levantar a rede de relações de representações mentais do sujeito, para poder interagir com o objeto; abrir o leque de relações, sair do “esconderijo”. A rigor, há um duplo movimento: abertura interna (liberação das representações mentais prévias) e abertura para fora (estabelecer vínculo com objeto, abrir a sensibilidade, a percepção para os elementos postos pelo objeto, as novas informações disponibilizadas).

Outro fator a ser cuidado é a representação que o sujeito tem sobre seu poder, sobre sua possibilidade de conhecer. A representação do Poder funciona como fator modulador do Querer!



4.2 Construção do Conhecimento

A segunda dimensão da Metodologia Dialética de Construção do Conhecimento em Sala de Aula é, propriamente, a Construção do Conhecimento. Ora, conhecer é estabelecer relações; estabelecem-se relações basicamente através do processo mental de [(síncrise-) análise-síntese]. O conhecimento se dá pela ação do sujeito; o desafio pedagógico básico aqui é, pois, **colocar o aluno para pensar sobre o objeto** de conhecimento, em termos de análise-síntese. Analisar é desmontar física e/ou mentalmente. Cabe ao aluno uma ação de desmontar e remontar para si o objeto.

O que se visa é o aluno se debruçando sobre o objeto de estudo proposto, tentando decifrá-lo, apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência. Trata-se de um segundo nível de interação, onde o sujeito deve construir, por sua ação, o conhecimento através da elaboração de relações cada vez mais totalizantes (quanto mais abrangentes e complexas forem as relações, melhor o sujeito estará conhecendo).

O educador colaborará com o educando na decifração, na construção da representação mental do objeto em estudo. O trabalho pedagógico, pela mediação do educador e dos materiais didáticos, visará favorecer no educando a “reconstrução” das relações essenciais constituintes do objeto de conhecimento.

Se a Necessidade Ontológica tem por função a aproximação do sujeito ao objeto, para avançar no conhecimento, no entanto, é preciso a Necessidade Epistemológica, que é a necessidade de estabelecer (novas) relações para explicar o objeto. Ora, o que alimenta esta necessidade de novas relações é a percepção da falta (ou da diferença), o estado de contradição do sujeito. A **contradição** é o que (re)estabelece o movimento do pensamento (cf. HEGEL: unidade *negativa* da ideia, *Enciclopédia*, § 215). Por isto, desencadear a contradição (confronto pedagógico, conflito sociocognitivo) no aluno é fundamental; daí a problematização como postura pedagógica básica.

A contradição pode se dar entre duas presenças (distintas formas de ver o objeto) ou entre uma presença e uma ausência (falta de representação sobre determinado aspecto da realidade - lacuna).

4.3 Elaboração e Expressão da Síntese do Conhecimento

A terceira dimensão da Metodologia Dialética é a Elaboração e a Expressão da Síntese do Conhecimento: na dinâmica do processo, cabe ajudar o educando a elaborar e explicitar a síntese do conhecimento. É a dimensão relativa à sistematização dos conhecimentos que vêm sendo adquiridos, bem como da sua expressão e aplicação. O trabalho de síntese é fundamental para a compreensão concreta do objeto. Por seu turno, a expressão constante dessas sínteses (ainda que provisórias) é também fundamental, para, de um lado, possibilitar a incorporação paulatina dos novos conceitos na linguagem do aprendiz e, de outro, permitir a interação do educador (ou dos colegas) com o caminho de construção de conhecimento que o educando está fazendo.

É importante lembrar que a expressão está presente desde o início do processo de conhecimento: no levantamento das representações prévias, na problematização, no estabelecimento das contradições etc.

O professor precisa compreender que a fala não é apenas um meio de comunicação do aluno, é também um **instrumento de pensamento**; esta é a função mais sofisticada da linguagem (enquanto generalização do pensamento, categorização, instrumento de mediação na relação do sujeito com o mundo).

Entendemos que o aluno só aprende efetivamente se fizer uma reconstrução pessoal, se elaborar seu conhecimento, enfim, se for capaz de dizer com as suas palavras.

Mobilização, Construção e Elaboração e Expressão não são “etapas”, iniciativas isoladas, e sim dimensões da Atividade de Ensino. Embora, para efeito didático de organização do trabalho em sala de aula, se privilegie, ao longo do tempo, uma das dimensões, isto não deve significar uma ruptura, uma fragmentação entre elas.

