



SEÇÃO: ARTIGOS

A Didática na formação de professores — *para além da disciplina*: os processos de ensino-aprendizagens e suas relações

The didactics in teacher education – far beyond the subject: the teaching-learning process and its relationships

Gabriel Philippe¹

orcid.org/0000-0003-2373-0113

prof.gabrielphilippe@gmail.com

Mariana Veríssimo¹

orcid.org/0000-0002-4888-9801

mverissimo@pucminas.br

Recebido em: 10 abr. 2023.

Aprovado em: 18 abr. 2024.

Publicado em: 11 jul. 2024.

Resumo: Este texto tem por objetivo propor algumas reflexões acerca da Didática como campo de reflexão/ação sobre os processos de ensino-aprendizagens e suas relações, igualmente fundamental e pertinente às discussões e aos debates na formação inicial de professores. A partir das pesquisas "A disciplina de Didática Geral nos cursos de Geografia, História e Letras" e "A disciplina de Didática e as Metodologias de Ensino nos cursos de formação de Professores", buscou-se adentrar às perspectivas relacionadas à Didática e ao seu objeto, considerando a multiplicidade de fatores que concernem ao processo educativo e aos processos de ensino-aprendizagens. Para tanto, lançou-se mão das discussões em Candau (2012), Martins (1991, 1993, 1998), Martins e Romanowski (2015), Mizukami (1986), Moreira (1998, 2001), Oliveira e André (1997), Reis, Castro e Almeida (2022), Silva (2019), Veiga (1988, 1995, 2001) e outros(as) autores(as) fundamentais à problemática aqui apresentada. Ainda, a partir das reflexões em Philippe (2022) e Veríssimo e Philippe (2021a), foi possível adensar as questões relativas ao processo de substituição/exclusão da disciplina Didática nos cursos de formação de professores na Instituição Privada de Ensino Superior (IPES) pesquisada, bem como extrair elementos iniciais relativos à compreensão dessas questões, à Didática e ao seu objeto. Nesses termos, a Didática, quando compreendida pela lógica da disciplinarização/instrumentalização, mostra-se impertinente e inadequada à complexidade do fenômeno educativo e dos processos de ensino-aprendizagens, que demandam uma postura igualmente crítica e reflexiva, bem como consciente em relação à educação, aos processos de ensino-aprendizagens e suas relações, e às condições materiais e imateriais para sua execução/implementação.

Palavras-chave: didática; processo de ensino-aprendizagens; formação de professores.

Abstract: This text aims to propose some reflections on Didactics as a field of reflection/action on the teaching-learning processes and their relationships, equally fundamental and pertinent to discussions and debates in initial teacher training courses. Based on the research "The discipline of General Didactics in Geography, History and Literature courses" and "The discipline of Didactics and Teaching Methodologies in teacher training courses", we sought to enter the related perspectives Didactics and its object, considering the multiplicity of factors that concern the educational process and the teaching-learning process. Therefore, it was considered the discussions in Candau (2012), Martins (1991, 1993, 1998), Martins and Romanowski (2015), Mizukami (1986), Moreira (1998, 2001), Oliveira and André (1997), Reis, Castro e Almeida (2022), Silva (2019), Veiga (1988, 1995, 2001) and other fundamental authors to the issue presented here. In addition, from Philippe (2022) and Veríssimo and Philippe (2021a)'s reflections, it was possible to deepen the questions related to the process of replacement/exclusion of the Didactics subject in teacher training courses at the Private Institution of Higher Education (IPES) researched, as well as extracting initial elements related to the understanding of these issues, Didactics, and its object. In these terms,



Artigo está licenciado sob forma de uma licença
[Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/).

¹ Universidade Católica de Brasília (UCB), Brasília, Distrito Federal, Brasil.

² Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG), Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil.

Didactics, when understood by the logic of disciplining/instrumentalization, proves to be impertinent and inadequate to the complexity of the educational phenomenon and the teaching-learning process, which demand an equally critical and reflective posture, as well as being conscious in relation to education, to the teaching-learning process and its relations, and to the material and immaterial conditions for its execution/implementation.

Keywords: didactics; teaching-learning process; teacher education.

Introdução

Com o "I Seminário: A Didática em Questão", realizado em 1980, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), a Didática, enquanto disciplina pedagógica dos/nos cursos de licenciatura, tem protagonizado o cenário de discussões e debates quanto ao seu objeto e às práticas de ensino no contexto educacional brasileiro. Nesses termos, e considerando as antinomias em relação à disciplina e ao seu objeto, as reflexões a partir de Candau (2012), Martins (1991, 1993, 1998), Martins e Romanowski (2015), Mizukami (1986), Moreira (1998, 2001), Oliveira e André (1997), Reis, Castro e Almeida (2022), Silva (2019) e Veiga (1988, 1995, 2001) subsidiaram algumas noções necessárias à problemática aqui discutida, seja pela fundamentação, seja pela ampliação de conceitos.

Adiante, para além das discussões relacionadas à Didática e ao seu objeto, é válido salientar o movimento de (in)compreensão em relação à disciplina e às suas implicações aos cursos de formação de professores, tendo em vista as antíteses epistemológicas no que tange à Didática e às Metodologias de Ensino, também compreendidas como "Didáticas do Ensino de...". Em outras palavras, a Didática torna-se protagonista em um cenário de substituição/exclusão na formação inicial de professores, ora por ser incompreendida quanto àquilo que lhe é próprio, quer dizer, seu objeto, ora por ser entendida desnecessária e/ou passível de substituição pelas metodologias de ensino.

