

# Didática no ensino remoto emergencial na visão de estudantes de licenciaturas do Centro-Oeste brasileiro

*Didactic in emergency remote teaching in the view of undergraduate students in brazilian Center-West*

*Didáctica en la enseñanza a distancia de emergencia desde la visión de estudiantes de grado en el Centro-Oeste de brasil*

**José Carlos Libâneo<sup>1</sup>**

Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação  
<https://orcid.org/0000-0001-6821-5946>

**Marilza Vanessa Rosa Suanno<sup>2</sup>**

Universidade Federal de Goiás; Professora do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação  
<https://orcid.org/0000-0001-5892-1484>

**Renato Barros de Almeida<sup>3</sup>**

Pontifícia Universidade Católica de Goiás; Professor do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação  
<https://orcid.org/0000-0001-8393-6557>

**Resumo:** O texto resulta de pesquisa empírica intitulada *O ensino de Didática nos cursos de licenciatura de universidades públicas de modo remoto: a visão dos estudantes*, promovida pela Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino - Andipe a partir de análise de respostas a questionário *online*, em âmbito nacional. Neste artigo, procede-se à análise da visão de 78 estudantes de cursos de licenciaturas de 10 universidades públicas do centro-oeste brasileiro referente à disciplina didática no ensino remoto emergencial (ERE) durante o período da pandemia de Coronavírus SARS-CoV-2 (2020-2021). O texto propõe a discussão de questões apontadas pelos estudantes e analisa desafios e possibilidades para o repensar o ensino de didática pós-pandemia. A pesquisa identificou que os estudantes reconhecem a qualidade do trabalho docente e dos estudos pedagógico-didáticos durante o ERE e sua abordagem crítica e contextualizada. No entanto, permite apreender na visão dos estudantes

<sup>1</sup> Pós-doutor pela Universidade de Valladolid; Doutor em Filosofia e História da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

<sup>2</sup> Pós-doutora pela Universidade Federal do Tocantins; Doutora em Educação pela Universidade Católica de Brasília.

<sup>3</sup> Doutor em Educação pela Universidade de Brasília; Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás.

a persistência no ensino da didática da visão instrumental. Ao final, o artigo traz considerações sobre objetivos e conteúdos do ensino de Didática, a relação entre tecnologia e ensino pós-pandemia e as perspectivas para se repensar a disciplina nos cursos de formação de professores.

**Palavras-chave:** Educação; Didática; Pandemia; Ensino Remoto Emergencial.

**Abstract:** *The text is the result of empirical research named Remote teaching of Didactics in undergraduate courses at public universities: the students' view, promoted by the National Association of Didactics and Teaching Practices - Andipe, based on the analysis of responses to an online questionnaire, in the context of national. In this article, we analyze the vision of 78 undergraduate students from 10 public universities in the Brazilian Midwest regarding didactic discipline in emergency remote teaching (ERE) during the period of the SARS-CoV-2 Coronavirus pandemic (2020-2021). The text proposes the discussion of issues raised by students and analyzes challenges and possibilities for rethinking the teaching of post-pandemic didactics. The research identified that students recognize the quality of teaching work and pedagogical-didactic studies during the ERE and its critical and contextualized approach. However, it allows us to apprehend, in the students' view, the persistence in teaching didactics from the instrumental view. At the end, the article brings considerations about the objectives and contents of Didactics teaching, the relationship between technology and post-pandemic teaching and the perspectives for rethinking the discipline in teacher training courses.*

**Keywords:** Education; Didactics; Pandemic; Emergency Remote Teaching.

**Resumen:** *El texto resulta de investigación empírica intitulada Enseñanza a distancia de Didáctica en cursos de graduación de universidades públicas: la mirada de los estudiantes, promovida por la Asociación Nacional de Didáctica y Prácticas Docentes - Andipe, a partir del análisis de las respuestas a un cuestionario en línea, en el contexto nacional. En este artículo, analizamos la visión de 78 estudiantes de grado de 10 universidades públicas del Medio Oeste brasileño sobre la disciplina didáctica en la enseñanza a distancia de emergencia (ERE) durante el período de la pandemia del Coronavirus SARS-CoV-2 (2020-2021). El texto propone la discusión de cuestiones planteadas por los estudiantes y analiza desafíos y posibilidades para repensar la enseñanza de la didáctica pospandemia. La investigación identificó que los estudiantes reconocen la calidad del trabajo docente y los estudios pedagógico-didácticos durante la ERE y su abordaje crítico y contextualizado. Sin embargo, permite aprehender, en la mirada de los estudiantes, la persistencia en enseñar didáctica desde la mirada instrumental. Al final, el artículo trae consideraciones sobre los objetivos y contenidos de la enseñanza de la Didáctica, la relación entre la tecnología y la enseñanza pospandemia y las perspectivas para repensar la disciplina en los cursos de formación docente.*

**Palabras clave:** Educación; Didácticas; Pandemia; Enseñanza remota de emergencia.

Recebido em 04 de maio de 2022

Aceito em 18 de junho de 2022

## 1 INTRODUÇÃO

A didática é componente curricular imprescindível à formação profissional de professores. Esse entendimento decorre da crença de que as escolas têm como finalidade prioritária proporcionar formação cultural e científica para o desenvolvimento das capacidades humanas de todos os alunos, por meio do processo de ensino-aprendizagem, tendo em vista sua preparação para a vida social, cultural, profissional numa sociedade democrática. Na escola, portanto, trata-se de introduzir os alunos no mundo do conhecimento e de ajudá-los no desenvolvimento da sua capacidade de pensar. Para que a escola alcance sua finalidade, é requerido dos professores o domínio dos conhecimentos que lhes cabe ensinar, a organização do ensino em função da aprendizagem dos alunos, e que levem em conta as características individuais e sociais dos alunos e os fatores socioculturais que atuam na aprendizagem. Esses requisitos correspondem ao que se espera do processo de ensino-aprendizagem, precisamente o objeto de estudo da didática básica e das didáticas específicas.