Com a compreensão mais profunda do processo de ensino e aprendizagem, de seus fundamentos epistemológicos e ontológicos, pautados numa perspectiva crítica, estamos mais bem preparados para reinventar a Atividade de Ensino na direção de uma Educação Democrática, Humanizadora e Ecológica, confirmando o papel imprescindível da Didática!



Referências

ARENDT, Hannah. *Eichmann em Jerusalém: um relato sobre a banalidade do mal*. 4. reimp. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento*. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.

BATESON, Gregory. *Natureza e espírito: uma unidade necessária*. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1987.

BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. v. 1. Rio de Janeiro: EdUERJ; Contraponto, 2005.

CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas*. Petrópolis: Vozes, 2020.

CHARDIN, Pierre Teilhard de. *O fenômeno humano*. Porto: Tavares Martins, 1970.

COMÊNIO, João Amós. *Didáctica magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos*. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1985.

D'ÁVILA, Cristina. *Didática sensível: contribuição para a didática na educação superior*. São Paulo: Cortez, 2022.

DEMO, Pedro. *Ser professor é cuidar que o aluno aprenda*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GIACOIA JÚNIOR, Oswaldo. O direito de julgar. *Folha de S.Paulo*, São Paulo, 1 mar. 2007. p. A3.

HEGEL, G. W. F. *Fenomenologia do espírito*. v. 1. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1992.

hooks, bell. *Tudo sobre o amor: novas perspectivas*. São Paulo: Elefante, 2020.

KUHN, Thomas S. *La tensión esencial*. México: Fondo de Cultura Económica, 1987.



LEONTIEV, Alexis. *O desenvolvimento do psiquismo*. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

LEWIS, C. S. *Os quatro amores*. Rio de Janeiro: Thomas Nelson Brasil, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1991.

LONGAREZI, Andréa Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). *Didática crítica no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2023.

MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Lisboa: Edições 70, 1989.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

MORIN, Edgar. *A aventura de O Método e para uma racionalidade aberta*. São Paulo: Edições Sesc São Paulo, 2020.

RATIO studiorum da Companhia de Jesus (1599). *Regime escolar e curriculum de estudos*. Edição bilíngue latim-português. Introdução, versão e notas de Margarida Miranda. Lisboa: Esfera do Caos, 2009.

RATKE, Wolfgang. *Escritos sobre a nova arte de ensinar de Wolfgang Ratke (1571-1635): textos escolhidos*. Apresentação, tradução e notas de Sandino Hoff. Campinas: Autores Associados, 2008.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Avaliação e vínculo pedagógico. In: _____. *Avaliação da aprendizagem: práticas de mudança – por uma práxis transformadora*. 12. ed. São Paulo: Libertad, 2018.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Avaliação: concepção dialética-libertadora do processo de avaliação escolar*. 20. ed. São Paulo: Libertad, 2015.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Construção do conhecimento em sala de aula*. 19. ed. São Paulo: Libertad, 2016.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Currículo: a atividade humana como princípio educativo*. 4. ed. São Paulo: Libertad, 2017.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Formação didática do educador contemporâneo: desafios e perspectivas. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. *Pró-Reitoria de Graduação*.



Caderno de formação: formação de professores – didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011. v. 9, p. 33–58.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *Metodologia dialética de construção do conhecimento em sala de aula.* 1992. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1992.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. *O amor crítico como princípio e fundamento da educação escolar.* São Paulo: Libertad, 2025. No prelo.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. Reflexões sobre o planejamento e algumas de suas interfaces com o projeto político-pedagógico e a avaliação. In: MARIN, Alda Junqueira et al. (org.). *Didática: saberes estruturantes e formação de professores.* Salvador: EDUFBA, 2019.

VYGOTSKI, Lev S. *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores.* In: _____. *Obras escogidas.* t. 3. Madrid: Visor, 1995.

WALLON, Henri. *Psicologia e educação da criança.* Lisboa: Vega, 1979.



