



**FACULDADE DE INHUMAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO SUPERIOR DE INHUMAS**

CURSO DE PEDAGOGIA

KEZIA SOUSA LEAL DOS SANTOS

**O PROCESSO DIDÁTICO EDUCATIVO: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE O
PROCESSO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM**

**INHUMAS-GO
2021**

KEZIA SOUSA LEAL DOS SANTOS

**O PROCESSO DIDÁTICO EDUCATIVO: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE O
PROCESSO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM**

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Inhumas (FacMais) como requisito para a obtenção do título de Licenciada em Pedagogia.

Professor (a) orientador (a): Ms. Elisabeth Maria de Fátima Borges.

**INHUMAS – GO
2021**

KEZIA SOUSA LEAL DOS SANTOS

**O PROCESSO DIDÁTICO EDUCATIVO: UMA ANÁLISE REFLEXIVA SOBRE O
PROCESSO DE ENSINO E A APRENDIZAGEM**

AVALIAÇÃO DE DESEMPENHO DO(S) ALUNO(S)

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia, da Faculdade de Inhumas (FACMAIS) como requisito para a obtenção do título de licenciado(a) em Pedagogia.

Inhumas, 10 de dezembro de 2021.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ms. Elisabeth Maria de Fátima Borges – FacMais
(orientador(a) e presidente)

Prof. Ms. Daniel de Oliveira Júnior – FacMais
(Membro)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

BIBLIOTECA FACMAIS

S237p

SANTOS, Kezia Sousa Leal dos

O processo didático educativo: Uma análise reflexiva sobre o processo de ensino e a aprendizagem/ Kezia Sousa Leal dos Santos. – Inhumas: FacMais, 2021.

45 f.: il.

Orientador (a): Elisabeth Maria de Fátima Borges.

Monografia (Graduação em Pedagogia) - Centro de Educação Superior de Inhumas - FacMais, 2021.

Inclui bibliografia.

1. Didática; 2. Ensino; 3. Aprendizagem. I. Título.

CDU:37

Dedico esta monografia aos meus pais e *tod@s* que de alguma forma contribuíram nesse processo para formação profissional e pessoal.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus que foi a minha força nessa jornada, sem Ele eu não teria conseguido. Obrigada, meu Senhor, até aqui Tu me ajudaste!

Aos meus pais, pelos incentivos, conselhos e por não me deixarem desistir de correr atrás dos meus sonhos e objetivos.

Ao namorado, pelo companheirismo e apoio durante esses quatro anos de faculdade.

A minha orientadora, a Professora Ma. Elisabeth Maria de Fátima Borges, por ter aceitado o convite e por acreditar em mim, partilhar comigo os seus conhecimentos. Agradeço pela paciência e disponibilidade. Obrigada!

Aos docentes que, durante os quatro anos, possibilitaram ensinamentos e aprendizados que foram essenciais para a minha formação como docente - levarei para toda minha vida.

As minhas colegas de sala de aula por compartilharem suas experiências e vivências e principalmente pelo companheirismo partilhado durante essa jornada.

Por fim gratidão grata a todos que contribuíram de forma direta ou indireta para realização desta monografia.

Na sala de aula
É que se forma um cidadão
Na sala de aula
É que se muda uma nação
Na sala de aula
Não há idade, nem cor
Por isso aceite e respeite
O meu professor.
Batam palmas para eles,
Batam palmas para eles
Que eles merecem

(Leci Brandão).

RESUMO

A didática é uma ferramenta essencial na prática pedagógica do professor, pois estabelece a relação entre o docente, o ensino e a aprendizagem, uma vez que o processo didático pode se tornar um facilitador no processo de ensino e aprendizagem. Esta pesquisa objetiva analisar qual o lugar e o papel da didática no processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho propõe examinar a importância da práxis pedagógica, e consiste em mais um esforço no sentido de reconstrução do conhecimento sobre a importância da didática no fazer docente. Assim esta pesquisa visa também contribuir para a compreensão de certos parâmetros que nortearam as discussões sobre a temática e construir reflexões quanto aos saberes e conhecimentos didáticos. O método utilizado é a pesquisa bibliográfica. Os resultados encontrados foram que a Didática é uma área da Pedagogia que tem como objeto de estudo o ensino, ou seja, ela investiga a práxis docente. Percebeu-se uma visão ampliada de educação, vendo que o ensino pode ocorrer tanto nas escolas, quanto nas culturas, ou nas sociedades. Ficou evidenciado que a didática percorreu todo um processo de evolução, rupturas, concepções e perspectivas que deram início as novas tendências didáticas a “famosa” didática crítica que decorreram de autores como Candau, Pimenta e Libâneo, entre outros, que analisando as novas tendências da didática crítica mostram que ela nos trouxe um novo olhar e perspectiva sobre a função dos professores, a educação, os discentes, e principalmente a formação de indivíduos. Percebeu-se que nas diferentes didáticas críticas analisadas não existe uma que pode ser considerada a “melhor didática”, pois elas são epistemologias diferentes, que problematizam um mesmo projeto: o de trabalhar a integridade do humano, a partir de diferentes concepções didáticas. Conclui-se que cabe a cada professor analisá-las e escolher a didática crítica que melhor se adequa ao tipo de aula planejada, assim usando várias delas no decorrer de sua práxis pedagógica.

Palavras-chave: Didática. Ensino. Aprendizagem.

ABSTRACT

A didactic is an essential tool in the teacher's pedagogical practice. It establishes the relationship between the teacher, teaching, and learning since the didactic process can become a facilitator in the teaching and learning process. This research aims to analyze the place and role of didactics in the teaching and learning process. This work proposes to examine the importance of pedagogical praxis and consists of another effort to reconstruct knowledge about the importance of didactics in teaching. Thus, this research aims to contribute to the understanding of specific parameters that guided the discussions on the subject and build reflections on didactic knowledge and knowledge—the method used in bibliographic research. The results found were that Didactics is an area of Pedagogy that has teaching as its object of study. That is, it investigates the teaching praxis. An expanded vision of education was perceived, seeing that teaching can occur both in schools, in cultures, or societies. It was evident that didactics went through a whole process of evolution, ruptures, conceptions, and perspectives that gave rise to new didactic trends and the "famous" critical didactics that resulted from authors such as Candau, Pimenta, and Libâneo, among others, who analyzed the new trends in critical didactics show that it has given us a new look and perspective on the role of teachers, education, students, and especially the formation of individuals. It was noticed in the different critical didactics analyzed. No one can be considered the "best didactic" because they are different epistemologies, which problematize the same project: that of working the human integrity, from different didactic conceptions. It is concluded that it is up to each teacher to analyze them and choose the critical didactics that best suits the type of planned class, thus using several of them in the course of their pedagogical praxis.

Keywords: Didactics. Teaching. Learning.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 DIDÁTICA, FERRAMENTA PRIMORDIAL NA PRÁXIS PEDAGÓGICA	12
1.1 CONCEITO DE DIDÁTICA	12
1.2 EM QUE CONSISTE A DIDÁTICA	13
1.3 ENFOQUE CONSERVADOR TECNICISTA DA DIDÁTICA NO BRASIL	14
1.4 PRIMEIRA ONDA CRÍTICA DA DIDÁTICA: da didática instrumental à didática fundamental	15
1.5 SEGUNDA ONDA CRÍTICA DA DIDÁTICA: do (quase) sumiço da disciplina didática à sua ressignificação	16
1.6 A TERCEIRA ONDA CRÍTICA: didática crítica, pós-crítica, pós-moderna	17
2 RESSIGNIFICAÇÃO DA DIDÁTICA CRÍTICA: TENDÊNCIAS RECENTES	19
2.1 DIDÁTICA CRÍTICA INTERCULTURAL (CANDAU, 2000, 2010)	19
2.2 DIDÁTICA CRÍTICA DIALÉTICA REAFIRMADA (PIMENTA, 2008; OLIVEIRA, 2009)	22
2.3 DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL (LONGAREZI; PUENTES, 2011)	23
2.4 DIDÁTICA SENSÍVEL (D'ÁVILA, 2011, 2018)	25
2.5 DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL (FRANCO; PIMENTA, 2014, 2016)	28
3 DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS	30
3.1 AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS	30
3.2 ENSINAR E APRENDER NO ENSINO SUPERIOR	32
3.3 CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR	35
3.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA O UNIVERSITÁRIO	36
3.5 LIBÂNEO E O PAPEL DA DIDÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO HUMANA	39
3.5 LIBÂNEO E O PAPEL DA DIDÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO HUMANA	40
CONSIDERAÇÕES FINAIS	41
REFERÊNCIAS	42

INTRODUÇÃO

Pretende-se, nesta pesquisa, analisar qual o lugar da didática no processo de ensino e aprendizagem. Este trabalho propõe examinar a importância da práxis pedagógica. Ele consiste em mais um esforço, no sentido de reconstrução do conhecimento, sobre a importância da didática no fazer docente, e pretende contribuir para a compreensão de certos parâmetros que nortearam as discussões sobre a temática, além de construir reflexões quanto aos saberes e conhecimentos didáticos.