A produção intelectual no campo da didática tem sido profícua abrangendo questões teóricas e epistemológicas, questões do exercício docente, didática das disciplinas, as práticas de ensino, a articulação entre a didática e a pesquisa no âmbito cultural, a relação teoria e prática na formação inicial e continuada, o estágio profissional em publicações como as de Oliveira (1992, 1997, 2011); Candau (2009, 2011a, 2011b, 2011c); Pimenta (1997, 2010); Libâneo (2008, 2010a, 2010b, 2011a), Veiga, (1999a, 1999b, 2010, 2011); Behrens (2006); André (1995, 1997); Masetto (2003); Anastasiou; Alves, (2006); Franco, (2010). Além disso, cabe ressaltar que as disciplinas de didática, didáticas específicas e de metodologias de ensino estão presentes praticamente em todos os cursos de licenciatura do país, o que justifica a continuidade dos esforços de atualização de seus conteúdos disciplinares em interface com outros campos de conhecimento e o incentivo à pesquisa de práticas de ensino visando subsidiar formação inicial e continuada de professores.

A didática e as didáticas específicas como disciplinas da formação profissional dos professores mantêm interdependência e articulação entre si, uma vez que ambas têm por objeto o estudo do processo de ensino-aprendizagem. Ambas estão vinculadas a formas de relação com saberes e aos modos de sua internalização pelos alunos em ambientes próprios de aprendizagem.

As definições clássicas de didática a tomam como disciplina que explica os processos de ensino-aprendizagem em função de finalidades educativas (CONTRERAS DOMINGO, 1990), estuda relações regulares entre o ato de ensinar e a aprendizagem (KLINGBERG, 1978), trata das questões gerais de todo ensino, comuns a todas as matérias e procura expor os

princípios e postulados que se apresentam em todas as disciplinas (STOCKER, 1964). Autores brasileiros reiteram essas definições e concordam que o objetivo da didática e das didáticas específicas seja “explicitar o processo docente e discente em suas bases teóricas e os elementos desse processo tais como os conteúdos do ensino, os métodos de ensino e aprendizagem, as formas de desenvolvimento da personalidade do aluno” (LIBÂNEO; FREITAS, 2017, p. 42). Franco e Pimenta (2016, p. 3) argumentam em favor de “uma Didática que tenha como foco a produção de atividade intelectual no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem. Algo que se pautar numa pedagogia do sujeito, do diálogo, cuja aprendizagem seja mediação entre educadores e educandos”. Pimenta (2010) aponta para uma Didática fundamentada na teoria pedagógica que parte da práxis educativa e a ela retorna. Ela acrescenta que “objeto de estudo da didática não é nem o ensino nem a aprendizagem separadamente, mas o ensino e sua intencionalidade, que é a aprendizagem, tomadas em situação” e tem apontado para uma Didática Multidimensional Crítico Emancipatória (p. 47). Essa mesma autora, em publicação anterior (2002, p. 63) indica como objeto de estudo da Didática “a problemática do ensino enquanto prática de educação, é o estudo do ensino em situação, em que a aprendizagem é a intencionalidade almejada, e na qual os sujeitos imediatamente envolvidos (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento) são estudados nas suas determinações histórico- sociais”. Para Candau (1984), a Didática configura-se como um conhecimento de mediação em que “sua especificidade é garantida pela preocupação com a compreensão do processo ensino-aprendizagem e a busca de formas de intervenção na prática pedagógica”. Em outro texto, a autora destaca que se trata de um campo de conhecimento fortemente articulado com o da formação docente, assim como com os desafios do cotidiano escolar e que “os diferentes contextos educacionais obrigam a uma reconfiguração periódica dos seus enfoques e das questões que privilegia” (CANDAU, 2020, p. 28). Propõe, assim, que se desenvolva na atualidade nessa disciplina uma perspectiva de Didática Intercultural Crítica capaz de vincular questões relativas às diferenças culturais e à educação intercultural. Por sua vez, Libâneo (2008, p. 67) propõe uma articulação intrínseca entre didática e didáticas específicas.

A didática não se sustenta teoricamente se não tiver como referência de sua investigação os conteúdos, as metodologias de ensino e as formas de aprendizagem das disciplinas específicas. Do mesmo modo, não há como ensinar disciplinas específicas sem o aporte da didática, que traz para o ensino as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, dos métodos e procedimentos de ensino, além de outros campos como a antropologia, a filosofia, etc. [...] A didática tem nas metodologias específicas uma de suas fontes mais importantes de pesquisa, ao lado da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia, da sociologia e outras ciências auxiliares da educação. Juntando esses elementos, ela generaliza as manifestações e leis de aprendizagem para o ensino das diferentes disciplinas. Ao efetuar

essa tarefa de generalização, a didática se converte em uma das bases essenciais das didáticas específicas. Assim, não se pode, a rigor, falar de uma didática "geral", nem de métodos gerais de ensino aplicáveis a todas as disciplinas. A didática somente faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina ensinada. Ela oferece às disciplinas específicas o que é comum e essencial ao ensino, mas respeitando suas peculiaridades epistemológicas e metodológicas.

Em anos recentes, vêm se desenvolvendo novas perspectivas teóricas. Libâneo e outros pesquisadores têm pesquisado os conteúdos da Didática em suas relações com a teoria do ensino para o desenvolvimento humano de Vasili Davidov, ou seja, aquele ensino que impulsiona e amplia o desenvolvimento das funções psíquicas superiores mediante a formação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento teórico-científico (LIBÂNEO, 2004).

Suanno (2015) propõe uma perspectiva de Didática Complexa e Transdisciplinar a partir da Epistemologia da Complexidade (MORIN, 2011) e aponta para o desafio de desenvolver, em contextos educativos, um estilo de pensamento complexo, multidimensional, multirreferencial e transdisciplinar. Aposta-se na religação de conhecimentos para ampliar a compreensão, a consciência e a possibilidade de gerar metamorfoses individuais, sociais e culturais.

A teoria didática e seu campo disciplinar seguem, portanto, em movimento e em perspectivas plurais em que emergem ou se reconfiguram tendências críticas que impulsionam movimentos de resistência e de contraposição ao neoliberalismo, ao neotecnicismo e ao neoconservadorismo no âmbito das políticas educacionais e das diretrizes curriculares. Desse modo, autores mencionados e outros vêm contribuindo para pensar a escola, o ensino e as possibilidades teóricas e práticas da didática básica e das didáticas específicas.

Concebe-se, neste texto, que a didática básica tem por objeto o estudo do processo de ensino-aprendizagem nos âmbitos teórico e prático implicados no domínio de conhecimentos escolares, generalizando princípios, metodologias e procedimentos obtidos a partir das ciências da educação (especialmente a psicologia e a sociologia) e das pesquisas concernentes às próprias disciplinas específicas. Ao fazer a ponte entre as disciplinas de fundamentação teórica e as práticas de ensino, a didática básica reúne características comuns do processo de ensino-aprendizagem em sua relação com as especificidades epistemológicas de cada matéria de ensino.