Assim, tendo como base os argumentos ini-

cialmente tecidos, este texto busca refletir, de maneira inicial, sobre a Didática, aqui compreendida como campo de reflexão/ação sobre os processos de ensino-aprendizagens e suas relações nos/dos cursos de formação de professores. Tal percepção, ainda, amplia-se em um movimento de renúncia/recusa à lógica da disciplinarização/instrumentalização de uma "didática impertinente" (Veiga, 1988, 1995, 2001), em que tal impertinência se faz quando a Didática é considerada como normativa, em serviço das estruturas dominantes de poder e de manutenção do *status quo* (Martins, 1991; Rays, 1998), que desconsidera a complexidade e a intencionalidade do fenômeno educativo, os processos a ele concernentes e as condições materiais e imateriais à realização das aprendizagens, ao desenvolvimento educacional e ao exercício da docência. Esse texto, ainda, tem como pano de fundo as pesquisas "A disciplina de Didática Geral nos cursos de Geografia, História e Letras"³ e "A disciplina de Didática e as Metodologias de Ensino nos cursos de formação de Professores..."⁴, ambas aprovadas pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e financiadas pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC).

A metodologia adotada nas pesquisas envolveu a análise documental de projetos pedagógicos dos cursos de Geografia, História e Letras, e dos planos de ensino das disciplinas que possuíam alguma relação com o objeto da Didática (Metodologia de Ensino, Didáticas do Ensino... e outras). Além disso, foram realizadas entrevistas com docentes, discentes, coordenadores e membros do colegiado dos referidos cursos, bem como com um ex-diretor do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da instituição-campo da pesquisa.

A partir dos achados das pesquisas supracitadas, e sobretudo no que diz respeito às implicações do movimento de substituição/exclusão da Didática dos/nos cursos de licenciatura em

³ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 93006318.0.0000.5137.

⁴ Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE): 14538819.3.0000.5137.

Geografia, História e Letras da Instituição Privada de Ensino Superior (IPES) campo da pesquisa, se fazem oportunas as reflexões em relação à Didática e ao seu objeto, bem como quanto ao seu lugar na formação docente. Assevera-se, portanto, o lugar da Didática como pertinente à formação de professores comprometidos com o exercício crítico-reflexivo da docência (Freire, 1987, 1996), solidários com as demandas e com as "situações didáticas" do cotidiano escolar (Martins, 1991, 1993, 1998), em renúncia a uma concepção disciplinar/instrumental.

Para tanto, este texto organiza-se de modo a apresentar, *a priori*, o (breve) cenário geral da disciplina na IPES campo das pesquisas realizadas, *locus* dos momentos de discussão e debates quanto à Didática e as suas contribuições aos cursos de licenciatura em Geografia, História e Letras. Na sequência, são apresentadas algumas reflexões relativas ao(s) conceito(s) e ao objeto da Didática, bem como sua necessidade à formação de professores e à Educação. Por fim, são adensadas as reflexões iniciais sobre a concepção de Didática como campo de reflexão/ação sobre o processo de ensino-aprendizagens e suas relações, conceito em construção a partir da literatura da área.

A Didática posta em xeque: breve cenário institucional de substituição/exclusão da disciplina

O cenário da Didática na Instituição Privada de Ensino Superior (IPES) pesquisada mostrou-se inquietante e favorável ao desenvolvimento das pesquisas mencionadas. Durante as aulas de "Didática: Fundamentos da Prática Docente" (Didática), disciplina do segundo período do curso de Pedagogia da IPES, era comum a presença de alunos do curso de História, embora não houvesse obrigatoriedade e/ou proposta pedagógica prevista pelo projeto do curso para que os alunos cursassem a disciplina oferecida no curso de Pedagogia. Com o adensamento das observações, fez-se a descoberta inicial de que os alunos dos cursos de Geografia e Letras também se movimentavam nesse sentido:

Embora ausente nos currículos desses cursos, era constante a presença dos alunos dessas licenciaturas nas aulas de Didática: Fundamentos da Prática Docente, disciplina alocada no Departamento de Educação. No entanto, a busca pela disciplina não se dava apenas por razões práticas (equivalência/dispensa, conflito de horário e outros), mas havia um interesse pessoal dos alunos pela Didática (Philippe, 2022, p. 838).

Nesse contexto, durante os anos de 2018, 2019 e 2020, foram desenvolvidas as pesquisas "A disciplina de Didática Geral nos cursos de Geografia, História e Letras" e "A disciplina de Didática e as Metodologias de Ensino nos cursos de formação de Professores...". Para tanto, muito mais do que compreender a emergência de um movimento discente de busca pela Didática no curso de Pedagogia, objetivou-se compreender o lugar da Didática, *enquanto disciplina*, nos cursos de formação de professores de Geografia, História e Letras, tendo em vista o compartilhamento do cenário didático-institucional, ou seja, o contexto de substituição/exclusão da disciplina dos projetos pedagógicos dos referidos cursos:

Desse modo, a organização dos projetos pedagógicos seguiria um eixo comum de disciplinas, que seriam compartilhadas pelos cursos da área de humanidades. A disciplina Didática e os saberes relativos à Educação dariam lugar às Metodologias de Ensino e às disciplinas de Laboratórios, entendidas enquanto disciplinas práticas que serviram de balizadoras, em função das Diretrizes de Formação de Professores de 2015 (Apolo, 2019), e "daria conta" da Didática (Veríssimo; Philippe, 2021a, p. 7).

Ainda, nessa direção:

Bem-te-vi, ainda, afirma que "[...] a discussão foi caminhando para uma outra direção; praticamente, os cursos foram abrindo mãos da 'tradicional' didática em função de uma metodologia específica..." (ex-diretor do Instituto de Ciências Humanas, entrevista, maio 2019) (Philippe, 2022, p. 840).

Assim, com vistas às questões-problema e aos objetivos das pesquisas, o percurso metodológico orientou-se por meio da análise documental dos projetos pedagógicos dos cursos e das ementas das disciplinas com conteúdos próximos àqueles discutidos na disciplina "Didática: Fundamentos da Prática Docente". Em seguida, foram realizadas

entrevistas com alunos, ex-alunos, professores, coordenadores, membros dos colegiados dos cursos, ex-diretor do Instituto de Ciências Humanas (ICH) e outros professores. Também foi realizado, junto à secretaria acadêmica do ICH da IPES, o levantamento de dados dos alunos matriculados na disciplina Didática no período de 2013 a 2018, dada a implementação/execução do Projeto Pedagógico Integrado (PPI/2009) e do Projeto Pedagógico Compartilhado (PPC/2011) (Philippe, 2022; Veríssimo; Philippe, 2021a).