A cada dia percebe-se que novos pesquisadores se debruçam a pesquisar sobre o papel da didática na práxis pedagógica, buscando contribuir para a construção de sentidos e significados dos saberes e conhecimentos didáticos, visando contribuir com as demandas e exigências da atual sociedade do conhecimento.

Ante o exposto, apresenta-se o problema da pesquisa: qual o lugar da didática no processo de ensino e aprendizagem?

As problematizações do objeto pesquisado ocorreram no sentido de entender o lugar da didática no processo de ensino e aprendizagem. Algumas indagações são necessárias, por exemplo: como os professores integram os saberes docentes da didática na mediação pedagógica das aulas na perspectiva da aprendizagem significativa?

A proposta desta pesquisa não visa apontar o “estado da arte” da temática, ou seja, apontar todas as discussões e análises sobre esse campo de investigação. Pretende-se, aqui, ao apontar pontos deste debate, contribuir para estas discussões, e contribuir para a construção de reflexões sobre os saberes e conhecimentos didáticos.

Esta pesquisa se justifica, socialmente, por levar para “fora dos muros da academia” um importante debate educacional.

O objetivo primordial da pesquisa é analisar qual o lugar da didática no processo de ensino e aprendizagem.

Os referenciais teóricos que darão pistas da temática serão construídos com base nas leituras de: Libâneo (2005) e Garrido (2019). A leitura dos trabalhos desses autores permitirá a percepção de um viés de análise que procura evidenciar o processo didático educativo.

A pesquisa parte da hipótese de que a didática ocupa um lugar essencial no processo de ensino e aprendizagem.

A metodologia escolhida para esta pesquisa foi a revisão da literatura. Esse processo foi feito através de levantamento bibliográfico em material eletrônico e impresso.

A pesquisa bibliográfica é aquela que se realiza a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utiliza-se de dados ou de categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir das contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2017, p.120).

No quesito busca de material, a busca procedeu-se por meio de consultas ao acervo das Bibliotecas Virtuais da FacMais: SAGA e Minha Biblioteca, além de Google Acadêmico, com a Associação dos Descritores (DECS). Didática; ensino; aprendizagem.

Para composição do corpus desta pesquisa, os livros e artigos tiveram que obedecer aos seguintes critérios: será incluído na investigação livros e artigos que abordam o tema “O lugar da didática no processo de ensino e aprendizagem”, publicados em português, com os resumos disponíveis nas bases de dados selecionadas.

No quesito etapas da metodologia de pesquisa, elegeu-se, primeiramente, a leitura do material encontrado na pesquisa. Posteriormente, os artigos e livros selecionados foram analisados detalhadamente, de forma crítica, procurando explicações para os resultados, identificando pontos convergentes e divergentes, bem como as inovações pontuadas por autor.

Após extração dos dados, houve a categorização e a apresentação desses dados de forma crítica.

1. DIDÁTICA, FERRAMENTA PRIMORDIAL NA PRÁXIS PEDAGÓGICA

Este capítulo versa sobre a temática da Didática, mostrando sua importância no contexto escolar. Para tal, ele está dividido em seis partes. Na primeira, será abordado o conceito de didática. Na segunda, será mostrado no que consiste a didática. Na terceira, será apresentado o enfoque conservador e tecnicista na didática. Na quarta, será apresentada a primeira onda crítica da didática: da didática instrumental à didática fundamental. Na quinta, será apresentada a segunda onda crítica da didática: do (quase) sumiço da disciplina didática à sua ressignificação. Na sexta, será apresentada a terceira onda crítica: didática crítica, pós-crítica e pós-moderna.

Percebe-se, então, que - neste capítulo - será apresentada uma breve retrospectiva histórica da didática no Brasil.

1.1 CONCEITO DE DIDÁTICA

Libâneo nos apresenta a concepção do conceito de Didática:

A didática é uma disciplina que estuda o processo de ensino no qual os objetivos, os conteúdos, os métodos e as formas de organização da aula se combinam entre si, de modo a criar as condições e os modos de garantir aos alunos uma aprendizagem significativa. Ela ajuda o professor na direção e orientação das tarefas do ensino e da aprendizagem, fornecendo-lhe mais segurança profissional (LIBÂNEO, 2005, p. 5)

A Didática, na perspectiva de Libâneo, é a parte da Pedagogia que se volta para a análise do processo de ensino e aprendizagem. Pontuada como a arte e ciência do ensino, a Didática visa aplicar seus princípios educativos com o objetivo de trabalhar o desenvolvimento de habilidades cognitivas capazes de fazer do aluno um sujeito ativo, crítico e reflexivo.

Leite apresenta a didática como uma ferramenta primordial para se problematizar a práxis pedagógica.

A didática é uma ferramenta essencial na prática pedagógica do professor, pois estabelece a relação entre o docente, o ensino e a aprendizagem. O processo didático pode se tornar um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, quando se trata de oferecer um ensino significativo, que leve

o aluno a apreender o conteúdo (LEITE, 2018, p. 11).

A citação acima mostra o quanto o processo didático pode agir como um facilitador no processo de ensino e aprendizagem.

Leite, *et al* analisa a Didática como uma primordial ferramenta na práxis pedagógica, uma vez que ela - didática - possibilita a relação entre o professor, o ensino e a aprendizagem:

A didática é uma ferramenta essencial na prática pedagógica do professor, pois estabelece a relação entre o docente, o ensino e a aprendizagem. O processo didático pode se tornar um facilitador no processo de ensino e aprendizagem, quando se trata de oferecer um ensino significativo, que leve o aluno a apreender o conteúdo. O professor pode ser interpretado como uma ponte entre o aluno e o conhecimento, pois ele torna o ensino possível por meio de ferramentas como: intervir, dialogar, questionar, criar estratégias, facilitar a aprendizagem (LEITE, et al, 2018, p. 11).

Enquanto área da pedagogia, a didática tem no ensino, práxis social complexa, seu objeto de investigação, que se realiza em situações historicamente situadas: nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades (PIMENTA, 2019, p. 30).

1.2 EM QUE CONSISTE A DIDÁTICA?

A didática consiste em um conjunto de planejamento que visam a prática docente envolvendo: fundamentos, habilidades e o pensar docente para buscar as melhores formas de contextualizar conteúdos, disciplinas e saberes no processo de ensino-aprendizagem em sala de aula. Com isso, observa como meta o desenvolvimento emancipatório do senso crítico dos educandos.

As contribuições do campo da didática, nos cursos de graduação para a práxis dos futuros docentes, ocorre por propiciar uma reflexão sobre a própria formação e sobre a práxis, possibilitando, assim, um possível diferencial qualitativo no processo de ensino e aprendizagem. Isso ocorre pelo fato de ela ser o ponto de partida, para que os pedagogos tenham um espaço que possibilite a compreensão dos pressupostos teóricos e práticos do ensinar e do aprender (SILVANO; LIMA, 2017).

Para Marin e Junqueira (2018, p. 10) “A função da didática consiste na produção de conhecimento que contribua para a efetiva função social da escola e o

desenvolvimento da consciência pedagógica do professor”. Os autores pontuam uma significativa função da didática, através da função social da escola, bem como sua importância na identidade docente.

Dessa forma, a didática contribui e proporciona - em sua totalidade - contribuições importantes à sociedade, não só na área da educação, mas em decorrentes segmentos. Pois, ela - didática - possibilita aprendizagens de múltiplos conhecimentos que proporcionam ao indivíduo o seu desenvolvimento cultural, social, político, dentre outros (GARRIDO, 2019).

Ou seja, a didática é de suma importância para estabelecer o elo da práxis docente em sala de aula independentemente dos níveis da educação e da classe social, ela projeta e possibilita, com isso, um fazer pedagógico mais claro e pensado para a realidade da sala de aula (LIBÂNEO, 2018).

Pimenta (2019) mostra que a Didática é uma área da Pedagogia cujo objeto de estudo é o ensino. Isto é, ela investiga a práxis social complexa. Assim, a Didática pode ter uma visão ampliada de ensino, ao mostrar que o mesmo pode ocorrer tanto nas escolas, quanto nas culturas, ou nas sociedades.

A didática é uma perspectiva de pesquisa que se tornou muito popular na área da educação nas últimas décadas, visando compreender sua relação com a formação de uma sociedade com senso crítico e emancipadora.

Diante do exposto, ressalta-se a questão problema desta pesquisa: qual o lugar da didática no processo de ensino e aprendizagem?

1.3 ENFOQUE CONSERVADOR TECNICISTA DA DIDÁTICA NO BRASIL

Fase que marcou de forma significativa a educação brasileira, com enfoque em processos de ensino fora de contextos comuns (ou seja, de forma descontextualizada) segundo dimensões políticas, sociais e econômicas; o enfoque conservador tecnicista esteve presente no período 1945-1960 (PIMENTA, 2018).

Conhecido como “descaminhos da didática” - período pós 1964 - foi uma tendência tecnicista que consiste na neutralização do ensino-aprendizagem e visa o incentivo da produtividade e a formação do indivíduo para o mercado de trabalho (PIMENTA, 2018).

A didática instrumental tecnicista dos anos 1970, conhecida como prática sem teoria, parece ser invocada pelos empresários da educação (PIMENTA, 2018, p.19).