As didáticas específicas (ou disciplinares), por sua vez, e em conexão com a didática básica, têm como objeto de estudo as peculiaridades do processo de ensino de cada uma das disciplinas no que se refere a objetivos, conteúdos e métodos conforme os níveis de ensino a atender. Elas abordam o processo de ensino-aprendizagem em sua relação imediata com os conteúdos das disciplinas: a natureza e gênese do conteúdo a ensinar, os modos de ensiná-lo levando em conta as particularidades de aprendizagem e desenvolvimento

dos alunos e a organização das situações didáticas. Se, por um lado, a didática básica tem nas metodologias de ensino específicas uma importante fonte de referência para formar seu conteúdo, por outro, as disciplinas específicas necessitam da contribuição da didática que traz para o ensino-aprendizagem as contribuições da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem, da sociologia da educação, da filosofia, dos métodos e procedimentos de ensino da tradição pedagógica. Conforme Libâneo (2008, p. 67):

Juntando esses elementos, a didática generaliza as manifestações e leis de aprendizagem para o ensino das diferentes disciplinas. Ao efetuar essa tarefa de generalização, a didática se converte em uma das bases essenciais das didáticas específicas. Sendo assim, não se pode, a rigor, falar de uma didática "geral", nem de métodos gerais de ensino aplicáveis a todas as disciplinas. A didática somente faz sentido se estiver conectada à lógica científica da disciplina que é ensinada. Ela oferece às disciplinas específicas o que é comum e essencial ao ensino, mas considerando suas peculiaridades epistemológicas e metodológicas.

Portanto, a didática e as didáticas específicas têm como objeto de estudo a atividade de ensino-aprendizagem na relação com determinados conhecimentos, em situações pedagógicas contextualizadas, visando o desenvolvimento humano dos alunos. Os processos de mediação didática têm como referência a unidade entre o aprender e o ensinar, numa relação necessariamente mútua, em que o aluno é orientado em sua atividade autônoma pelos professores, considerando lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) e a lógica das relações entre práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional).

Por sua vez, as práticas de ensino desenvolvidas no estágio curricular são desdobramentos necessários dessas duas disciplinas, ou seja, elas incorporam o processo e o resultado da formação profissional proporcionada por essas disciplinas e pelo currículo com um todo. São como momentos experienciais em que os futuros professores estabelecem contato mais direto com o campo de trabalho profissional, ou seja, uma aproximação à realidade escolar em suas várias facetas tendo em vista a reflexão sobre essa mesma realidade para o enriquecimento da dimensão prática da teoria. As atividades de estágio devem estar em conexão direta com a didática básica e as didáticas específicas, compondo uma integração curricular.

Em síntese, a didática e as didáticas específicas estão no centro da formação profissional dos professores. Cabe-lhes formular teórica e praticamente os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação profissional do professor, por isso pode ser

chamada de ciência profissional do professor. São indicados, a seguir, alguns requisitos que definem características gerais da didática e das didáticas específicas.

O primeiro é a compreensão da unidade entre o ensino e a aprendizagem, entendidos como elementos nem idênticos nem separados, mas articulados entre si. Desse modo, a mediação didática pelo professor visa assegurar intencionalmente o processo de conhecimento pelo aluno, pelo que ensino e aprendizagem formam uma unidade, implicando a atuação do professor e a atividade e a participação ativa dos alunos. O segundo requisito indica que a didática e as didáticas específicas estão diretamente relacionadas aos conteúdos cuja apropriação é imprescindível ao desenvolvimento das capacidades humanas tendo em vista a formação da personalidade. Os conteúdos são o conjunto de conhecimentos teóricos de uma disciplina, constituídos social e historicamente, considerados importantes para a formação geral dos alunos. Em razão disso, a didática e as didáticas específicas ocupam-se dos processos de ensino e aprendizagem referentes ao ensino de conteúdos específicos, em situações didáticas concretas, visando à promoção e ampliação dos processos de pensamento. O terceiro é que o processo de ensino-aprendizagem implica uma relação pessoal, subjetiva, dos alunos com o conhecimento. Ao desenvolver a matéria por meios ativos e participativos, o professor precisa saber quem são os alunos, ou seja, apreender suas necessidades, desejos, motivos e, com isso, planejar tarefas que mobilizem seu interesse para o estudo. O quarto refere-se ao entendimento de que as práticas socioculturais vivenciadas pelos alunos devem ser integradas nas práticas pedagógico-didáticas de modo a considerar no ensino as práticas vivenciadas pelos alunos em seus contextos de vida onde estão presentes a diversidade sociocultural e as desigualdades sociais.

O período da pandemia devido ao Coronavírus-19, ao longo de 2020 e 2021, obrigou as instituições de formação profissional de professores a adotar, em caráter emergencial, o ensino remoto. Essa situação peculiar trouxe inquietantes indagações acerca da pertinência dessa modalidade de ensino em face dos objetivos da didática para a formação profissional mas, também, das potencialidades de aprimoramento de mediações didáticas baseadas em tecnologias digitais tendo em vista a aprendizagem profissional dos futuros professores. O objetivo deste artigo é investigar como se deu o ensino de didática no ensino remoto emergencial na visão de estudantes de cursos de formação de professores, buscando-se saber que importância atribuem à didática na formação de professores, como avaliaram os conteúdos ensinados e as metodologias empregadas, como se deu a atuação dos professores e a participação dos próprios estudantes no ensino remoto. O tópico final aborda as lições a serem extraídas sobre o ensino de didática no ensino remoto emergencial para o desenvolvimento teórico e prático da didática.