SOBRE AS/OS AUTORAS/ES

Andréa Maturano Longarezi

Pós-doutorado em Educação pela USP. Doutora em Educação Escolar pela UNESP/Araraquara. Professora titular na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia/Brasil. Coordenadora do GEPEDI - Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente; diretora da Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática, Editora do periódico *Obutchénie. Revista de Didática e Psicologia Pedagógica*; Membro da diretoria da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE) e da Academia Internacional de Estudios Histórico-Culturais/México.

E-mail: andrea.longarezi@gmail.com

Celso dos Santos Vasconcellos

Doutor em Educação pela USP, Mestre em História e Filosofia da Educação pela PUC/SP, Pedagogo, Filósofo, pesquisador, escritor, conferencista, professor convidado de cursos de graduação e pós-graduação, responsável pelo *Libertad* - Centro de Pesquisa, Formação e Assessoria Pedagógica.

Cristina d'Ávila

Graduada em Pedagogia, possui Mestrado em Educação e Doutorado em Educação pela Universidade Federal da Bahia em 2001. É pós-doutora pela Universidade de Montréal, Quebec, Canadá, na área de Didática na Educação Superior (2006-2007). É Pós-doutora pela Universidade Sorbonne, Paris-Descartes, França (2015-2016), em Docência universitária. É professora Titular de Didática da Universidade Federal da Bahia. Foi Professora Visitante Sênior na Faculté de Sciences de l'éducation da Université de Montréal, Québec, Canada (2022-2023). É Pesquisadora e Bolsista Produtividade 1B pelo CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. É pesquisadora e membro regular do grupo LIRES (Laboratoire interdisciplinaire de recherche sur l'enseignement supérieur, Université de Montréal, Quebec, Canada. Integra a Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE).



José Leonardo Rolim de Lima Severo

Pedagogo com Mestrado e Doutorado em Educação e Estágio de Pós-Doutorado em Teoria da Pedagogia. Professor Adjunto do Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba, onde atua como docente do curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação. Seus estudos abrangem, principalmente, Teoria da Pedagogia, Didática, Desenvolvimento Curricular, Pedagogia do Ensino Superior e Educação Não Escolar. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Pedagogia, Trabalho Educativo e Sociedade (GEPPTES-UFPB). Integra o Grupo Gestor da Rede Nacional de Pesquisa em Pedagogia (RePPed). Membro da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE), integrando sua Diretoria como coordenador da região nordeste. Membro da ANPED, integrando o GT 4 (Didática), do qual foi coordenador (2023-2025), e vice coordenador (2021-2023).

Maria Amélia Santoro Franco

Pós-doutora em Pedagogia; Doutora em Educação; Mestre em Psicologia da Educação. Especialista em Psicologia da Educação. Professora Titular e Pesquisadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Líder do grupo de pesquisa Pedagogia Crítica: Práticas e Formação, da Universidade Católica de Santos e Vice-Coordenadora da Cátedra Paulo Freire na mesma instituição. Diretora de escola pública estadual. Coordenadora de Publicação da área de Educação (Saberes Pedagógicos) da Editora Cortez. Membro da Editoria Executiva e do Corpo Editorial da Editora Leopoldianum. Editora-chefe da revista PesquisEduca. Tem experiência na área de Pesquisa Educacional, com ênfase na pesquisa-ação pedagógica e pesquisa crítica da epistemologia da Pedagogia, com destaque para a epistemologia das práticas pedagógicas. É parecerista, revisora e avaliadora de projetos, atuando em colaboração com diversos periódicos e instituições, tais como: INEP, CAPES e CNPq. Consultora em projetos de Pesquisa-Ação voltados à formação docente e educação popular. Suas pesquisas estão inseridas nos seguintes temas: Pedagogias Críticas/pedagogias emancipatórias; Pesquisa-Ação, Práticas Pedagógicas, Formação de Professores e Didática Crítica. Publicou mais de 80 artigos em periódicos e cerca de 12 livros. dentre os quais: Pedagogia como Ciência da Educação; Pedagogia e Prática docente e coorganizadora de Pedagogias emergentes: princípios e práticas, pela editora Cortez.