Sem adentrar à questão do PPI/2009 e do PPC/2011, destaca que, a partir das entrevistas realizadas durante a execução das pesquisas, identificou-se as implicações da implementação/execução de um projeto integrado/compartilhado com a disciplina Didática, que foi questionada, colocada em xeque pelos professores dos departamentos de Geografia, História e Letras (Veríssimo; Philippe, 2021a). Assim, como produto das discussões sobre a emergência de um projeto integrado/compartilhado com as licenciaturas, a Didática, como disciplina pedagógica das licenciaturas, perdeu espaço nos cursos, e, em tese, foi incorporada nas disciplinas práticas implementadas em observância à Resolução n. 2, de 1º de julho de 2015⁵ (Philippe, 2022; Veríssimo; Philippe, 2021a).

Essas e outras ações em relação ao percurso metodológico das pesquisas, bem como os achados em Philippe (2022) e Veríssimo e Philippe (2021a), serviram à redação deste texto, tendo em vista os questionamentos emergentes relativos à Didática e ao seu objeto. Assim, foi possível extrair os elementos necessários a essa fundamentação considerando, sobretudo, o processo de substituição/exclusão da Didática nos cursos e o movimento discente de busca pela disciplina — *movimento didático-migratório*. Nesses termos, a argumentação aqui tecida considera, essencialmente, as pesquisas desenvolvidas junto à IPES, por meio da reflexão/ação quanto aos elementos catalizadores do referido cenário.

Didática: (alguns) conceitos, objeto e ampliações

Ao se tratar da Didática, seja do ponto de vista histórico, seja do ponto de vista legal, quer dizer, a partir do que está determinado nas diretrizes para formação de professores, pode-se verificar a multiplicidade de conceitos, ora aproximantes, ora antagônicos. A partir das reformas e contrar-reformas educacionais, bem como a partir das redações de documentos normativos que visam orientar a educação nacional, a Didática tem se mostrado, por vezes, ora fruto do polimorfismo do(s) pensamento(s) pedagógico(s) que permeia(m) a Educação e, por consequência, a formação docente, ora herança comeniana cujas engrenagens são comandadas pelo "como" do processo educativo escolar (Reis; Castro; Almeida, 2022).

Sem dispender muitas palavras a conceitos, tampouco aos fundamentos do(s) pensamento(s) pedagógico(s) que têm contribuído para a forma da Didática moderna, "a didática como disciplina de cunho teórico-prático não se reduz ao mero domínio das técnicas de orientações didáticas, mas implica também os aspectos teóricos, ao mesmo tempo que fornece à teoria os problemas e desafios da prática" (Veiga, 1995, p. 80).

Assim, para além de definições rudimentares que compreendem o objetivo e o objeto da Didática de modo descontextualizado, é possível compreendê-la, inicialmente, como uma disciplina de reflexão-ação-reflexão, por extensão às reflexões de Freire (1996), no instante em que busca refletir sobre a realidade e o fenômeno educativo em sua complexidade e diversidades: questões sociopolíticas, econômicas, educacionais, metodológicas e tantas outras. Em outras palavras, em oposição à redução da Didática à técnica, a concepção de Didática como teoria do ensino ou teoria da formação abrange uma concepção maior e mais crítica, dada a complexidade do fenômeno educativo e da prática pedagógica. Como defendido por Oliveira e André (1997, local. 14):

⁵ 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 (Brasil, 2015).

No ensino de Didática, defende-se a posição de que mais do que ensinar técnicas de planejar, orientar e avaliar a aprendizagem, tendo por base modelos ou princípios importados de outras áreas do saber, ou construídos no interior da teoria Didática, a disciplina deve propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores-alunos, buscando problematizá-la e explicá-la à luz do contexto em que se produz; dessa problematização, devem se buscar respostas ou novas perguntas às questões postas, para que se recorre ao universo das sistematizações teóricas na área.

Por conseguinte, conforme Paim e Carmo (2019, p. 140) argumentam, “a didática [...] deve transpor o velho ideário da objetividade e da neutralidade dos processos educativo-formativos impostos pelo paradigma cientificista de base cartesiana” —, embora ela não esteja isenta dos aspectos que são próprios ao “que fazer” pedagógico-educativo na sala de aula. Ou seja, é necessário que se compreenda os processos relativos à dinâmica de concepção-execução da prática, ao planejamento pedagógico e a sua dimensão às proposições para a realização das aprendizagens, seja no contexto escolar, seja fora dele, dada a amplitude do fenômeno educativo (Brandão, 1981; Freire, 1996).

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações (Brandão, 1981, p. 3).

A dialogicidade do ensinar-aprender-ensinar, portanto, se faz nos diversos espaços, pois a dinâmica dos processos de ensino-aprendizagens evoca sujeitos a(u)tores — *atores e autores que (res)significam o mundo por meio da atividade e do trabalho* — que protagonizam os processos. Como na poesia de Bacharach (A house [...], 1981), em que o *telos* da cadeira inexistente quando não há alguém para nela se sentar, não pode haver ensino-aprendizagens sem que existam sujeitos a(u)tores para que o processo possa protagonizar, fazer acontecer uns com os outros em um movimento mais autônomo e espontâneo do que sistemático (Brandão, 1981).