Neste momento, a Pedagogia destina-se à formação de um aluno racional, eficiente e produtivo e o processo educacional passa ser objetivo e operacional:

Na pedagogia tecnicista, a educação perdeu sua finalidade a partir do momento em que se torna um subsistema que vincula o conteúdo específico, e a escola passa a ser vista como uma instituição tem como base a aquisição de habilidades , o que contribuiu para os caos do ensino já que gera descontinuidade, heterogeneidade e fragmentação dificultando o trabalho pedagógico.

Ou seja, o tecnicista visa o aprendizado de um conteúdo específico que visa preparar o indivíduo para o mercado de trabalho, e desenvolver habilidades para exercer seus ofícios (REZENDE; LENARDÃO, 2013, p. 7-8).

1.4 PRIMEIRA ONDA CRÍTICA DA DIDÁTICA: DA DIDÁTICA INSTRUMENTAL À DIDÁTICA FUNDAMENTAL

Formada entre os anos 1970 e 1980, a didática técnico instrumental surgiu no Brasil em um período muito importante para a sociedade. O país estava em um momento de oposição à ditadura militar (1964). O 1º Encontro Nacional de Prática de Ensino, ocorrido em 1979, e o 1º Seminário “A Didática em Questão” - organizado por Candau - em 1982, foram essenciais para o seu surgimento (PIMENTA, 2019).

Candau, em 1983, em contrapartida, fornece contribuições importantes para esse campo epistemológico, ao indicar a ruptura com a didática limitada à dimensão instrumental, apontando o que denomina de Didática Fundamental, consideravelmente atrelada as contradições e com a relação entre a educação e a prática social de forma mais ampla (PIMENTA, 2019).

Candau (2005), demonstrou, ainda, a importância da dimensão técnica posicionando-a com relação à dimensão política da prática pedagógica da qual se ocupa a didática. Sendo assim, em um aspecto crítico, é preciso considerar os métodos das práticas pedagógicas com as dimensões políticas e técnicas. Ainda segundo Candau (2005, p. 15), a dimensão técnica pode ser referida como um "processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem". De modo que, "[...] quando essa dimensão é dissociada das demais, tem-se o tecnicismo" (CANDAU, 2005, p. 15).

Tal crítica, contudo, resultou no esvaziamento de disciplinas voltadas à didática nos cursos de formação de professores, considerando que essas disciplinas poderiam ser substituídas por outras (LIBÂNEO, 2014).

Sendo alavancada ainda mais - por conta da fragilização causada pela Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) - a pedagogia, enquanto ciência responsável pelo estudo prático social da educação, na definição das Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Pedagogia, CNE/2006, reduzindo-a a uma licenciatura, bem como separando cada uma das disciplinas de fundamentos, autonomização de cada uma delas e distanciamento da prática formativa de professores (LIBÂNEO, 2014).

Toda essa situação trouxe em evidência o que era necessário para se questionar o processo educacional e a escola, bem como a didática de formação de professores. Tema este, pesquisado por grandes intelectuais especializados na área, como: Veiga (1988); Oliveira (1992); Libâneo (1990) e tantos outros; e que resultou na evidência da persistência do tecnicismo, fragilidade ou inexistência de pesquisas na área e ausência de teorias e métodos educacionais que impulsionaram o que se praticava nas escolas, dentre diversas outras fragilidades. Os autores deixam claro em suas análises o movimento de ressignificação da didática, também classificada como a segunda onda crítica da didática em determinados momentos. (PIMENTA, 2019).

1.5 SEGUNDA ONDA CRÍTICA DA DIDÁTICA: DO (QUASE) SUMIÇO DA DISCIPLINA DIDÁTICA À SUA RESSIGNIFICAÇÃO

No final do século XX (1980-1990), a produção teórica na área da didática teve um aprofundamento da compreensão do materialismo histórico dialético como postura, método e prática, bem como contribuições para a educação da teoria crítica frankfurtiana. Pode-se, nesse contexto, estabelecer o movimento de ressignificação da Didática, considerando seu compromisso com os resultados do ensino, de maneira que haja uma educação inclusiva e emancipatória, importante como campo de conhecimento para atividade docente, propondo as seguintes problemáticas: (PIMENTA, 2014, p. 37).

Pimenta problematiza: “Como essas questões atravessam o fazer docente? Que novos saberes e fazeres são necessários aos professores? Que respostas a Didática pode apresentar?” (PIMENTA, 2014, p. 37)

Baseando-se em pesquisas com escolas e com professores, pode-se dizer que, para a formação de professores, para ocupação de centros de estudos e políticas

educacionais, se faz necessária a retomada de cursos de formação no sentido precípua da didática, perdido ao longo de debates ideológicos ocorridos nas últimas décadas do século anterior. Desta forma, “um professor necessita dominar instrumentos de trabalho, tais como: as teorias, os conceitos, os métodos, mas também os modos de fazer, os procedimentos, as técnicas de ensino” (LIBÂNEO, 2014, p. 69).

1.6 A TERCEIRA ONDA CRÍTICA: DIDÁTICA CRÍTICA, PÓS-CRÍTICA, PÓS-MODERNA

A preocupação com as desigualdades escolares nas décadas iniciais do século XXI, fez com que os didatas trouxessem, em suas pesquisas, contribuições originadas das teorias pós-críticas (ou pós-modernas) ao movimento de ressignificação que configurou a didática crítica.

Embates, rebatimentos e confrontos que surgiram na área entre os autores da didática e de diversas outras áreas, podem ser definidos como uma nova ressignificação da didática crítica. Tal movimento possibilita a criação de um mapa provisório das mais recentes tendências críticas presentes neste século. Sendo elas: Didática Crítica Intercultural (CANDAU, 2000, 2010); Didática Crítica Dialética Reafirmada (PIMENTA, 2008; OLIVEIRA, 2009); Didática Desenvolvimental (LONGAREZI; PUENTES, 2011); Didática Sensível (D’ÁVILA, 2011, 2018); Didática Multidimensional (FRANCO; PIMENTA, 2014, 2016). (PIMENTA, 2018, p. 40).

Diante do exposto, ficou evidenciado que a Didática no Brasil passou por diferentes estágios, com mudanças e permanências. No próximo capítulo será apresentado a resignificação da Didática Crítica.

2. RESSIGNIFICAÇÃO DA DIDÁTICA CRÍTICA: TENDÊNCIAS RECENTES

O objetivo deste capítulo é apresentar a ressignificação da didática crítica, mostrando as suas recentes tendências. Para tal, o capítulo foi dividido em cinco partes. Inicialmente, será apresentada a Didática Crítica Intercultural. Em seguida, será a Didática Crítica Dialética Reafirmada. Posteriormente, a Didática Desenvolvimental. E então, outra didática recente que será apresentada é a Didática Sensível e, finalmente, a Didática Multidimensional.

2.1 DIDÁTICA CRÍTICA INTERCULTURAL (CANDAU, 2000, 2010)

A didática crítica intercultural é permeada pela terceira onda crítica pós-moderna trazendo ressignificação.

Candau (2000 apud Pimenta, 2019, p. 41) “[...] entende que é preciso captar as contribuições da crítica pós-moderna para repensar o campo da pedagogia e da didática”. A autora mostra o quanto a Didática Crítica pós-moderna pode colaborar com a ressignificação da Didática.

[...]partimos do pressuposto de que a crítica pós-moderna oferece elementos importantes para se repensar a pedagogia e a didática [...] incorporar novas questões que emergem. E da perspectiva pós-moderna como as relativas à subjetividade, à diferença, à construção de identidades, à diversidade cultural, à relação saber-poder, às questões étnicas, de gênero e sexualidade etc (CANDAU, 2000, p. 153 apud PIMENTA, 2019, p. 41) .

As presentes questões pontuadas, trarão contribuições significativas e problematizadoras para quebras de paradigmas na pedagogia e na relação com a didática, possibilitando - criticamente - novos olhares para os assuntos pertinentes já apresentados acima.

A Educação Intercultural parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos (individuais e coletivos), saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça (social, econômica, cognitiva e cultural), assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 5).

A autora, em sua fala, mais uma vez, mostra a importância da didática crítica intercultural no ambiente escolar, trazendo consigo assuntos pontuais que,

teoricamente, fazem parte da função social da escola, mas que, precisamente, não ocorre na maioria dos casos.

Um dos aspectos da interculturalidade crítica é a abertura a novas perspectivas teóricas, novos olhares e saberes (culturais, populares, ancestrais), novas formas de pensar, problematizar e realizar as práticas didático-pedagógicas. A categoria abertura se articula pelas categorias respeito e reconhecimento, no que se refere à condição humana, o que inclui as diferenças étnicas, culturais e linguísticas, enfim a toda diversidade. Apresenta-se como fundamental sensibilizar “o “olhar” do/a educador/a para as questões suscitadas pelas diferenças culturais” (CANDAU, 2016, p. 815) e assim possibilitar a compreensão de que “mundo é um “arco-íris de culturas” (SANTOS, 1995) e construir outro “olhar” para o cotidiano escolar deve favorecer a superação do “daltonismo cultural” (STOER; CORTESÃO, 1999, p. 56). Há de ampliar o olhar e a percepção a fim de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula (CANDAU, 2016 p.815 apud SUANNO, 2020, p. 23).