## 2 A VISÃO DE ESTUDANTES DE LICENCIATURAS SOBRE O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL NA DISCIPLINA DIDÁTICA

Esse tópico apresenta resultados de pesquisa de abordagem quali-quantitativa de caráter empírico intitulada “O ensino de Didática nos cursos de licenciatura de universidades públicas de modo remoto: a visão dos estudantes” (aprovada pelo Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá - CAAE 46534621.2.0000.0104) que utilizou de questionário *online* como instrumento de geração de dados. O instrumento de pesquisa foi respondido por 78 estudantes que cursavam nos anos de 2020 e 2021 licenciaturas em universidades públicas, sendo 57,69% em universidades federais e 42,31% em universidades estaduais, estando vinculados a turmas no turno noturno (66,66%), no matutino (16,66%), integral (11,53%) e vespertino (5,12%) com o seguinte perfil: 87,17% eram mulheres e 12,8% homens, tendo idades entre 18 e 54 anos, predominantemente menores de 36 anos. Se declararam pardos 47,43%, brancos 38,46%, pretos 10,25%, amarelos 2,56% e indígenas 1,28%. Os cursos de licenciaturas aos quais os estudantes se vinculam são: Pedagogia (42,30%), Ciências Biológicas (16,66%), Geografia (14,10%), Letras (10,25%), História (6,41%), Ciências Sociais (5,12%), Educação Física (3,84%) e Música (1,28%). E 15,38% dos estudantes declararam que estão cursando a segunda graduação. Em relação à renda familiar 24,35% declararam receber até um salário-mínimo, 12,82% recebem entre um e dois salários-mínimos, 2,56% entre três e quatro salários-mínimos e 2,56% mais de quatro salários-mínimos. Dentre os respondentes, 32,05% declararam ter trabalho remunerado, 29,48% dos estudantes recebiam bolsa de estudo, 17,94% declararam ser dependentes dos pais/responsáveis, 10,25% dependentes do/a cônjuge, 7,69% declararam ter trabalho informal e 2,56% realizam estágio não-obrigatório. A maioria dos estudantes declarou morar em imóvel familiar e utilizar algum tipo de serviço da universidade (biblioteca, laboratório, dentre outros).

Os estudantes, em sua maioria (61,5%), expressaram satisfação com o componente curricular de Didática durante o período de ensino remoto emergencial e destacaram o preparo, formação e dedicação dos docentes, a qualidade das aulas e das atividades realizadas e os conteúdos trabalhados de modo contextualizado, conforme é possível identificar nos depoimentos que seguem:

Até agora foi uma das minhas matérias preferidas, a professora colaborou muito com meu gosto pela disciplina. (Estudante A)  
Nossa universidade [pública] e professores, nos apoiam muito e estão sempre prontos para nos ouvir e estar ao nosso lado, mesmo longe. (Estudante B)  
A esperança que a professora passou sobre os tempos difíceis que estamos vivendo e com toda certeza os exercícios relacionados a disciplina muito bem aplicados e avaliados. (Estudante C)



Não há o que sugerir, a professora é bem-preparada e aberta a diálogos, está trabalhando com tudo que é possível no ensino remoto e dando o melhor para nós. (Estudante D)

Em uma escala de 1 a 5, foram atribuídas notas para os docentes de didática, sendo que 82% dos estudantes atribuíram notas 5 ou 4, seguido de 12,8% que aferiram notas 3 e 2,4% que conferiram notas 2 e 1. Assim sendo, a avaliação dos docentes pelos discentes aponta para o reconhecimento e a valorização do trabalho desenvolvido.

Também foi enfatizado pelos participantes da pesquisa que a crise apresentada pela pandemia demandou a utilização de tecnologias para a realização das aulas e que tal situação oportunizou a construção de conhecimentos antes pouco trabalhados nos cursos de formação de professores, conforme expresso em um dos depoimentos: “[...]o uso de tecnologias foi fundamental para auxiliar a todos no momento que estamos vivendo, e aprendendo como lidar com as plataformas de ensino e aprendizagem no ensino remoto emergencial” (Estudante B). O uso de tecnologias em contexto de pandemia e isolamento social, viabilizou a continuidade dos estudos e, também, a proteção à vida e a redução de gastos em tempos de desemprego, pois os estudantes não tiveram que se deslocar para a universidade, pois puderam: “[...]estar em casa, não ter que pegar ônibus” (Estudante D).

Dentre as principais dificuldades enfrentadas pelos estudantes para cursar a disciplina de Didática durante o período do ensino remoto emergencial foram destacadas por 26,9% a dificuldade de acesso e a baixa qualidade da internet; para 25,6% foram questões emocionais, problemas com saúde e problemas familiares, além de cansaço e falta de motivação para o estudo/aula; para 17,9% a falta de espaço e ambiente adequado para o estudo em casa, assim como dificuldade para conciliar vida profissional, estudo e tarefas domésticas; mesmo recebendo auxílio estudantil e empréstimo de equipamentos; 10,2% apontaram problemas ou ausência de equipamentos (computador, celular) para acompanhar as aulas remotas.

Quanto à interação com o docente durante o ERE, 50% dos estudantes a consideraram excelente, seguido de 32% dos discente que avaliaram como boa, 14,1% como regular, 2,6% como insatisfatória e 1,2% dos estudantes não responderam. Alguns estudantes indicaram insatisfação com atividades assíncronas, por exemplo neste depoimento: “[...]preferia que os professores optassem por aulas ao vivo, através do Google Meet, por exemplo. Uma grande parte dos meus professores só mandavam conteúdos e outros ainda gravam, mas não é a mesma coisa quando se tem o professor falando ao vivo” (Estudante F). De tal modo, os estudantes demandaram por aulas que assegurassem interação, diálogo, reflexão coletiva e mediação didática.

Para 85,8% dos estudantes, os docentes foram disponíveis e acessíveis durante a realização de atividades de ensino, 9% consideraram regular, para 5,2% não houve disponibilidade e interação docente adequada ou foi insatisfatória. No que se refere a disponibilidade do docente para tirar dúvidas e responder a questionamentos por *e-mail*, *Whatsapp* e outros modos de devolutiva, 94,8% dos discentes consideraram muito acessível ou acessível e 5,1% pouco acessível.

Os docentes foram qualificados como acolhedores no contexto do ensino remoto emergencial. Desse modo, 89,27% os consideraram excelentes ou muito bons, 10% bons ou regulares, 10, 3%, insatisfatórios. Em relação a atividades de ensino em contexto de pandemia, grande parte dos estudantes sugeriu uma relação mais humana, empática, solidária e inclusiva, com abertura para o diálogo e escuta sensível, em especial com os estudantes trabalhadores com menos tempo para se dedicarem aos estudos, bem como com estudantes em atendimento especial por estarem adoentados, em luto e/ou com problemas de internet e equipamentos tecnológicos.

Os estudantes consideraram a interação entre discentes, ao longo da disciplina, como sendo regular ou pouca para 64,1%, muito boa para 32% e ausente para 3,8%, assim como relataram que as atividades foram realizadas, predominantemente, por meio de aulas expositivas e participação individual dos alunos.