Nesses termos, os processos de ensino-aprendizagens encontram-se para além dos muros da escola, uma vez que a instituição escolar é apenas um dos espaços — *de efetiva importância ao desenvolvimento integral dos sujeitos* — em que esses acontecem. Não para ocupar-se, apenas, dos conteúdos curriculares previamente definidos, mas, em outra perspectiva, para servir de palco das múltiplas relações entre educadores e educandos, gestores, auxiliares e todos os demais que compõem o *corpus* escolar como interessados, o que perpassa a questão das diversidades e das diferenças. Para Candau (2011, p. 246, grifo nosso):

As diferenças são então concebidas como realidades sócio-históricas, em processo contínuo de construção-desconstrução-construção, dinâmicas, que se configuram nas relações sociais e estão atravessadas por questões de poder. São constitutivas dos indivíduos e dos grupos sociais. Devem ser reconhecidas e valorizadas positivamente no que têm de marcas sempre dinâmicas de identidade, ao mesmo tempo em que combatidas as tendências a transformá-las em desigualdades, assim como a tornar os sujeitos a elas referidos objeto de preconceito e discriminação.

Dessa maneira, a Didática se faz *na, da e para* as diversidades, superando o caráter disciplinar/instrumental comumente a ela atribuído. Assim, a promoção de situações de aprendizagens para o desenvolvimento integral/politécnico dos sujeitos, de maneira significativa, crítica e contextualizada nas diversidades, funda-se em uma proposta que considera as realidades histórico-culturais e a escola como palco de múltiplas relações. O objeto da Didática, portanto, não pode direcionar-se senão pelas diretrizes de uma educação igualmente libertadora e acolhedora, que não apenas entenda as diversidades e/ou as perceba, mas que atue contrariamente aos projetos de supressão/objetificação pela libertação e pela valorização dos sujeitos.

A Didática e o seu objeto — para além do ensino...

De acordo com Candau (1983, p. 14), “o objeto de estudo da didática é o processo de ensi-

no-aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino-aprendizagem" que, por sua vez, é entendido como "um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, no relacionamento humano". Nessa perspectiva, a Didática incorre para além do domínio das técnicas e das orientações didáticas propriamente ditas. Há, na realidade, um movimento de compreensão das realidades, das condições (práticas, de trabalho e outras), das relações e das implicações dessas durante o ato de sistematização do fazer pedagógico. Como apontado por Martins e Romanowski (2015, p. 142):

Entendemos que a didática sistematizada na literatura da área é a expressão de uma prática pedagógica que decorre de determinado tipo de relação social no interior do modo de produção que a sustenta. As formas como as classes sociais se relacionam vão se materializar em técnicas, processos, tecnologias, inclusive os processos pedagógicos que se realizam através de uma dada relação professor, aluno e conhecimento.

O processo pedagógico-educativo se dá em uma determinada realidade, que é construída e reconstruída, significada e ressignificada pelos sujeitos que nela coexistem. Do mesmo modo, a escola, enquanto instituição formal de ensino, está imersa nesse contexto, e não isolada dele. As diversas contradições presentes nesse ambiente, fruto da segmentação da sociedade em classes antagônicas, se materializam a partir

das múltiplas relações que se constituem e se reconfiguram, fruto da expressão genuinamente fenomênica desses sujeitos. Essas multirrelações, *factualizadas* dentro (e fora) da escola, são as manifestações dos a(u)tores do processo educativo, fruto de suas vivências/experiências que emergem de um contexto determinado. De acordo com Aranha (2006, p. 6):

Somos seres históricos, já que nossas ações e pensamentos mudam no tempo, à medida que enfrentamos os problemas não só da vida pessoal, como também da experiência coletiva. É assim que produzimos a nós mesmos e a cultura a que pertencemos.

Dessa maneira, considerando a historicidade do humano, não se trata de compreendermos a Didática como engrenagem principal para a ação prática no cotidiano escolar, mas, pelo contrário, trata-se de entendê-la como expressão daquilo que é possível àqueles envolvidos no processo, pois "as formas de organização, execução e avaliação do processo de ensino expressos nos livros da área, em vez de servir de guia para a ação prática, servem de 'explicação' e 'justificativa' das práticas que ocorrem no interior da escola" (Martins; Romanowski, 2015, p. 142). Desse modo, dadas as complexidades envolvidas no processo, bem como naquilo que concerne à Didática, Veiga (1995) propõe a seguinte relação entre Didática, Ensino e suas relações:

Esquema 1 – Didática, Ensino e suas relações



Fonte: Veiga (1995, p. 83).

Ao refletir sobre os processos de ensino e suas relações, Veiga (1995) busca explicitar a relação retroalimentativa quanto à finalidade da Educação — concebida, *ao longo da história da educação no Brasil, a partir de projetos antagônicos* (Aranha, 2006) — e aos objetivos da sociedade. A intencionalidade educativa se faz pelas/nas concepções, alinhadas a essa ou àquela proposta pedagógica. Em meio a isso, ainda, encontram-se os processos próprios à sala de aula, à escola e à prática docente, fundamentada pelas/nas concepções pedagógicas, *conscientemente ou não*. A escola, por sua vez, é igualmente parte integrante e parte integrada da/na sociedade. É uma instituição que, estando em serviço de um Estado ou não, forma sujeitos para as sociedades. Nesses termos, assim como na Educação, não existe neutralidade relativa à prática pedagógica do profissional-professor, pois sua prática é fundamentada em diversos elementos que são construídos ao longo de sua trajetória como professor e, primeiramente, como pessoa e como sujeito, *da Educação Básica ao Ensino Superior*.

Adiante, considerando os argumentos supracitados e as reflexões de Mizukami (1986, p. xvii, grifo nosso), é possível destacar uma questão fundamental ao exercício da docência: "*o que fundamenta a ação docente?*". De fato, o futuro professor traz consigo concepções prévias constituídas durante o processo de escolarização na Educação Básica — *concepções essas constituídas por meio das relações desse sujeito consigo, com o mundo e com os demais* (Charlot, 2000). Os processos de ensino-aprendizagens, portanto, superam aqueles saberes curriculares dispostos como fundamentais à Educação Básica, uma vez que *práticas e posturas* também são percebidas, vivenciadas, experienciadas e, até mesmo, incorporadas pelo (então) aluno:

[...] **a escola educa mais pela forma como organiza o processo de ensino do que pelos conteúdos ideológicos que veicula através desse processo**. Isto é, o que se experimenta na prática tem muito mais significado e é mais duradouro do que o que se ouve no nível do discurso (Martins, 1993, p. 24, grifo nosso).