Partindo desse contexto é possível afirmar que os aspectos abordados na didática crítica intercultural promovem e contribuem para uma expansão do olhar pedagógico e didático proporcionando, ao ambiente escolar - aos docentes e discentes - uma educação que vise uma formação individual emancipatória. Decorrendo de interesse e aprofundamento em dialogar com questões pertinentes e que formam a educação.

Nesse movimento de apuramento conceitual a Didática Crítica Intercultural no seu momento atual de trajetória de construção tende a dialogar com questões geradas no seio de outros paradigmas assumindo assim uma posição de fronteira entre as teorias educacionais críticas e pós-críticas. A filiação à primeira identificada ao paradigma moderno garante, em última instância, a possibilidade de continuar operando, em termos políticos e/ou epistemológicos, com algum grau de totalidade na explicação do real que não pode ser negligenciado na reflexão e ação pedagógica. Por outro lado os questionamentos oriundos das teorias pós-críticas permitem outras reelaborações teóricas, abrindo novas pistas para enfrentar as questões que emergem no cotidiano das salas de aula (ANHORN, 2011, p. 6).

A interculturalidade interligada à didática possibilitou o desenvolvimento da liberdade, senso crítico, a problematização e o levantamento de hipóteses, o que, anteriormente, nunca poderiam ser apontadas. Essa onda crítica proporcionou benefícios que, conseqüentemente, serão contínuos enquanto houver dificuldades a serem enfrentadas no âmbito da educação e principalmente da didática - que é o cerne de um processo de ensino-aprendizagem significativo.

Sendo assim, é necessário ressaltar que a educação, em contraponto, com a interculturalidade e multiculturalidade ocasionará dimensões e ações que são consideradas fundamentais.

Conceber os processos educacionais como historicamente situados, articular a educação com outros processos sociais, trabalhar sistematicamente a relação teoria-prática, favorecer processos de construção de sujeitos autônomos, competentes, solidários capazes de ser sujeitos de direito no plano pessoal e coletivo, capazes de construir histórias e apostar em um mundo e em uma sociedade diferentes, de utilizar metodologias ativas, participativas, personalizadas e multidimensionais, articuladoras das dimensões cognitiva, afetiva, lúdica, cultural, social, econômica e política da educação (CANDAUI, 2003, p. 60).

Essas concepções são contrastantes nas didáticas recentes e suas ressignificações, mais especificamente na intercultural que valoriza e prioriza os aspectos citados acima para que se cumpra a real finalidade da educação. No entanto, traz consigo outros significados que não deixam de ser importantes nessa perspectiva.

Promover uma educação para o reconhecimento do 'outro', para o diálogo entre diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais em nossa sociedade, e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças são dialeticamente integradas (CANDAUI, 2009, p. 59).

No que se refere à didática intercultural, está em seu cerne as problematizações que foram concebidas pelas transformações de toda uma trajetória histórica que a educação e a didática sofreram em todos esses processos que, em sua prévia, é proporcionar aos educandos uma abrangência em sua formação de indivíduo e em seu desenvolvimento de senso crítico, dentre outros aspectos relevantes.

2.2 DIDÁTICA CRÍTICA DIALÉTICA REAFIRMADA (PIMENTA, 2008; OLIVEIRA, 2009)

Ao se referir às teorias pós-modernas que permearam a educação e didática em si, Oliveira destaca

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

Portanto, a Didática Crítica Dialética Reafirmada consiste na importância e na valorização da práxis docente pedagógica como o ponto de partida e central, ocasionando, então, lugares inimagináveis e que proporcionam realidade. Oportunizando aos docentes uma reflexão ativa sobre a práxis educativa.

A práxis educativa, objeto da ciência pedagógica, caracteriza-se, assim, pela ação intencional e reflexiva de sua prática. Ela é distinta de outras práticas sociais, que até podem funcionar, em certos momentos, como práticas educativas, mas que prescindem dessas condições e que, por não serem organizadas intencionalmente, não serão objeto de estudo da Pedagogia, apesar de estarem incluídas no contexto amplo da Educação. A práxis educativa ocorre prioritariamente em locus formais especialmente na escola, mas não exclusivamente, pois ocorre na família, pode acontecer no trabalho, nos processos de comunicação social, entre muitos, onde houver uma intencionalidade a se concretizar, permeada por um processo reflexivo de fins e meios (FRANCO; LIBÂNEO; PIMENTA, 2011, p. 65).

No entanto, é uma questão que pode ser possibilitada para além da educação e da sala de aula em si, e também é ocasionada em ambientes “não escolares”. Portanto, é primar às realidades dos discentes.

Vázquez (1997) enfatiza que a questão da teoria e da prática, apresentando uma pequena perspectiva sobre.

A teoria em si [...] não transforma o mundo. Pode contribuir para a sua transformação, mas para isso tem que sair de si mesma, e, em primeiro lugar, tem que ser assimilada pelos que vão ocasionar, com seus atos reais, efetivos, tal transformação. Entre a teoria e a atividade prática transformadora se insere um trabalho de educação das consciências, de organização dos meios materiais e planos concretos de ação; tudo isso como passagem indispensável para desenvolver ações reais, efetivas. Nesse sentido, uma teoria é prática na medida em que materializa, através de uma série de mediações, o que antes só existia idealmente, como conhecimento da realidade ou antecipação ideal de sua transformação (SÁNCHEZ VÁZQUEZ, 1997, p.206-207).

O autor apresenta uma concepção e perspectiva que enfatiza a indissociação da teoria e a prática que só pode ser concebida quando ambas são materializadas.

Em detrimento dessas questões, Frigotto (2006) expõe uma dialética materialista que é permeada por atrelamento entre posturas, investigações e práxis que possibilita um movimento de crítica, construções de novos conhecimentos, ocasionando novos planejamentos de conhecimentos e ações.

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

Por fim, Pimenta enfatiza a importância da pesquisa no que diz respeito à Didática Crítica Dialética Reafirmada, tendo o papel ativo do sujeito, possibilitando a compreensão de aspectos determinantes no processo ensino-aprendizagem, refletindo, conseqüentemente, também na formação de professores e de suas práticas.

2.3 DIDÁTICA DESENVOLVIMENTAL (LONGAREZI; PUENTES, 2011)

No que se refere à didática desenvolvimental, pode-se dizer que ela se ocupa da organização adequada, sendo uma possibilidade de processo de ensino aprendizagem.

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

Contextualizando a didática desenvolvimental, parte do ponto da colaboração de maneira significativa no que diz respeito ao cumprimento da função social da escola - que é estimular e promover o desenvolvimento integral dos indivíduos, respeitando

às peculiares que cada faixa etária possui em contraponto com a aprendizagem e os seus respectivos processos. Tais perspectivas traz à memória a abordagem de Vigotski alinhando a psicologia à educação.

De acordo com a ideia de Vygostky, pode-se afirmar que o ensino mais adequado é aquele que dirigido para a zona de desenvolvimento possível, levando em consideração, como ponto de partida, a área de desenvolvimento efetiva ou real, pois, como ele mesmo indica, "[...] o único bom ensino é o que se adianta ao desenvolvimento [...]", "[...] a pedagogia não deve orientar-se em direção ao passado mas na direção do futuro (do amanhã), do desenvolvimento da criança [...]" (VYGOTSKY, 2010, p. 114).

Isto significa que deve-se, primordialmente, dar ênfase e propiciar um desenvolvimento real que vise o além do presente e, conseqüentemente, o aprendizado significativo que os discentes utilizarão em toda a sua e em sociedade.

Desse modo, pelo fato de as didáticas pós-modernas assumirem um papel crítico, Faria (2018) realiza pontuais pertinentes.

Por assumir a postura crítica sobre a pedagogia, Libâneo (2008), está comprometido com uma proposta de didática que oportunize aos alunos a formação do pensamento teórico a partir da sistematização de conceitos, levando em conta suas necessidades, motivações e o contexto histórico-cultural da aprendizagem. Nesse sentido, tem buscado extrair contribuições dos estudiosos da teoria histórico-cultural, em particular da teoria do ensino desenvolvimental de Davydov, que tem como tese a ideia de que a educação e o ensino oportunizam a apropriação da atividade humana das gerações anteriores e, desse modo, determinam a formação de capacidades ou qualidades mentais. Os educandos, ao entrarem em contato com a cultura, com os conteúdos histórico-culturais, apropriam-se das formas de desenvolvimento do pensamento (FARIA, 2018, p. 08).

Discorrendo sobre as pontuações, vê-se que é necessário que o educador traga, em seu planejamento e prática docente em sala de aula, conceitos de maneira simbólica e intencional que possibilitem e promovam o desenvolvimento de seus pensamentos teóricos e críticos sobre aspectos que seguiram em suas trajetórias.