As aulas e as metodologias de ensino foram consideradas muito boas, porém parte dos estudantes demandou que fossem mais dinâmicas, dialógicas, divertidas e com atividades práticas. Foi sugerido em um dos depoimentos a realização de mais atividades participativas “[...]como seminários que incentivem a participação de todos em algum momento” (Estudante I).

No que se refere ao material da disciplina, os estudantes sugeriram a ampliação da utilização de *lives*, vídeos e documentários para complementar os estudos sobre as temáticas abordadas. Assim como sugeriram que os docentes ampliassem o conhecimento e a utilização de plataformas e ferramentas para organização de textos e vídeos, assim como para a mediação e a condução das aulas síncronas.

Em relação às atividades avaliativas os estudantes sugeriram que elas tivessem mais devolutivas e *feedbacks*, mesmo 85,8% tendo considerado a devolutiva dada pelos docentes às atividades da disciplina Didática como excelente e boa e 14% considerado regular ou insatisfatória.

Em relação às sugestões para aprimoramento das aulas de Didática por meio do ERE solicitadas pelo questionário, 57% dos respondentes indicaram: realização de aulas síncronas; redução da quantidade de textos a serem lidos e atividades a serem realizadas; destinação de mais tempo para aprofundamento na análise crítica dos conteúdos. Registraram,

também, que “[...]as atividades eram muito boas, o único problema foi que eram demasiadas” (Estudante G) e sugeriram que as aulas poderiam “[...]focar mais na discussão” (Estudante H) dos conteúdos dos textos. Alguns respondentes manifestaram dificuldades na leitura dos textos devido à linguagem acadêmica, a densidade teórica e a complexidade das temáticas. No entanto, 43% dos estudantes declararam não ter sugestões em virtude de terem considerado as aulas como de alta qualidade formativa e com conteúdos interessantes e contextualizados.

Sobre a relevância da Didática como componente curricular, constatou-se nos depoimentos que os estudantes consideraram essa disciplina relevante na formação de professores, valorizaram as leituras, debates e reflexões em torno dos conteúdos didáticos e apontaram, em específico, que a Didática contribui para a compreensão da realidade educacional brasileira, da escola pública, das especificidades do ensino e da docência a partir de relações entre teoria e prática. Em relação aos objetivos da disciplina, foi constatado que 51,2% dos estudantes apontaram o papel de saber ensinar, planejar, exercer a profissão docente e 15,4% a compreensão da realidade educacional brasileira, da escola pública, do ensino e da Pedagogia. Perguntados, também, sobre as temáticas mais significativas da disciplina, 57,6% indicaram o planejamento, a metodologia e a avaliação; 25,6% a relação professor-aluno e aprendizagem discente, articulados aos conceitos de mediação, interação, diálogo e inclusão; 18% as concepções e tendências pedagógicas. Com percentual menor, outras temáticas foram apontadas como finalidades da educação, projeto político pedagógico, relação entre didática, currículo e políticas educacionais, relação entre didática e psicologia da educação, formação inicial e continuada de professores.

No questionário, quando questionados sobre o grau de aplicabilidade dos conteúdos teóricos e práticos abordados na disciplina Didática, em uma escala de 1 a 5, 61,5% dos estudantes atribuíram nota 5, seguido de 26,9% dos estudantes que conferiram nota 4 e 9% dos estudantes de assinalaram nota 3. E destes, 1,25% dos discentes sugeriram que deveriam ser acrescentadas atividades práticas na disciplina ministrada e mais estudos sobre planejamento e metodologia de ensino.

E em relação à aprendizagem nessa disciplina ofertada de modo remoto 42,2% consideraram a aprendizagem ótima, muito boa ou boa, 29,4% consideraram regular ou insatisfatória e 1,2% informaram que não se aplica, pois, a disciplina ainda estava em curso.

Tendo como referência os dados apresentados; sintetizamos algumas considerações e lições extraídas da experiência vivenciada por professores e alunos no ensino da Didática em cursos de licenciatura de universidades públicas do Centro-Oeste brasileiro durante o período de ensino remoto emergencial nos anos de 2020 e 2021. Agrupamos nossa análise em três aspectos. O primeiro refere-se ao modo como os estudantes veem a Didática como componente curricular, o segundo sobre como avaliam os conteúdos trabalhados e

terceiro, sobre a apreciação das aulas e atividades desenvolvidas pelos docentes durante a experiência no ensino de Didática realizados de forma remota.

Em relação ao primeiro aspecto, nos foi possível apreender nas respostas dos estudantes o destaque à aplicabilidade dos estudos e discussões realizados na disciplina embora afirmem, também, que gostariam de aulas mais dinâmicas e práticas, inclusive reiterando que havia na disciplina leituras com demasiada linguagem acadêmica e que isso representava dificuldades a eles. Em relação ao segundo aspecto, pudemos constatar que os estudantes, em sua maioria, relatam as atividades desenvolvidas como excelentes, mas demonstram pesar por sentirem falta de destinação de mais tempo para aprofundamento dos conteúdos bem como de mais foco nas discussões do conteúdo dos textos, solicitando assim mais aulas síncronas para tal fim. Isso nos revela que houve um descompasso entre o tempo cronológico e o tempo pedagógico para o entendimento e compreensão dos conteúdos durante as aulas e, assim, esse descompasso dificultou a aproximação dos estudantes da dinâmica das aulas no regime remoto. No terceiro aspecto, referente à qualidade das aulas e das atividades docentes, que diz respeito à apreciação dos estudantes em relação à qualidade das aulas e atividades docentes, fica explícito, numa visão de conjunto, que os estudantes a avaliaram de forma satisfatória mas, ao mesmo tempo, apontaram insuficiências reais e objetivas que incidiriam diretamente nas atividades docentes como falta de mais atividades participativas, mais discussões, dificuldade de acesso a Internet de boa qualidade, falta de ações pedagógicas visando mais participação dos estudantes, diversidade de materiais de estudos oferecidos, formas de avaliação e acompanhamento mais claras e objetivas.