Por consequência, o "ser professor" é (também) mediado pelas relações dos sujeitos, *ainda como alunos*, com os professores ao longo da Educação Básica (Veríssimo *et al.*, 2021; Veríssimo; Philippe, 2021b). Tal fenômeno, ainda, compreende o Ensino Superior, uma vez que o aluno se projeta nas práticas dos professores formadores das licenciaturas, incorporando o que fora vivido durante o curso de licenciatura como exemplo de o *que fazer* (Veríssimo *et al.*, 2021). É nessa perspectiva que se localiza aquilo de fundamental à compreensão da prática pedagógica. A intencionalidade da ação educativa perpassa as diversas esferas apontadas por Veiga (1995), e amplia-se àquilo que é próprio ao exercício da docência (Mizukami, 1986).

A intencionalidade da "ação docente", *por assim dizer*, como asseverado por Mizukami (1986), se faz na complexidade das relações, e é/está imbuída de fatores diversos que implicam em sua realização. A prática pedagógica, ou prática docente, *para além de reflexões ontológicas quanto às terminologias*, efetiva-se como elemento basilar daquilo que é percebido como a ação do profissional-professor. A construção dessa, *no entanto*, como também destacado por Mizukami (1986), bem como Martins (1991, 1993, 1998) e outros(as) autores(as), se faz nas concepções em relação aos processos concernentes à Educação e ao processo educativo como um todo, do ponto de vista escolar ou do ponto de vista social.

Há, portanto, uma ruptura com a perspectiva de uma didática funcional/instrumental (*ou, como apontado anteriormente, disciplinarizada/instrumentalizada*) que dá subsídios — como se esses nela estivessem embutidos — ao processo de ensino eficaz e excelente (Comenius, 1996). As *concepções didáticas*, desse modo, fundam-se como substanciais às propostas de discussões e de debates aos cursos de formação de professores, principalmente em consideração às condições reais e simbólicas para a prática docente, como apontado por Martins (1981). Assim, alguns questionamentos figuram como necessários:

[...] o que é próprio à Didática enquanto disciplina? Um método de ensino seguro e excelente

para que se ensine "tudo a todos" (COMENIUS, 1996)? O que fora previamente definido e regulamentado pelas diretrizes e/ou documentos legais? As problemáticas da prática, conforme apontado por Martins (1991, 1993, 1998)? Os processos de ensino e suas relações (CANDA, 2001)? Qual o lugar das aprendizagens? Há que se falar em ensino e/ou aprendizagens separadamente? E quando há ensino, mas o aluno não aprende? Houve, efetivamente, ensino? As aprendizagens estão condicionadas à ação/intervenção pedagógica do professor? O aluno aprende se, e somente se, houver um processo de sistematização/didatização dos saberes definidos como necessários à formação e ao desenvolvimento humano? (Philippe, 2021, p. 4).

Essas questões servem-nos, *a priori*, de apontamentos iniciais às compreensões da Didática e do que lhe é próprio, ou seja, seu objeto. Para Philippe (2021, p. 3), "a renúncia à disciplinarização/instrumentalização da Didática fundamenta-se, sobretudo, na concepção do professor como sujeito-a(u)tor capaz de criar condições significativamente favoráveis aos processos de ensino-aprendizagens com os educandos", não desconsiderando a essência autoral do aluno, igualmente interessado no processo (Freire, 1987, 1996; Philippe, 2021). Professor e aluno são sujeitos de/das aprendizagens, haja vista a inerência dessa faculdade aos seres humanos, sujeitos-a(u)tores no tempo-espaço (Lave, 2011, 2013).

Didática: campo de reflexão/ ação sobre o processo de ensino- aprendizagens e suas relações

Antes de adentrarmos às reflexões necessárias à noção de Didática aqui apresentada, faz-se necessário salientar que não estamos a "*propor uma didática*" — *como se isso fosse possível*. Por outro lado, buscamos refletir sobre a Didática e o seu objeto a partir do que pode ser extraído do universo que nos interessa, ou seja, a Educação e os processos de ensino-aprendizagens. Ainda, muito mais do que repensá-la, como proposto em Philippe (2021), é preciso repensar as práticas pedagógicas e o processo educativo como um todo, a partir de uma concepção que fundamente a prática docente para que não se incorra na Esquizofrenia Pedagógica (Veríssimo; Philippe, 2021b). Assim, é necessário compreender o que

é demandado da/pela Didática, repensando as concepções e refletindo criticamente sobre a Educação, a sociedade, a escola e os processos educativos.

Ainda considerando o contexto de substituição/exclusão da Didática nos cursos de Geografia, História e Letras da IPES pesquisada, a experiência dos professores responsáveis pela formação dos licenciados dos referidos cursos serviram de justificativa aos encaminhamentos da Didática, fundamentando o movimento de substituição/exclusão da disciplina. A partir das reflexões desses mesmos professores, a Didática experienciada durante suas formações não contribuiria para as suas formações, haja vista a distância entre os discursos veiculados nas aulas e as antinomias identificadas/vivenciadas na prática (Philippe, 2021, 2022; Veríssimo; Philippe, 2021a).

A demanda por uma didática que "*desse conta*" do seu objeto fez-se emergente, pois, no contexto supracitado, para além da confusão entre o que seria próprio à Didática e o que seria próprio às Metodologias (Veríssimo; Philippe, 2021a), a disciplina não respondia às necessidades de um contexto sociocultural emergente:

[...] os momentos de debates sobre a Didática, até então, questionada enquanto disciplina obrigatória às licenciaturas, se fizeram fundamentais ao atual cenário da disciplina: *substituição/exclusão em função das Metodologias de Ensino de cada área* — tendo em vista que o "como ensinar" caberia aos departamentos de Geografia, História e Letras, e, por essa razão, a didática (disciplina) seria inadequada (Philippe, 2021, p. 4).