Davídov (1988) exprime a sua conceituação à didática desenvolvimental em conjunto com o processo de ensino e aprendizagem, discursando que:

No contexto didático-pedagógico da escola desenvolvimental, ENSINO-APRENDIZAGEM DESENVOLVIMENTO se constitui unitária e dialeticamente como processo ativo no qual professores e alunos, sujeitos desse processo, encontram-se na condição de atividade, entendida como conceito chave na tradição da teoria histórico-cultural para explicar a relação homem-natureza. "A categoria filosófica da atividade é a abstração teórica de

toda a prática humana que tem um caráter histórico-social [...]" (DAVÍDOV, 1988, p. 15).

E conclui que ambas as questões são processos ativados. Processos pelos quais os educadores (mediadores) e alunos são sujeitos desses processos que consistem em atividades conceituais para auxiliar na teoria histórica culturalista na explicação das relações do homem com a natureza. Esses conjuntos contêm caráter histórico-social.

Assim, pois, o conteúdo principal da atividade de estudo é a assimilação dos procedimentos generalizados de ação na esfera dos conceitos científicos e mudanças qualificadas no desenvolvimento psíquico da criança, que ocorrem sobre essa base [...] (DAVÍDOV, 1987, p. 324).

Ou seja, quando se diz em conteúdo, a assimilação é um dos procedimentos na ação dos conceitos científicos e - conseqüentemente - às mudanças que ocorreram na *psique* do educando.

2.4 DIDÁTICA SENSÍVEL (D'ÁVILA, 2011, 2018)

D'Ávila discorre sobre a didática sensível, que consiste na sensibilidade e no equilíbrio entre a razão dela existir.

A cisão [...] entre razão e sensibilidade me lançou para a frente em busca de subsídios teóricos que pudessem sustentar a tese que traz no seu bojo uma Didática sensível, voltada para a didática: abordagens teóricas e contemporâneas a compreensão dos processos subjetivos que estão na base das ações humanas cotidianas mais simples e estão presentes também no ensinar e no aprender. A ideia que repousa sob a tese é de que há vida, sentimentos, emoções, nas relações estabelecidas entre professores alunos e seus pares, assim como entre esses sujeitos e o conhecimento. O motor de tudo está na premissa de que não há razão sem sensibilidade e de que, também, não há sensibilidade desacompanhada da razão. O inteligível está associado inexoravelmente ao aspecto sensível da existência, vale dizer, à intuição, à corporeidade, à imaginação que conduzem aos processos criativos. Portanto, o ensino ganha outra dimensão na concepção traçada, uma dimensão afinada às múltiplas capacidades humanas, o que envolve os hemisférios direito e esquerdo do cérebro humano, os aspectos intelectuais, emocionais, (intuitivos) e corporais (D'ÁVILA, 2018, p. 7).

Na relação aluno-professor, há um conjunto de sentimentos e emoções em premissas estabelecidas diariamente - que são provenientes da didática sensível - fazendo com que as dimensões sejam refinadas, dando contribuições importantes a

aspectos primordiais, como o intelectual, emocional, o corporal, dentre outros, facilitando a execução do papel do educador.

Dito isso, a autora se baseou em outros teóricos para fundamentar a sua tese.

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

Sendo possível contextualizar que uma educação sensível onde se compreende o mundo em sua totalidade, sem perder de vista a globalidade e a sensibilidade em fundamentações para proporcionar conhecimentos.

D'Ávila ainda expressa mais indagações importantes sobre a educação e pontua que:

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

Traz, portanto, que é de suma importância uma quebra de paradoxos, incentivando a execução de didáticas sensíveis em salas de aula. Com isso, faz uso da ludicidade rompendo com uma visão instrumental e indo do apenas pensar para o sentir pensar. Uma ação indissolúvel predominantemente da sensibilidade. A didática sensível tem um papel central quando se refere à formação de professores.

A didática sensível tem um papel central como um dos eixos de formação do professor (D'ÁVILA, 2016) e na relação ensino e aprendizagem. Dessa forma, pensamos que o professor que, empoderado pela consciência da mediação lúdica e autoral, exerce a plenitude da presença, conhecendo os recursos sensíveis de sua atividade e das possibilidades que abrem diante de si e do grupo (POPOF, 2008, p. 20).

A presente pesquisa evidencia o papel da didática sensível na formação de professores e conseqüentemente no ensino-aprendizagem que a mesma pode propiciar. Trabalhando consigo o conceito de aprimoramento profissional e a sua identidade, mostrando que o docente tem que ter consciência de mediação lúdica, autoral e prazerosa. Conseguindo reconhecer os recursos sensíveis de sua atividade consciente consecutivamente as possibilidades que abrem diante de si e do grupo.

2.5 DIDÁTICA MULTIDIMENSIONAL (FRANCO; PIMENTA, 2014, 2016)

A didática multidimensional foi concebida através de indagações e questionamentos permeados pelas recentes didáticas, com o seguinte questionamento: será mesmo que essas didáticas específicas têm propiciado fundamentos a essas práticas docentes?

Partimos da consideração de que o “[...] processo ensino-aprendizagem se concretiza intencionalmente nas instituições formais – escolas e universidades, devendo ser orientado por “princípios de uma Didática Geral que articule e fundamente os processos de mediação entre a teoria pedagógica e a ação de ensinar” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 543)

Ou seja, em qualquer instituições escolares suas formas de proporcionar conhecimentos devem partir do pressuposto da mediação interligada à teoria e à ação do ensinar - sendo esse um aspecto primordial.

Vale ressaltar que, mais uma vez, a didática em si rompe com os vieses tradicionalistas predominando por tempo em nossa educação.

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

Sendo possível, assim, possibilitar uma abrangência que seja num eixo organizador de ações integradoras em vertentes diferentes das áreas do presente curso.

Tendo isso em mente, os docentes, sabendo da complexidade que o ato e o fazer pedagógico contêm, parte-se para a ideologia trazida por Suchodolski:

Considerando a complexidade do ato pedagógico de ensinar e aprender em contextos, parece-nos relevante considerar que os saberes de várias áreas sejam mobilizados nesses contextos. À Didática Multidimensional, compete considerar os processos de redes de saberes, dispondo os saberes da ciência pedagógica na criação das atividades dos ensinantes e dos aprendentes, “não porque contenha diretrizes concretas válidas para ‘hoje e amanhã’, mas porque permitem) realizar uma autêntica análise crítica da cultura pedagógica, o que facilita ao professor [e à escola, acrescentamos] debruçar-se sobre as dificuldades concretas que encontra em seu trabalho, bem como superá-las de maneira criadora” (SUCHODOLSKI, 1979, p. 477).

Conclui-se, nesse sentido, que a didática multidimensional, traz consigo a ruptura que é necessária para que ações pedagógicas sejam para a superação de dificuldades presentes em seu ambiente educacional de maneira criativa, exercendo em sua totalidade a criticidade que se faz pertinente.

De acordo com Pimenta, concepções significativas sobre a didática multidimensional.

A Didática Multidimensional assume como pressuposto a noção de multirreferencialidade para subsidiar seu compromisso com o ensino (fenômeno complexo) no momento em que as pesquisas na área se voltam para as práticas, interrogando-as quanto aos seus resultados. Comporta, assim, uma intenção claramente prática, mas também teórica, à medida que possibilita melhor compreender as práticas, numa perspectiva que se aproxima da curiosidade científica, mas também ética. Em outras palavras, a noção de multirreferencialidade na base da Didática Multidimensional aponta para o trabalho conjunto entre professores e pesquisadores no qual “o papel da teoria é o de alargar a compreensão que se tem da prática, nos contextos nos quais se realiza (escola, sistemas de ensino, movimentos sociais), para criar as condições objetivas de transformá-las no sentido que se faz necessário (da utopia que se deseja)” (PIMENTA, 1996, p. 70).

Por fim, é válido ressaltar que - para que a didática tenha sua função principal utilizada - é necessário que seja aplicada a um conjunto de aspectos importantes como: a busca por fundamentações teóricas dos conhecimentos que serão propiciados e interligado à ações pedagógicas alargando seus pensamentos sobre a mesma.

Diante de todas as recentes tendências, mediante às didáticas, foi possível atingir uma melhor compreensão sobre as noções trazidas até aqui e àquilo que cada um valoriza de maneira específica, sem deixar de vista a globalidade que a didática em si carrega. Possibilitando, aos docentes, reflexões significativas sobre o ato de ensinar e a importância que esse ato traz consigo.

Diante das didáticas críticas apresentadas neste capítulo, problematiza-se: qual delas é a melhor didática? A resposta, portanto, passa pela ideia de que não existe uma melhor didática entre as apresentadas neste capítulo. Isso ocorre porque elas são epistemologias diferentes pensando um mesmo projeto, que é o de trabalhar a integridade do humano, a partir de diferentes concepções didáticas. Assim, cabe a cada professor escolher a didática crítica que melhor se adequa àquele tipo de aula que pretende-se ministrar.

E como ocorre o uso da didática no ensino superior? Os profissionais que são bacharéis e dão aulas no ensino superior, reconhecem a importância da didática? Ela faz falta na prática pedagógica desses professores?

Dito isso, no próximo capítulo será apresentado contrapontos da didática no ensino superior.

3. DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: PERSPECTIVAS E DESAFIOS

Este capítulo objetiva apresentar a didática no ensino superior, destacando suas perspectivas e seus desafios. Para tal ele está dividido em quatro partes. Na primeira parte será abordada a ausência de formação docente dos professores

universitários; na segunda parte, ensinar e aprender no ensino superior; na terceira parte, serão abordadas características da aprendizagem no ensino superior e na quarta parte será abordada aprendizagem significativa para o universitário

3.1 AUSÊNCIA DE FORMAÇÃO DOCENTE DOS PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS

Com as influências e mudanças que a globalização ocasionou uma delas previamente ditas foi a expansão das instituições educacionais de nível superior.

Desde a última década do século XX temos observado ampla expansão das instituições de nível superior que buscam suprir a demanda por profissionais cada vez mais qualificados. Somente no Brasil o número de alunos universitários quase que dobrou no período de 2001 a 2010, alcançando o notável montante de 6,5 milhões de ingressos nos cursos de graduação e 173 mil na pós-graduação, conforme demonstram os dados do Censo da Educação Superior naquele país (BRASIL, 2011, s/p).

Os dados acima comprovam essa atual realidade - que são indivíduos buscando um aprofundamento de conhecimentos, dentre outros aspectos.

D'Ávila traz que essa grande expansão ocasionou uma procura por docentes mais qualificados.

Esta crescente demanda pela qualificação de nível superior tem elevado a procura por docentes universitários nas mais diferentes áreas de competência. No caso específico do Brasil podem atuar no nível de ensino superior professores que tenham concluído no mínimo um curso de pós-graduação *lato sensu* 60 e que possuam aderência na sua formação acadêmica e/ou profissional com as disciplinas que porventura ministrarem. Todavia, diferente dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* (mestrado e doutorado) que frequentemente incluem nos seus currículos disciplinas relacionadas com a formação docente, os cursos de pós-graduação *lato sensu* são especializações em áreas distintas do saber que raramente oferecem qualificação pedagógica, apesar de também habilitarem seus egressos para o magistério superior (D'ÁVILA, 2013, p.58).

A maior problemática apresentada em si é a questão que muitas instituições de ensino superior têm em seu quadro docente, professores que possuem uma pós-graduação *lato sensu* em áreas distintas que dificilmente oferecem disciplinas de formação pedagógica e profissional.

No que diz respeito à formação de professores universitários no Brasil, um país emergente, ou seja, em desenvolvimento, há extrema ausência de formação pedagógica.

Todavia, muitos países em desenvolvimento sequer requerem que o professor universitário tenha cursado a pós-graduação, admitindo-se assim graduados que desejam lecionar apesar de não terem uma formação pedagógica que lhes auxiliem no desenvolvimento das competências necessárias para o exercício da práxis docente, induzindo-os a reproduzirem em sala de aula os modelos de ensino a que foram expostos durante a sua formação nos mais diversos sistemas educativos (SANTOS; LUZ, 2013, p. 59).

Essa falta tão importante ocasiona uma dificuldade em desenvolver competências necessárias para exercício da sua práxis docente significativa. Fazendo-os que somente repliquem em sala de aulas ações que aprendidas em formações distintas.

Outro desafio que o docente universitário tem:

Um dos grandes desafios do professor universitário é selecionar, do campo científico, os conteúdos e os conceitos a serem apreendidos, em virtude da complexidade, heterogeneidade, singularidade, flexibilidade do conhecimento produzido e em produção, uma vez que a ciência está em constante mudança e construção. Conteúdos e conceitos são parte de uma disciplina e de um quadro teórico-prático global de um curso. Contêm determinada lógica que leva a uma forma específica de percepção, pensamento, assimilação e ação (FREIRE, 2016, p. 29).

Ou seja, a problemática consiste em os docentes apanharem todos os conteúdos, conhecimentos e complexidade, e decorre esse conjunto em suas didáticas e práticas docentes, levando também em consideração as singularidades, particularidades e realidades das suas turmas.

3.2 ENSINAR E APRENDER NO ENSINO SUPERIOR

Nos capítulos anteriores, discorreu sobre as ondas didáticas e as tendências recentes na educação e em seus ambientes escolares. E no ensino superior não seria diferente, tem resquícios em suas diretrizes curriculares e em suas disciplinas nos atos de ensinar e aprender, ou seja, as suas didáticas. “[...] a prática social complexa efetivada entre os sujeitos professor e aluno em sala de aula engloba tanto a ação de

ensinar quanto a de aprender”. (PIMENTA, 2002, p. 205). Esse o olhar que docentes do ensino superior devem ter firmada em sua identidade profissional de professor.

A didática envolve alguns aspectos importantes: Candau (2008) e Libâneo (1994) fizeram uma pontuação pertinente.

A teoria didática discutida por Candau (2008), Libâneo (1994), dentre outros, nos remetem à compreensão de que a ação de ensinar não se limita à simples exposição de conteúdos, mas implica a necessidade de êxito naquilo que se pretendia fazer – no caso, ensinar (FREIRE, 2016, p. 29).

E traz uma reflexão para os docentes refletirem em tudo o que fizerem em sala de aula. No que diz respeito a aprender, Pimenta expressa algumas concepções sobre esse aspecto tão primordial.

Ao apreender um conteúdo, apreende-se, também, determinada forma de pensá-lo e de elaborá-lo, motivo pelo qual cada área exige formas de ensinar e de aprender específicas, que explicitem as respectivas lógicas. Esse dado aponta para a necessidade de uma competência docente na definição de ações a serem efetivadas pelos alunos sob sua supervisão, visando os objetivos pretendidos, ou seja, estabelecer um processo de apreensão e construção do conhecimento. Para que tal processo se efetive com a parceria e colaboração do aluno, é importante o estabelecimento de uma relação contratual na qual ambos, professor e aluno, terão responsabilidades na conquista do conhecimento. A esse processo compartilhado de trabalhar os conhecimentos, no qual concorrem conteúdo, forma de ensinar e resultados mutuamente dependentes é que denominamos processo de ensinagem (PIMENTA, 2002, p. 213).

O ato de aprender é decorrente de formas de ensinar oportunizadas pelo docente, propiciando aos discentes formas de pensar, elaborar e expressar determinado assunto ou conhecimento, estabelecendo conexões de construções de conhecimentos atreladas a professor e aluno, resultando num processo de aprendizagem.

O termo “ensinagem” surge para ampliar e dar conta da complexidade do ensino. Ele indica uma prática social complexa que envolve os sujeitos professor e aluno, engloba as ações de ensinar e de aprender, inclui um processo contratual de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento da construção do conhecimento escolar. Decorre de ações ocorridas dentro e fora da sala de aula. Dito de outra forma, ensinagem é um termo adotado para significar uma situação de ensino, na qual, necessariamente, decorre a aprendizagem, sendo a parceria entre professor e alunos condição fundamental para a construção dos conhecimentos (FREIRE, 2016, p. 29-30).

Ou seja, é um processo onde há uma mutualidade entre professor e aluno para ocasionar uma aprendizagem: é uma condição significativa de construções de conhecimentos.

Dito isso, se faz necessário ressaltar a definição da ação de ensinar na ensinagem.

Na ensinagem, a ação de ensinar é definida na relação com a ação de aprender, pois, para além da meta que revela a intencionalidade, o ensino desencadeia, necessariamente, a ação de aprender. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento do método dialético de ensinar. A partir desse pressuposto, distanciamos-nos da visão do senso comum de docência associada à aula expositiva como única forma de ensinar. O professor não é mais o palestrante nem o aluno é copista de conteúdo. A aula torna-se um momento privilegiado de encontro e de ações, não devendo ser dada e nem assistida, mas construída, feita pela ação conjunta de professores e alunos. Ensino e aprendizagem transformam-se em unidade dialética e, nesse caso, o professor tem um papel de mediador e o aluno o de construtor do próprio conhecimento no desenvolvimento de atividades voltadas à: mobilização para o conhecimento; construção do conhecimento; elaboração de síntese do conhecimento (FREIRE, 2016, p.30).

Enfatizando que a didática se refere a uma mera transmissão de conhecimentos ou até mesmo a uma palestra, mas se baseia nas ações entre docente e discentes contribuindo para construções de conhecimentos. As novas tendências da didática trouxeram um abrangente:

De acordo com as novas tendências didáticas para o ensino superior, a ação de ensinar deve estar relacionada à ação de aprender. A meta do ensino é a apropriação do conteúdo, juntamente com a apropriação do processo. Dessa forma, as orientações pedagógicas se referem a momentos construídos pelos sujeitos em ação, respeitando-se o movimento do pensamento, que não é estanque (FREIRE, 2016, p. 30).

Conclui-se que as didáticas no ensino superior, em sua maioria, envolvem-se com processos e ações que são pertinentes às construções de conhecimentos. “A didática, em seu propósito de desenvolver melhores formas de ensinar, deve rever o papel dessas tecnologias no cenário educacional” (FREIRE, 2016, p. 35).

Aos docentes, cabe a eles exercer a sua didática da melhor maneira possível visando rever sempre os seus preceitos, ações e reflexões diárias.

Quando se diz respeito à didática e ao processo de ensino-aprendizagem independentemente da etapa e que, assim, desafios oportunos são envolvidos, as didáticas se refletem no ensino em questão.