Em nossa leitura, fica clarividente a relevância e o reconhecimento dos estudantes da disciplina Didática na formação de professores, mas não transparece a compreensão da Didática como campo epistemológico e teórico-investigativo que pensa e elabora o percurso formativo dos estudantes para sua ação diante da realidade objetiva, em outras palavras, ainda não se distingue uma percepção da didática como centro da formação profissional dos professores de tal modo a terem discernimento sobre saberes profissionais a serem mobilizados para ação profissional do professor. Detalhando mais esta questão, os estudantes, em sua maioria, reconhecem a importância da didática na formação de professores, inclusive em relação à sua aplicabilidade no exercício profissional. Cerca de 82% dos estudantes declararam, também, que os professores estavam bastante preparados ao longo do ensino remoto em relação ao domínio de conteúdos e metodologias nessa disciplina. Em relação aos conteúdos trabalhados foram apontados, conforme o maior número de menções, os seguintes temas: metodologia de ensino (25,6%), avaliação (23%), relação professor-aluno, interação, atividade de grupo, inclusão (21,8%), concepções de educação, sociedade e ensino, tendências pedagógicas (18%), planejamento, planos de aula e papel do professor (12,8%), histórico da didática (2,6%), ensino remoto e uso das tecnologias (2,6%), conteúdos de ensino (2,6%). Cabe assinalar, no entanto, que em outra pergunta sobre o papel da didática, mais

da metade das respostas indicou como conteúdo da disciplina o planejamento do ensino e a metodologia do ensino. Apenas um depoimento foi destacado o planejamento de ensino como intencionalidade em relação ao ensinar e aprender, e a necessidade de se levar em conta as capacidades e os conhecimentos prévios dos alunos. Embora 90% dos estudantes tenham destacado a aplicabilidade dos conteúdos trabalhados, alguns deles reivindicaram mais atividades práticas. Sobre o grau de aprendizagem na disciplina durante o ensino remoto, entre os que responderam essa pergunta, 42,2% a consideraram ótima, muito boa ou boa e 30% regular ou insatisfatória.

Como se pode observar, os depoimentos revelam, sem dúvida, uma avaliação positiva dos estudantes em relação ao ensino de didática ao longo do período da pandemia no ensino remoto presencial, tanto em relação ao conteúdo trabalhado quanto em relação à atuação dos professores. Por outro lado, se tivermos como referência a visão do campo teórico e investigativo da didática expressa por estudiosos mencionados neste texto, os dados permitem confirmar a reiterada constatação de que ainda predomina nos cursos uma visão instrumental da disciplina. Com efeito, os estudantes identificaram como conteúdo, com largas pontuações, o planejamento de ensino e a metodologia de ensino, ao passo que exíguos 2,6% deles apontaram como tema da didática os conteúdos de ensino do currículo da Educação Básica. Outra constatação extraída dos dados é o entendimento que parece ser tácito entre professores e estudantes de que o tema central da didática é muito mais o ensino do que a aprendizagem.

À vista dessas considerações, a realização da formação de professores por meio do ensino remoto em caráter emergencial, ao longo de dois anos, parece não ter promovido mudanças significativas nas instituições de formação em relação às finalidades do ensino da didática e ao modo desse ensinar essa disciplina. Seu entendimento como disciplina instrumental se comprova pela ênfase no planejamento de ensino e na metodologia de ensino, com menções insignificantes ao ensino dos conteúdos do currículo serem ensinados nas escolas. Dessa afirmação se pode extrair duas consequências: aprender a ensinar é aprender técnicas de ensino e que metodologias de ensino podem ser aprendidas independentemente dos conteúdos. Em pesquisa anterior sobre os cursos de licenciatura em pedagogia, Libâneo (2010b) já apontava que em boa parte desses cursos o foco das ementas de didática era a elaboração de planos de ensino dando a entender que aprender didática é meramente uma questão técnica, deixando-se de lado os elementos necessários para o processo de aprendizagem, a verdadeira finalidade do ensino para o qual se requer, no mínimo, aportes da pedagogia e da psicologia educacional.

A quase ausência dos conteúdos do currículo da Educação Básica nos temas abordados nos programas de didática é um dos problemas mais sensíveis da formação de professores, ou seja, o ensino das metodologias de ensino separadas dos conteúdos.

São ensinadas metodologias e procedimentos de ensino no vazio, por elas mesmas, desconsiderando-se que métodos são inseparáveis dos conteúdos. Segundo Shulman (2005), um professor precisa compreender as estruturas da matéria ensinada e os princípios de sua organização conceitual e, ao mesmo tempo, ter o conhecimento pedagógico do conteúdo, ou seja, como organizar temas e problemas adequados aos diferentes interesses e capacidades dos alunos, favorecendo sua compreensão e interiorização da matéria. Esta questão raramente é posta nos cursos de formação de professores. Enquanto na formação de professores para as séries iniciais em que se forma o professor polivalente, a separação conteúdo-forma se caracteriza pela predominância da forma (do "metodológico"), estando ausente o conhecimento do conteúdo a ser ensinado às crianças, nas demais licenciaturas em que se forma o professor especialista em um conteúdo, há uma visível ênfase nos conteúdos sem menção explícita à metodologia de seu ensino uma vez que é muito comum a formação pedagógica ser feita nos anos finais do curso. Ou seja, trabalha-se os conteúdos primeiro, a metodologia depois, dissociando-se o conhecimento do conteúdo (conteúdo) e o conhecimento pedagógico-didático do conteúdo (forma), ou seja, forma sem conteúdo num caso, conteúdo sem forma em outro.

No entanto, mesmo levando em conta as limitações do ensino remoto emergencial dadas as condições objetivas de sua realização, e a persistência de oscilações teórico-práticas referentes à natureza e ao conteúdo da disciplina Didática, a análise dos dados nos permite considerar dois aspectos positivos articulados entre si. Um, de que os estudantes construíram uma visão com alto grau de satisfação em relação a atuação aos docentes da disciplina de Didática, destacando a dedicação, disponibilidade e envolvimento dos professores nas atividades de ensino aprendizagem, reafirmando uma interação propositiva e humana com eles. O outro é de que a participação e envolvimento dos estudantes em especial entre os colegas de classe, são fundamentais e estruturantes do processo. O destaque destes dois aspectos permite-nos concluir que, a partir do entendimento da Didática como disciplina cuja característica é assegurar a unidade entre o ensino e a aprendizagem, a promoção e a ampliação do processo do pensamento implicam relação pessoal entre professor e alunos, as relações entre os estudantes bem como o envolvimento deles com a disciplina e, ainda, a relação entre as práticas socioculturais e as práticas pedagógico-didáticas.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando-se, assim, como se deu o ensino de didática no ensino emergencial remoto a partir da compreensão dos estudantes, observa-se que, por um lado, o reconhecimento da relevância da disciplina e um significativo grau de satisfação em relação

ao trabalho dos professores mas, por outro, o fato de a disciplina ser levada em regime remoto com utilização de meios virtuais e supostamente com possibilidades de inovação, não significou alteração nos modos convencionais de concepção da natureza da disciplina didática e do seu conteúdo temático.