De fato, como apontado, o questionamento em relação à Didática teve como pano de fundo inúmeros aspectos, dentre eles: "i) o avanço do processo de departamentalização e compartilhamento na instituição; ii) a experiência dos formadores com a disciplina durante o curso de licenciatura; iii) a discussão em relação à Didática e às Metodologias de Ensino durante a construção dos projetos" (Philippe, 2022, p. 839). Com o processo de departamentalização, por exemplo, os professores se viam obrigados a garantir carga horária aos seus respectivos departamentos,

o que não seria possível com uma disciplina mantida, historicamente, no Departamento de Educação, como era o caso da Didática (Philippe, 2021, 2022; Veríssimo; Philippe, 2021a).

Além do processo de departamentalização, a implementação do PPI/2009 e PPC/2011, bem como a experiência dos professores formadores com a disciplina durante a formação (iii), contribuiu, igualmente, para que a Didática se mantivesse substituída/excluída e para o *movimento didático-migratório*⁶, caracterizado pela busca autônoma dos estudantes pela Didática no curso de Pedagogia. A partir do relato de Gaia, por exemplo, uma das alunas participante das pesquisas, podemos verificar alguns apontamentos iniciais quanto ao objeto e ao papel da Didática na formação de professores:

Ela [a Didática] não é só um direcionar, ela é uma construção... ela me descontrói o tempo inteiro. A didática, no curso de Pedagogia, ela é uma desconstrução que causa um desconforto extremo, porque ela vai totalmente contra aquilo que a gente vem aprendendo, porque a gente vem aprendendo metodologia de uma forma muito metódica, e a Didática não, ela vem nos ensinando de uma forma ativa, ela vem nos ensinando que é uma construção, o que que é tradicionalista, que a Didática ela vai ser... que o que vai ser aplicado vai ser de acordo com quem eu sou, e entre outras coisas... (Veríssimo; Philippe, 2021a, p. 23).

O *movimento didático-migratório*, muito mais do que um movimento de busca pela Didática, configurou-se como um movimento propulsor das reflexões iniciais quanto ao lugar da Didática, sobretudo pelo fato de que esse movimento foi constituído pela busca discente autônoma pela Didática no curso de Pedagogia da IPES:

o movimento didático-migratório, caracterizado pela busca espontânea (autônoma) pela Didática — *a priori*, no curso de Pedagogia — pelos alunos dos demais cursos em que a disciplina não era componente curricular obrigatório, mas sentiram a necessidade de cursá-la (Veríssimo; Philippe, 2021a, p. 8).

Em outras palavras, muito mais do que apontar

tal movimento discente, é necessário compreender o(s) contexto(s) em que ele se forma, assim como o que diz em sua gênese, para além dessa ou daquela disciplina.

Afinal, qual didática foi substituída/excluída nos/dos cursos de formação de professores em Geografia, História e Letras? Qual o objeto questionado? O da Didática como campo de reflexão/ação sobre os processos de ensino-aprendizagens e suas relações ou de uma didática disciplinarizada, entendida como instrumento em serviço do professor para que se ensine com mais eficiência e eficácia? De acordo com Mizukami (1986, p. 1), "diferentes formas de aproximação do fenômeno educativo podem ser consideradas como mediações historicamente possíveis, que permitem explicá-los, senão em sua totalidade, pelo menos em alguns de seus aspectos". Conforme os apontamentos de Moreira (2001, p. 6-7, grifo nosso):

[...] o professor precisa examinar a relação entre conhecimento, aprendizagem e poder, entendendo-a como parte de um discurso político a ser reconstruído e colocado a serviço da liberdade humana. **Precisa levar o aluno a compreender como conhecimento e poder se associam na leitura e na elaboração de textos, o que significa tanto analisar como as relações de poder se manifestam nos textos como comprometer-se com a luta concreta por condições mais dignas e justas de vida.**

Esse movimento de reflexão, aqui apontado como *reflexão/ação*, faz-se como fundamental ao exercício da docência, para além do ensinar (verbo isolado), pois demanda uma compreensão mais complexa e aprofundada dos fenômenos. A pluralidade dos processos de ensino-aprendizagens, que implica diretamente na compreensão das *suas* relações, ou seja, daquilo que acarreta *sua* realização, serve de propulsor às reflexões aqui tecidas.

Os processos de ensino-aprendizagens e suas relações, muito mais do que a dinâmica cognitiva do ensinar e do aprender dissociados, diz respeito às condições materiais e imateriais à realização

⁶ Para melhor compreensão acerca do *movimento didático-migratório*, são sugeridas as leituras dos textos *Didática(s): substituição/exclusão de uma Disciplina em xeque* (Philippe, 2022) e *A disciplina de Didática nos cursos de formação de professores: compreensões e consequências para os cursos de licenciatura em Geografia, História e Letras* (Veríssimo; Philippe, 2021a).

das aprendizagens, aos recursos destinados à educação, às políticas públicas e de ações afirmativas, ao combate às desigualdades sociais, à superação das misoginias, dos discursos violadores e de objetificação dos sujeitos e tantas outras ocorrências de uma sociedade que opera por uma lógica binária, o que implica a efetiva realização das aprendizagens e o desenvolvimento integral dos envolvidos no processo educativo.

Como asseverado por Freire (1996, p. 13), "quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. Quem ensina ensina alguma coisa a alguém. Por isso é que, do ponto de vista gramatical, o verbo ensinar é um verbo transitivo relativo. Verbo que pede um objeto direto". Em outras palavras, é na relação dialógica entre os sujeitos que construímos e reconstruímos, criamos e recriamos, transformamos a nós mesmos e o mundo onde vivemos por meio do trabalho. É nessa relação, ainda, que construímos os saberes necessários à vida:

Ensinar inexistente sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar. Foi assim, socialmente aprendendo, que ao longo dos tempos mulheres e homens perceberam que era possível — depois, preciso — trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar. Aprender precedeu ensinar ou, em outras palavras, ensinar se diluía na experiência realmente fundante de aprender. Não temo dizer que inexistente validade no ensino de que não resulta um aprendizado em que o aprendiz não se tornou capaz de recriar ou de refazer o ensinado, em que o ensinado que não foi apreendido não pode ser realmente aprendido pelo aprendiz (Freire, 1996, p. 13).