Maria Isabel de Almeida

Formou-se em História pela Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP (1981). Realizou Mestrado (1994), Doutorado (1999) e Livre Docência (2011) na área de Didática pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, e Pós-Doutorado pela Universitat Autònoma de Barcelona (2007). Iniciou a carreira docente como professora de História em escolas públicas e privadas de educação básica (1976/1996). É Professora Associada Sênior do Departamento de Metodologia do Ensino e Educação Comparada da FEUSP. Foi coordenadora do Programa de Pós-Graduação desta Faculdade (2012-2014). Integrou a Comissão Central Coordenadora do Programa de Aperfeiçoamento do Ensino/PAE junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação da USP (2006-2016). Foi assessora da Pró-Reitoria de Graduação-USP (2006-2010). Atualmente coordena, em parceria, o grupo de pesquisa GEPEFE-FEUSP (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação de Educadores), registrado no CNPq. Foi coordenadora do Grupo de Trabalho de Didática da ANPED Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (2015-2017). Representa a região sudeste na Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ANDIPE).

Maria Rita Neves de Oliveira

Bacharel e Licenciada em Pedagogia pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE-UFMG), Bacharel em Comunicação Social pela Faculdade de Filosofia da Fundação Cultural de Belo Horizonte, mestra em Educação pela UFMG e Ph.D. em Educação, com concentração em Instructional Systems e domínio conexo em International Intercultural Development Education, pela Florida State University. Realizou estágios de pós-doc na PUC-SP, nas áreas de Currículo, Ensino e Educação profissional, e na Universidade do Minho, em Portugal, nas áreas de Didática e Currículo. Professora Titular da FaE-UFMG e também do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), trabalhando como pesquisadora em ambas as instituições, desde que se aposentou em 2017. É líder do Grupo de Pesquisa em Teoria e Metodologia do Ensino Tecnológico no Cefet (Petmet), ligado ao Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica, e participante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Tecnologia, também no Cefet-MG. Na FaE-UFMG, participa do Grupo de Pesquisa sobre Profissão



Docente (Prodoc). É membro da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (Anped), tendo coordenado o GT de Didática e participado como Secretária Adjunta da Diretoria. Participa também como membro da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), da Associação Brasileira de Estudos Sociais das Ciências e das Tecnologias (Esocite) e da Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino (Andipe).

Marilza Vanessa Rosa Suanno

Pós-doutorado em andamento pela Universidade de Barcelona (UB). Pós-doutorado pela Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília UCB (2015). Doutorado sanduíche realizado na Universidade de Barcelona UB (2011/2012). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás PUC Goiás (2006) revalidação do Mestrado em Ciências da Educação Superior pela Universidad de La Habana UH (2003). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás UFG (1994). Professora Associada Classe D, Nível 1, da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás UFG. Vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGE/FE/UFG (04/2022-03/2025). Líder do DIDAKTIKÉ Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Questões Contemporâneas

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. É Livre - Docente em Didática (1993), pela Faculdade de Educação da USP - Universidade de São Paulo. 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). É



Membro do GT Didática da ANPEd - Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação (desde 1982). É associada e fundadora da ANDIPE - Associação Nacional de Didática e Prática de Ensino, da qual foi vice-presidente (2018 - 2022). É membro da RePPed - Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia. É Pesquisadora Sênior do CNPq.

Umberto de Andrade Pinto

Possui Licenciatura em Matemática pela Universidade São Judas Tadeu (1978), Graduação em Pedagogia e Especialização em Filosofia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1982 / 1986), Mestrado em Educação Superior pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (2000), Doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (2006) e Pós-Doutoramento em Ciências da Educação pela Universidade Católica Portuguesa / Porto (2019). Atualmente é professor associado da Universidade Federal de São Paulo, junto ao Departamento de Educação, onde leciona e desenvolve pesquisas no Curso de Pedagogia e no Curso de Pós-Graduação em Educação. Integra dois grupos de pesquisas: GEPEPINFOR / UNIFESP e GEPEFE / FEUSP. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: formação docente para a educação básica e ensino superior, pedagogia, formação de pedagogos, escola pública e coordenação pedagógica





<i>Título</i>	DIDÁTICA, TEORIA PEDAGÓGICA E EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA: Interfaces epistemológicas, políticas e formativas
<i>Organizadores</i>	Leonardo Rolim Severo Cristina D'Ávila
<i>Projeto de diagramação e Capa</i>	Emmanuel Luna
<i>Formato/Tamanho</i>	e-book (PDF – 16x22,4 cm)/ 2.6MB
<i>Tipografia</i>	Proxima Nova
<i>Número de páginas</i>	246