Quanto ao reconhecimento da didática como importante fator da formação profissional e da atuação dos professores no ensino remoto, fica realçada a relevância dessa disciplina como campo disciplinar e investigativo. Além disso, permite contestar opiniões de pesquisadores que, dentro do próprio campo da educação, recusam à didática *status* científico, uma vez que muitos professores formadores realizam um trabalho que justifica a relevância da didática na formação profissional de futuros professores. Quanto ao impacto do ensino remoto emergencial para uma nova configuração do campo teórico e investigativo da Didática, os dados obtidos não apresentam indícios de mudanças nessa direção. Na verdade, confirmam conclusões de estudos recentes que indicam a predominância do viés instrumental pelo qual seu conteúdo fica reduzido ao planejamento do ensino, desconsiderando os elementos epistemológicos, psicológicos, socioculturais e metodológicos implicados no processo ensino-aprendizagem. Com isso, é possível admitir a pertinência de críticas do meio acadêmico à visão corrente de didática de viés instrumental e à carência de pesquisas específicas sobre o processo de ensino-aprendizagem tal como ocorre nas salas de aula. Precisamente por isso, os pedagogos e professores de didática precisam superar o viés instrumental que ainda predomina na disciplina e buscar aportes teóricos que lhes permitam a ampliação dos conteúdos da disciplina numa perspectiva interdisciplinar, de modo a realizar seu trabalho dentro de critérios de legitimidade científica. Nesse sentido, as vivências no ensino remoto emergencial expressas pelos estudantes frequentadores dos cursos de didática podem fazer emergir lacunas que podem explicar as dificuldades da Didática em esclarecer sua natureza e seu conteúdo.

Com efeito, o período das aulas remotas na pandemia devido ao fechamento das escolas trouxe desafios e possibilidades em relação ao ensino da didática, projetando-se nos modos de ensinar, nas formas de relacionamento com os alunos, na seleção de material didático, nas formas de mediação digital. Um dos primeiros temas diretamente ligados à didática diz respeito às finalidades educativas da educação escolar. A experiência educacional levada a efeito na pandemia mostrou o valor que as famílias e os estudantes atribuem à escola. Nesse sentido, cabe reforçar o entendimento de que a finalidade mais importante das escolas é a formação humana dos alunos por meio da conquista do conhecimento produzido pela humanidade e do desenvolvimento de capacidades humanas, começando pela capacidade de pensar. A escola reduzida à preparação de capacidades produtivas para o mercado como faz o currículo de resultados ou a escola reduzida a um lugar somente de acolhimento e integração social para alunos pobres são insuficientes para atender a essa finalidade. Uma escola humanizante, emancipadora, democrática é a que assegura condições e meios de

prover aos alunos a formação científica e cultural necessária, em articulação direta com a diversidade sociocultural, para o desenvolvimento de motivos e capacidades para participar de tarefas na sociedade, de uma forma atuante, crítica e transformadora.

Numa perspectiva propriamente didática, a escola durante a pandemia trouxe a questão de maior atenção da escola em lidar, pedagogicamente, com as desigualdades sociais e as desigualdades escolares evidenciadas dentro da escola. Essas duas desigualdades remetem uma à outra, mas elas surgem na escola cada uma a seu modo, e levá-las em conta no planejamento escolar constitui a primeira tarefa social e pedagógica do enfrentamento dos desafios da diversidade sociocultural e material dos alunos. Ainda neste tema, o trabalho pedagógico pós-pandemia requer atenção redobrada na observação e análise dos contextos socioculturais dos quais os alunos participam e vivenciam (a vida familiar, social, as práticas de socialização, as tecnologias digitais, as relações sociais cotidianas etc.) e, principalmente, caberá aos professores aprender a introduzir do seu trabalho com os conteúdos as condições sociais, culturais e materiais concretas de vida dos alunos. O quadro da pandemia e do isolamento social certamente resultará em abandono escolar de muitos alunos em face das frustrações por não terem podido acompanhar as aulas remotas, de sentimentos de exclusão social e de desesperança ao se darem conta da impossibilidade de escaparem da pobreza por meio do estudo.

Uma segunda decorrência da pandemia é a necessidade de familiarização dos professores/as com educação presencial conectada. O sistema escolar, os pesquisadores, os formadores de professores não estimaram suficientemente a ligação entre a pedagogia, a aceleração da inovação científico-tecnológica e o impacto das tecnologias digitais no ensino e na vida das crianças e jovens. A reabertura das escolas após o controle da pandemia requer compensar essa debilidade da formação de professores. Não há mais razão para dúvidas de que as tecnologias digitais representam um recurso pedagógico valioso para promover a motivação dos alunos para o estudo. Os professores/as precisam ser ajudados, operacionalmente, a dominarem estratégias de mediação didática das tecnologias e de busca de recursos culturais e científicos na internet, por exemplo, museus virtuais, bibliotecas digitais, sites úteis para mobilização dos motivos dos alunos para o estudo. Para isso, os educadores de todas as instâncias do campo da educação precisam mobilizar-se para que as escolas públicas tenham computadores, acesso à internet, espaço físico para essas atividades.

Uma terceira questão refere-se à atenção às relações interpessoais na escola e às questões de dificuldades psíquicas. A par da necessária atenção às condições socioculturais e materiais dos alunos, será preciso uma intencionalidade maior dos professores/as em relação à sensibilidade às diferenças individuais, sociais, culturais as quais intervêm nos processos de aprendizagem, saber administrar a heterogeneidade. A empatia com o sofrimento e as frustrações dos alunos implica ouvi-los e respeitar seus sentimentos.



Uma quarta questão, é a necessidade de repensar nas escolas as práticas formativas em valores morais e atitudinais. A pós-pandemia realçou dissonâncias em relação a valores de cidadania, solidariedade, desapeço ao outro. Escolas e professores precisam se perguntar se não teríamos cometido erros ou omissões em relação à formação moral dos alunos no sentido de solidariedade e vivência coletiva. Não existem dúvidas acerca do papel das escolas de ensinar e praticar, intencionalmente, valores e atitudes em práticas compartilhadas por meio de uma pedagogia para pensar e atuar eticamente. Desse modo, é preciso promover situações concretas para refletir sobre valores e atitudes e criar um ambiente social de aprendizagem onde esses valores sejam vivenciados, por exemplo, desenvolvimento da autoestima, reconhecimento do outro e compreensão do ponto de vista do outro, colaboração em tarefas coletivas, responsabilizar-se pelas próprias ações, educar para o uso do espaço e objetos da escola, respeito aos papéis sociais desempenhados pelas pessoas na escola e fora dela etc.