Por essa razão, assevera-se a necessidade de ruptura com a perspectiva disciplinar/instrumental da Didática nos cursos de formação de professores, o que não significa excluí-la dos cursos, tampouco incorporá-la a outras disciplinas, conforme a tentativa implementada a partir do PPI/2009 e PPC/2011. A complexidade da Didática, constituída a partir do seu objeto, *os processos de ensino-aprendizagens e suas relações*, revela a insuficiência de sua redução em um componente com carga horária mínima preestabelecida que atenda aos dispostos das diretrizes para formação inicial e continuada de

professores. Essa carga horária, embora mínima, se faz necessária aos cursos, principalmente pelo diálogo com as Metodologias de Ensino e demais disciplinas pedagógicas das licenciaturas:

[...] a didática não se traduz como guia da ação prática como pretendem os manuais, mas, ao contrário, é entendida como expressão de uma prática determinada, num momento histórico determinado [...] isso porque, nessa concepção de didática, o eixo central está nas relações sociais e a base epistemológica compreende a teoria como expressão da prática, resultante de uma relação que é ao mesmo tempo material e social (Martins; Romanowski, 2015, p. 142).

Nesses termos, a fragmentação da Didática "faz-se simplista à formação crítico-reflexiva de professores, tendo em vista as complexidades do fenômeno educativo, dos processos de ensino-aprendizagens, da(s) docência(s) e das condições materiais e imateriais que a(s) fundamenta(m)" (Philippe, 2021, p. 5). Ainda, fragmentá-la significa reduzi-la à disciplina, o que não quer dizer excluí-la e/ou substituí-la, pois a Didática ocupa-se da multiplicidade de processos que concernem ao fenômeno educativo: *o processo de ensino-aprendizagens e suas relações*. Ainda, como campo de reflexão/ação, a Didática se faz no movimento, na reflexão, na ação, na prática cotidiana, na pesquisa pela compreensão dos fenômenos educativos.

Considerações finais

Tendo em vista os achados das pesquisas que fundamentaram este texto, diversos foram os fatores que serviram à manutenção do cenário institucional da Didática na IPES pesquisada como disciplina coadjuvante nos Projetos Político-Pedagógicos e nos currículos dos cursos de Geografia, História e Letras, sendo o processo de departamentalização e a relação dos professores formadores com a Didática durante à formação elementos fundamentais à substituição/exclusão da disciplina a partir do PPI/2009 e PPC/2011. Nesses termos, com base nos argumentos dispostos ao longo do texto, destaca-se não somente a (in)compreensão quanto à Didática e ao seu objeto de estudo e trabalho na atualidade,

questionado pelos professores dos referidos cursos. Verifica-se, ainda, a impertinência de uma didática disciplinarizada/instrumentalizada, desvinculada das problemáticas sociais presentes na prática e na complexidade do seu objeto — *qual seja a prática docente*. Objeto esse que se distancia do que é próprio às Metodologias de Ensino, não havendo, portanto, a substituição/exclusão da Didática, mas de uma disciplina instrumental insuficiente e desatualizada em relação aos cursos de formação de professores.

Não obstante, o movimento de reflexão/ação quanto à Didática faz-se igualmente pertinente e necessário, haja vista a complexidade do fenómeno educativo e dos processos de ensino-aprendizagens. Quando orientada como disciplina, com carga horária e lugar definidos nos Projetos Político-Pedagógicos das licenciaturas, os professores em formação perdem a oportunidade de construir conhecimentos relativos ao que é próprio à construção da sua prática docente e à Didática, que se perde em relação àquilo que lhe é próprio para a formação do professor, seja na formação inicial, seja na formação continuada. Destarte, ampliar os olhares e os debates acerca da Didática como campo de reflexão/ação sobre os processos de ensino-aprendizagens e suas relações, em diálogo com as Metodologias e outros componentes formativos dos cursos, faz-se necessário à formação do professor-a(u)tor, sujeito ativo de/em um mundo inacabado, crítico-reflexivo na construção da sua prática e capaz de compreender condições materiais e imateriais ao exercício da docência e à investigação/ação do(s) fenómeno(s) educativo(s).

Referências

A HOUSE is not a home. Intérprete: Luther Vandross. Compositores: Burt Bacharach e Hal David. *In*: NEVER too much. Nova Iorque: Epic Records, 1981. 1 disco vinil, faixa 7 (7 min).

ARANHA, M. L. A. **História da Educação e da Pedagogia**: geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **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, DF: MEC; CNE, 2015. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=136731-rcp002-15-1&category_slug=dezembro-2019-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 abr. 2023.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 1981.

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

CANDAU, V. M. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação: a busca pela relevância: *In*: CANDAU, V. M. (org.). **A didática em questão**. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 13-24.

CANDAU, V. M. F. Diferenças Culturais, Cotidiano Escolar e Práticas Pedagógicas. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 11, n. 2, p. 240-255, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://biblat.unam.mx/hevila/CurriculosemFronteiras/2011/vol11/no2/15.pdf>. Acesso em: 21 mar. 2022.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Tradução de Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COMENIUS, I. A. **Didática magna**. 4. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

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

LAVE, J. **Apprenticeship in critical ethnographic practice**. Chicago: The University of Chicago Press, 2011.

LAVE, J. A prática da aprendizagem. *In*: ILLERIS, K. **Teorias contemporâneas da aprendizagem**. Tradução de Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 235-245.

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

MARTINS, P. L. O. **Didática teórica/didática prática**: para além do confronto. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1991.

MARTINS, P. L. O. Didática: um aprendizado crítico na própria prática. **Revista da Associação Nacional de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 23-29, 1993.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. Didática, Práticas de Ensino e Educação Básica na formação inicial de professores: uma relação necessária. *In*: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (org.). **Didática**: teoria e pesquisa. Araquara: Junqueira & Marin, 2015. p. 141-153.

MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52, jun. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/3g4w8HwbP8XSHVqgqzNDXJp/?format-pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 abr. 2023.

MOREIRA, A. F. B. Didática e Currículo: questionando fronteiras. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 23, n. 2, p. 11-26, jul./dez. 1998. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/71328/40486>. Acesso em: 2 abr. 2023.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. *In*: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997. *E-book* não paginado.

PAIM, A. V. F.; CARMO, M. C. S. (Re)afirmando o lugar da didática na formação docente. *In*: PIMENTA, S. G. *et al.* (org.). **A didática e os desafios da atualidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. v. 2. p. 129-148.

PHILIPPE, G. Didática(s): substituição/exclusão de uma disciplina em xeque. *In*: SEMINÁRIO WEB CURRÍCULO: REDES, TERRITÓRIOS E DIVERSIDADES, 7., 2021, São Paulo. **Anais eletrônicos** [...]. São Paulo: PUC-SP, 2022. p. 837-844. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/webcurriculo-arquivos/2022/Anais-VII-WEBC-2021-fina-alta-resolucao.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2023.

PHILIPPE, G. (Re)Pensando a Didática na Formação de Professores. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 5., 2021, Catalão. **Anais Eletrônicos** [...]. Catalão: UFCAT, 2021. p. 1-8. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/vconaed/413432/>. Acesso em: 2 abr. 2023.

RAYS, O. A. Algumas suposições sobre uma metodologia de ensino contextualizada. **Revista Pedagógica**, Chapecó, n. 1, v. 1, p. 97-112, 1998. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3343>. Acesso em: 2 abr. 2023.

REIS, K. C. O.; CASTRO, R. M.; ALMEIDA, J. R. A didática no ensino superior: um olhar a partir de periódicos educacionais entre 1931 e 1944. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 13, n. 1, p. 1-12, jan./dez. 2022. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/poescrito/article/view/43559/27817>. Acesso em: 2 abr. 2023.

SILVA, V. A. A didática e sua contribuição para a formação de professores: algumas reflexões sobre sua necessária presença. *In*: PIMENTA, S. G. *et al.* (org.). **A didática e os desafios políticos na atualidade**. Salvador: EDUFBA, 2019. v. 2. p. 149-162. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/30771/1/A%20did%C3%A1tica%20e%20os%20desafios%20da%20atualidade.pdf>. Acesso em: 2 abr. 2023.

VEIGA, I. P. A. A construção da didática numa perspectiva histórico-crítica de educação: estudo introdutório. *In*: OLIVEIRA, M. R. N. S. (org.). **Didática**: ruptura, compromisso e pesquisa. 2. ed. Campinas: Papirus, 1995. p. 79-98.

VEIGA, I. P. A. **Didática**: o ensino e suas relações. 6. ed. Campinas: Papirus, 2001.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, I. P. A. (org.). **Repensando a didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 1988. p. 25-40.

VERÍSSIMO, M.; PHILIPPE, G. A disciplina de didática nos cursos de formação de professores: compreensões e consequências para os cursos de licenciatura em Geografia, História e Letras. *In*: SILVA, C. C. D. (org.). **Formação Docente**: Experiências Metodológicas, Tecnológicas e Práticas. Ponta Grossa: Atenas, 2021a. v. 2. p. 1-12.

VERÍSSIMO, M.; PHILIPPE, G. A noção de Esquizofrenia Pedagógica nas salas de aula da Educação Infantil e dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. *In*: SIMPÓSIO DE GRUPOS DE PESQUISA SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DO BRASIL, 4., 2021, Brasília. **Anais eletrônicos** [...]. Brasília: UnB, 2021b. p. 1-12. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/ivsimpliosidegruposdepesquisadeformacaodeprofessores/341294-a-nocao-de-esquizofrenia-pedagogica-nas-salas-de-aula-da-educacao-infantil-e-dos-anos-iniciais-do-ensino-fundamental/>. Acesso em: 2 abr. 2023.

VERÍSSIMO, M. *et al.* Esquizofrenia Pedagógica: um fenômeno na prática docente. *In*: VERÍSSIMO, M. *et al.* (org.). **Dramáticas dos usos de si na sala de aula**: abordagem ergológica ou o ponto de vista da atividade. Curitiba: CRV, 2021. p. 111-132.

Agradecimentos

Agradecimentos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) pelo financiamento das pesquisas por meio do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC-2018/22138 / PIBIC-2019/23336) e aos professores do Instituto de Ciências Humanas da PUC Minas que participaram da pesquisa e contribuíram para a construção do conhecimento relativo à Didática na instituição.

Gabriel Philippe

Doutorado em andamento pelo Programa de Pós-graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFMG) (2024-2028). Especialização em Linguagens, suas Tecnologias e o Mundo do Trabalho; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; e Currículo e Prática Docente nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Federal do Piauí (UFPI/SEB/CNE/MEC). Licenciatura em Pedagogia com aprofundamento de estudos nas linhas de formação Necessidades Educacionais Especiais e Ensino Religioso pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG).

Mariana Veríssimo

Doutora em Filosofia: Epistemologia e História da Filosofia pela Aix-Marseille Université (AMU). Mestra em Educação e pedagoga pela Faculdade de Educação (FaE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Coordenadora do curso de Pedagogia da PUC Virtual. Coordenadora do setor de pesquisa do Instituto de Ciências Humanas (ICH) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC-MG) e do Programa Residência Pedagógica do curso de Pedagogia da PUC-MG.

Endereços para correspondência

GABRIEL PHILIPPE

Av. Afonso Pena, 1500, 14º andar
Centro, 30130-003
Belo Horizonte, MG, Brasil

MARIANA VERÍSSIMO

Av. Dom José Gaspar, 500, Prédio 6
Coração Eucarístico, 30535-901
Belo Horizonte, MG, Brasil

Os textos deste artigo foram revisados pela Texto Certo Assessoria Linguística e submetidos para validação dos autores antes da publicação.