De fato, os grandes desafios que se impõem à prática docente no ensino superior relacionam-se às possibilidades de articular as duas ações didáticas – ensinar e aprender – no contexto de sala de aula. Nem sempre quem domina conhecimentos para sua atuação profissional sabe transpô-los para uma situação de aprendizagem. Entendo, deste modo, que dificilmente um professor consegue planejar, gerir e avaliar situações didáticas eficazes para o desenvolvimento da autonomia dos acadêmicos se não compreender os conteúdos próprios de sua área de atuação, que serão objeto de sua ação didática. Assim, se a docência é sua área de atuação, além das especificidades inerentes aos diferentes campos de conhecimento, a didática também compõe o quadro como conteúdo próprio da prática pedagógica universitária (ALTHAUS, 2004, p. 102).

Ressalta-se que a real articulação de ensinar e aprender no ensino superior sobre grandes desafios, e os docentes possuem extrema dificuldade de alinhar os dois aspectos nas contextualizações em sala de aula. Sendo necessário refletir que além das especificidades, compreendendo a didática em sua totalidade e que a mesma forma o quadro pedagógico universitário.

3.3 CARACTERÍSTICAS DA APRENDIZAGEM NO ENSINO SUPERIOR

Sobre as características de aprendizagem no ensino superior há processos que precisam haver uma quebra de paradigmas como pontua Masetto (2003):

alerta para a necessidade atual de transposição de paradigmas na ação didática universitária: o autor propõe a substituição da ênfase no ensino pela ênfase na aprendizagem. Para ele, não se trata apenas da simplificação do ato de substituir palavras. Assim, nas ações desenvolvidas na prática pedagógica universitária, é preciso transitar: a) da centralização do professor para o aluno, cabendo a este o papel central de sujeito que exerce as ações necessárias para que ocorra sua aprendizagem, adquirindo habilidades, enfim, produzindo conhecimento; b) do papel do professor enquanto agente de transmissão de informações para a função de mediador pedagógico, ou mesmo de orientador do processo de aprendizagem do aluno (MASSETTO, 2003, p. 82-83).

Mas do que nunca é necessário que o pensamento tradicionalista que provém da centralidade no processo de ensino aprendizagem, seja quebrado e a didática crítica tome o seu lugar no que diz respeito a uma educação voltada e centralizada no aluno como protagonista, sendo o professor um mediador e facilitador nesse processo. São aspectos que devem ser levados em consideração nas instituições educacionais de ensino superior e principalmente na formação de professores.

O fato de perspectivas passadas terem sido executadas no ensino superior pelos docentes têm ocasionado queixas por parte dos discentes.

Uma das reclamações generalizadas de escolas e universidades é de que os alunos não aguentam mais a atual forma de dar aula. Os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida (FREIRE, 2016, p. 35).

A questão acima, coincide com as problemáticas que vão ao encontro com a nossa realidade, fato que muitos discentes se queixam, ocasionando uma reflexão sobre a didática que os professores têm exercido em sala de aula.

Tendo isso em mente, Pimenta (2002) lista quatro categorias que poderão ajudar na orientação e definição de atividades a proporcionadas na construção dos conhecimentos dos discentes sendo elas: a primeira significação; a segunda problematização; a terceira práxis e a quarta a criticidade.

- significação: estabelecer vínculos, os nexos do conteúdo a ser desenvolvido. A proposta efetivada em sala de aula deverá ser significativa para o aluno, tomando a significação anteriormente citada como o processo de vinculação ativa (mediante necessidades, finalidades) do sujeito ao objeto do conhecimento;
- problematização: na origem do conhecimento está presente um problema, gênese que pode ser recuperada no estudo do conteúdo;
- práxis: ação (motora, perceptiva, reflexiva) do sujeito sobre o objeto a ser conhecido. Toda a aprendizagem é ativa e exige essa ação que também possibilita a articulação do conhecimento com a prática social que lhe deu origem;
- criticidade: o conhecimento deve estar ligado a uma visão crítica da realidade, buscando a verdadeira causa das coisas, a essência dos processos, sejam naturais, sejam sociais, indo além das aparências. (PIMENTA, 2002, p. 31).

A junção e interligação desses aspectos conseqüentemente ocasionam um processo de ensino e aprendizagem significativo propiciando aos discentes que eles sejam estimulados à construção de conhecimentos.

3.4 APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA PARA O UNIVERSITÁRIO

Não só os discentes que se queixam, mas também os docentes universitários pela falta de demonstração de interesse nas aulas proporcionadas, como pontuam Guimarães e Bartalo (2008).

É generalizada a queixa de professores universitários a respeito da falta de interesse e dedicação aos estudos de seus alunos. Alguns se dizem interessados, mas, frequentemente, justificam o pouco empenho pela falta de tempo para se envolverem suficientemente nas atividades de seus cursos. Assim, de modo geral, no ensino superior, os estudantes adotam atitudes passivas diante da aprendizagem, esperam que seus professores assumam um papel ativo, apresentando argumentos convincentes para que seus alunos estudem determinados conteúdos, organizando aulas interessantes e, quem sabe, divertidas (GUIMARÃES; BARTALO, 2008, p.2).

A problemática apresentada acima são aspectos enfrentados pelos professores universitários, que frequentemente mais do que necessitam de ter um olhar atento às didáticas utilizadas para propiciar conhecimentos aos discentes.

No entanto, esse problema é proveniente de posicionamento pertinente à didática tradicionalista decorrentes entre os docentes e discentes.

Em parte, essas expectativas representam a continuidade de uma postura aprendida na vida escolar, geralmente baseada em um modelo de transmissão de informações, no qual o professor é a figura de autoridade que indica o que deve ser aprendido e quais estratégias devem ser utilizadas para alcançar os objetivos estabelecidos (COVINGTON, 2004, p. 65).

Pode-se afirmar que a maneira como o papel do professor exercitou no passado, ainda, ronda no presente.

A aprendizagem significativa, postulada por Ausubel (1963, 1968), tem sido resgatada por educadores preocupados, entre outras questões, com a perspectiva de formação do pensamento crítico e criativo, com a responsabilidade do aprendiz em construir seu conhecimento, com a importância e o valor atribuídos ao aprender a aprender e com a urgência em formar e manter cidadãos responsáveis e independentes. Noguero (1999) e Pontes Neto (2001), entre outros pesquisadores, chamam a atenção para a importância do domínio, por parte dos alunos, das estratégias de estudo e aprendizagem com vistas a uma aprendizagem mais significativa. Nessa perspectiva, a aprendizagem pressupõe o protagonismo dos sujeitos e o objeto do conhecimento configura-se num Estratégias de estudo e aprendizagem de alunos universitários, organizador do diálogo entre quem aprende e quem ensina. Nesse sentido, a docência implica no reconhecimento de que existem saberes docentes, distintos dos saberes dos alunos. Partindo da premissa de que o professor é “aquele que pensa com o outro”, a prática pedagógica exige que a palavra dos alunos seja ouvida, criando-se um espaço em que possam trazer e explicitar seus conhecimentos prévios, uma vez que é a partir deles que se iniciam novas aprendizagens (GUIMARÃES; BARTALO, 2008, p.3)

Para que um processo de ensino aprendizagem significativo seja alcançado, é necessário que haja empatia, práxis docente (reflexão ação), contrapondo às

realidades dos discentes, os aprendizados que já possuem para possibilitar abrangências de aprendizagens.

Partindo de uma perspectiva à aula em uma universidade

A aula é parte do todo, está inserida na universidade que, por sua vez, está filiada a um sistema educacional que também é parte de um sistema socioeconômico, político e cultural mais amplo [...] A aula universitária é a concretude do trabalho docente propriamente dito, que ocorre com a relação pedagógica entre professor e aluno. Ela é o locus produtivo da aprendizagem, que é, também, produção por excelência. O resultado do ensino é a construção do novo e a criação de uma atitude questionadora, de busca e inquietação, sendo local de construção e socialização de conhecimento e cultura (VEIGA, 2000, p.175)

Em uma há um envolvimento de diversos aspectos que são de suma importância para que haja uma socialização de conhecimento e, conseqüentemente, de cultura que perdura por toda formação do discente como indivíduo.

O novo, na ação didática universitária, pressupõe avanços no que respeita à produção do conhecimento, sendo viabilizado, além da pesquisa, pelo ensino e pela extensão. Quando nos referimos à inovação, fazê-lo em associação a práticas de ensino que alterem, de algum modo, o sistema unidirecional de relações que caracteriza o ensino tradicional. Em outras palavras, o sistema de relações centrado apenas na transmissão da informação – emitida pelo docente, presente em um impresso ou veiculada por qualquer meio tecnológico mais sofisticado, como o que se produz pela comunicação virtual. Uma inovação na aula supõe sempre uma ruptura com o estilo didático imposto pela epistemologia positivista, o qual comunica um conhecimento fechado, acabado, conducente a uma didática da transmissão que, regida pela racionalidade técnica, reduz o estudante a um sujeito destinado a receber passivamente esse conhecimento (LUCARELLI, 2000, p.63).

A aprendizagem significativa pode ser proporcionada através de rupturas de possibilitar transmissões de conhecimentos e sim gerar transformações e o desenvolvimento do pensamento crítico dos indivíduos.