Finalmente, o ensino remoto na pandemia fez emergir o necessário cuidado dos professores no desenvolvimento de sua própria personalidade e de sua relação com o conhecimento. As crianças e jovens observam e assimilam a personalidade dos professores, seu código de ética pessoal, suas convicções, suas práticas. Por isso, o processo formativo requer dos formadores a ajuda no desenvolvimento de motivos e capacidades dos futuros professores de modo a terem credibilidade para poderem orientar os motivos individuais e sociais dos alunos para o estudo e o desenvolvimento de sua personalidade. Enquanto pessoa, o professor é um modelo vivo de conduta profissional e moral e da relação com o conhecimento.

Essas consequências da pandemia em relação ao ensino e ao trabalho dos professores repercutem nos conteúdos da didática e afetam o trabalho dos formadores de professores. Desse modo, ressalta-se o papel dessa disciplina em formular teórica e praticamente os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação profissional do professor na escola e na sala de aula, por isso pode ser chamada de ciência profissional do professor.

## REFERÊNCIAS

- ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. (org.). *Processos de ensinagem na Universidade*. Joinville: Univille, 2006.
- ANDRÉ, M. E. D. A. *Etnografia da prática escolar*. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas do ensino da didática*. Campinas: Papirus, 1997.
- BEHRENS, M. A. *Paradigma da complexidade: metodologia de projetos, contratos didáticos e portfólios*. Petrópolis: Vozes, 2006.

CANAU, V. M. (org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

CANAU, V. M. F. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, M. A.; OLIVEIRA, M. Rita. (org.). *Alternativas no ensino de didática*. 10ª ed. Campinas: Papirus, 2009.

CANAU, V. M. F. Diferenças culturais, cotidiano escolar e práticas pedagógicas. *Currículo sem Fronteiras*, v. 11, p. 240-255, 2011a.

CANAU, V. M. F. (org.). *Diferenças culturais e educação: construindo caminhos*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2011b.

CANAU, V. M. F. Escola, didática e interculturalidade: desafios atuais. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. (org.). *Didática e escola em uma sociedade complexa*. Goiânia: CEPED, 2011c.

CANAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais Didáctica, interculturalidad y formación docente: desafíos actuales. *Revista Cocar Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020* p.28-44

CONTRERAS DOMINGO, J. *Enseñanza, curriculum y profesorado - Introducción crítica a la Didáctica*. Madrid, Akal, 1990.

FELDKERCHER, Nadiane et al. O ensino de Didática nos cursos de licenciatura de universidades públicas de modo remoto: a visão dos estudantes. Plataforma Brasil. Comitê de Ética da Universidade Estadual de Maringá - CAAE 46534621.2.0000.0104.

FRANCO, M. A. S. Didática e pedagogia: da teoria do ensino à teoria da formação. In: FRANCO, M. A. S. e PIMENTA, S. G. *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010.

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

KLINGBERG, L. *Introducción a la Didáctica General*. Havana: Editorial Pueblo y Educación, 1978

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

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

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: FRANCO, M.A. S. e PIMENTA, Selma G. (org.). *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010a.

LIBÂNEO, J. C. 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*, Brasília, v. 91, n. 229, set./dez. 2010b.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Pesquisa e produção acadêmica em Didática em programas de pós-graduação da região Nordeste. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (org.). *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: EDUFU, 2017. p. 19-54

MASETTO, M. T. *Competência pedagógica do professor universitário*. São Paulo: Summus, 2003.

MORIN, Edgar. *La Via Para el futuro de la humanidad*. Tradução Núria Petit Fontseré. Barcelona: Paidós, 2011.

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

OLIVEIRA, M. R. N.S. Desafios na área da didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). *Alternativas do ensino da didática*. Campinas: Papyrus, 1997.

OLIVEIRA, M. R.; ANDRE, M. E. D. A. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. (org.). *Alternativas no ensino de didática*. 12a ed. Campinas: Papyrus, 2011.

PIMENTA, S. G. Para uma re-significação da didática - Ciências da educação, pedagogia e didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. (org.). *Didática e Formação de Professores - Percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. S. Paulo: Cortez, 1997.

PIMENTA, Selma G. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. Campinas: Papyrus, 2002.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática: resignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S.G. *Didática: embates contemporâneos*. São Paulo: Loyola, 2010.

PIMENTA, S. G. Didática crítica: movimento de resistência ao neotecnicismo neoliberal. *YouTube UFG Oficial. Live Série Didática e Questões Contemporâneas* (PPGE/FE/UFG). 10 de maio de 2021. 2h30min. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=MtCwExZQ08Q&list=PLTtVU0kdT\\_nI\\_i2vYJBVMYeB-6je\\_Xc0S&index=6&t=199s](https://www.youtube.com/watch?v=MtCwExZQ08Q&list=PLTtVU0kdT_nI_i2vYJBVMYeB-6je_Xc0S&index=6&t=199s). Acesso em: 02/04/2022.

SHULMAN, L. S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. In: *Profesorado. Revista de currículum y formación del profesorado*. V. 9, n.2, 2005. Disponível em: <http://www.ugr.es/~recfpro/rev92ART1.pdf> Acesso em: 19 de março de 2022.

STOCKER, K. *Princípios de Didáctica moderna*. Buenos Aires: Kapelus. 1964.

SUANNO, M. V. R. *Didática e trabalho docente sob a ótica do pensamento complexo e da transdisciplinaridade*. 2015. 493 p. Tese de Doutorado em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação, pela Universidade Católica de Brasília - UCB, Brasília-DF, 2015.

VEIGA, I. P. A. *A Prática Pedagógica do Professor de Didática*. 10. ed. Campinas - SP: Papyrus, 1999a.

VEIGA, I. P. A. (org.). *Repensando a Didática*. 25. ed. Campinas - SP: Papyrus, 1999b.

VEIGA, I. P. A. Docência como atividade profissional. In: VEIGA, I. P. A. (org.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 2 ed. Campinas: Papyrus, 2010.

VEIGA, I. P. A. Um diálogo com as didáticas especiais. In: LONGHINI, M. D. (org.). *O uno e o Diverso na Educação*. Uberlândia: EDUFU, 2011.