Quando falamos em aprender, entendemos: buscar informações, rever a própria experiência, adquirir conhecimentos, desenvolver habilidades, adaptar-se a mudanças, mudar comportamentos, descobrir o sentido das coisas, dos fatos, dos acontecimentos. Os verbos utilizados aqui priorizam o aluno enquanto agente principal e responsável por sua aprendizagem. As atividades estão centradas no aluno, em suas capacidades, condições e oportunidades (FREIRE, 2016, p. 73-74).

Ou seja, o aprender envolve se reinventar em todas as suas aulas e em suas didáticas priorizando o protagonismo do discente.

Trata-se de um processo que permita ao aluno relacionar o que está aprendendo com os conhecimentos e experiências que já possui; que o incentive a perguntar, a apresentar questões que o envolvam. Além disso, que lhe permita entrar em contato com situações concretas de sua vida fora da escola. Por fim, que lhe possibilite transferir o que aprendeu na escola para outras circunstâncias e situações de sua vida (FREIRE, 2016, p.74).

Propor aos mesmos assuntos que instigam os discentes a questionarem, a dialogarem e partilharem suas opiniões e experiências possibilitando aprendizagens com significado que os alunos levaram para a vida.

Mediante a isso o docente em questão pode utilizar um aspecto muito importante: o *feedback*.

Todo o processo de aprendizagem precisa ser acompanhado de um feedback imediato. A aprendizagem se faz num processo contínuo, e o feedback é o elemento integrante desse processo, pois devesse fornecer dados ao aluno e ao professor para corrigir e levar adiante o processo de aprendizagem (FREIRE, 2018, p. 74).

Sendo primordial para o processo de reflexão ação desenvolvida pelos professores ocasionando futuramente uma didática mais assertiva que vise um aprendizado significativo e com valor.

3.5 LIBÂNEO E O PAPEL DA DIDÁTICA PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO HUMANA

Pesquisadores como: Veiga (1988); Martins (1989); Libâneo (1991); Oliveira (1992); Pimenta (1996, 1997); Azzi e Caldeira (1997); Candau (1997); André (1997); Cunha (2004) estão se voltando para análises e pesquisas sobre esse movimento de crítica ao campo teórico e prático da didática, suas novas reconfigurações. Dentre eles se destaca o pesquisador de Goiás José Carlos Libâneo.

A seguir, serão apresentadas algumas de suas pontuações sobre o papel da didática pedagógica na formação humana - uma das tendências recentes da Didática Crítica.

Destacando-se na análise e pesquisas a esse campo, José Carlos Libâneo, do estado de Goiás, tem voltado sua atenção para esse novo movimento de crítica ao campo teórico e prático da didática.

Para Libâneo (2005), é responsabilidade da pedagogia a formação humana de acordo com contextos determinados por meios espaciais e temporais, de modo que os professores precisam determinar suas opções pedagógicas baseando-se em

um posicionamento sobre seus objetivos promovendo assim um desenvolvimento e aprendizagem dos diferentes sujeitos pertencentes a determinados contextos socioculturais e institucionais. A prática educativa não é simples. É importante que o professor escolha uma prática pedagógica que se adeque ao grupo de acordo com o contexto no qual esse grupo está inserido tendo em vista que a prática pedagógica está imersa em complexidades, incertezas, crises, relativismo moral, além de pressões sociais e econômicas.

Ainda segundo Libâneo (2005), sabe-se que em todas as classes, grupos e segmentos sociais a educação é cobrada, mas existe uma crença de que a problemática maior disso seja em sala de aula, devido a sua importância no desenvolvimento e formação do ser humano. É importante a consideração de que o campo da educação - como uma atividade social e prática de humanização - implica a responsabilidade social e ética de não dizer apenas o porquê fazer, mas o quê e como fazer.

É ressaltado, também pelo autor, o fato da pedagogia tentar compreender como os fatores socioculturais e institucionais atuam nos processos de transformação de uma pessoa, bem como em quais condições esse processo de aprendizagem e transformação é melhor. Ele defende que nesse contexto social contemporâneo está presente a contradição entre a pobreza de muitos e a riqueza de poucos, contrapondo as lógicas de gestão (LIBÂNEO, 2005). Fica evidenciado a importância da educação levar isso em conta.

O autor acredita que, decorrente desse contexto, as escolas e salas de aulas têm contribuído pouco para a resolução dessas contradições, principalmente no desenvolvimento cognitivo dos alunos, aumentando consideravelmente a ampliação dessa exclusão entre contextos com medidas que parecem bem-intencionadas, como a eliminação da organização curricular em séries, a promoção automática, a integração de alunos portadores de necessidades especiais, a flexibilização da avaliação escolar, a transformação da escola em mero espaço de vivência de experiências socioculturais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo da seguinte questão problema da pesquisa: qual o lugar da didática no processo de ensino e aprendizagem? Esta pesquisa analisou o processo didático educativo, propondo uma análise reflexiva sobre o processo de ensino e a aprendizagem, buscando entender sua importância na prática docente. Verificou-se que, nesse processo, a didática ocupa um papel primordial, uma vez que é de suma importância para a qualidade da prática dos docentes em sala de aula.

Evidenciou-se que a Didática vem sofrendo transformações ao longo dos anos, bem como a necessidade de que os cursos de formação inicial e continuada

pautem-se em assuntos relacionados à Didática Crítica. Percebe-se que os professores devem integrar os saberes docentes da didática na mediação pedagógica, para conseguir que suas aulas sejam pautadas na perspectiva da aprendizagem significativa.

Percebe-se a importância das recentes tendências críticas da Didática, como ferramentas que vão contra a didática tecnicista e tradicional. Destaca-se que as novas tendências da didática possibilitam aos professores a realização de reflexões significativas sobre o ato de ensinar e a importância que esse ato traz consigo.

Conclui-se que, nas diferentes didáticas críticas apresentadas nesta pesquisa, não existe uma que pode ser considerada a “melhor didática”, pois elas são epistemologias diferentes, que problematizam um mesmo projeto: o de trabalhar a integridade do humano, a partir de diferentes concepções didáticas. Finalmente percebe-se que cabe a cada professor analisá-las e escolher a didática crítica que melhor se adequar ao tipo de aula planejada, assim usando várias delas no decorrer de sua práxis pedagógica.

A pesquisa apresentada obteve resultado satisfatório em relação à problemática pesquisada sendo possível concluir que no processo didático educativo é essencial o uso das novas didáticas críticas na proposição de uma práxis exitosa.

REFERÊNCIAS

ANDERON, Melhor Miranda. **A aprendizagem significativa de limites de funções por estudantes universitários**. 2016. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Universidade do Minho Instituto de Educação, Portugal, 2016. Disponível em: <https://www.proquest.com/openview/9580d28d29a1c714d067e832b2744d29/1?q-origsite=gscholar&cbl=2026366&diss=y>

ALTHAUS, Maiza Taques Margraf. **AÇÃO DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: A DOCÊNCIA EM DISCUSSÃO**. Rev. Teoria e Prática da Educação, v.7, n.1, p.101-106, jan./abr. 2004. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4636911/mod_resource/content/3/did%C3%A1tica.pdf Acesso em: 16 mar. 2021.

BARBOSA, Jane Rangel Alves. **Didática do Ensino Superior**. 2 ed. Curitiba: IESDE Brasil SA, 2011. Disponível em: [https:// books.google.com.br/books?hl=pt-](https://books.google.com.br/books?hl=pt-)

[BR&lr=&id=iYFQRUZy1FoC&oi=fnd&pg=PA73&dq=++++DI](#) Acesso em: 16 mar. 2021.

BARTALO, Linete; GUIMARÃES, Sueli Édi Rufini. **ESTRATÉGIAS DE ESTUDO E APRENDIZAGEM DE ALUNOS UNIVERSITÁRIOS: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO**. *Inf. Inf.*, Londrina, v. 13, n. 2, p. 1-14, jul./dez. 2008. Disponível em: https://www.brapci.inf.br/repositorio/2010/01/pdf_5227603479_0007653.pdf Acesso em: 16 mar. 2021.

CASTRO, Cornélia Garrido de Sousa. **A UTILIZAÇÃO DE RECURSOS EDUCATIVOS DIGITAIS NO PROCESSO DE ENSINAR E APRENDER: PRÁTICAS DOS PROFESSORES E PERSPETIVAS DOS ESPECIALISTAS**. 2014. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) - Faculdade de Educação e Psicologia, Lisboa, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ucp.pt/handle/10400.14/15830>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FERNANDES, Antônio Batista; FREITAS, Maria Cleidiane Cavalcante; CARNEIRO, Stânia Nágila Vasconcelos. **DIDÁTICA NO ENSINO SUPERIOR: POSSIBILIDADES E PRÁTICAS**. *Momento: diálogos em educação*, E-ISSN 2316-3100, v. 28, n. 1, p. 262-277, jan./abr. 2019. Disponível em: <https://seer.furg.br/momento/article/view/7308> Acesso em: 16 mar. 2021.

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza (Coordenação). **Ensinar e aprender no Ensino Superior: desafios da construção pedagógica do conhecimento**. Disponível em: <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2020/02/CIDU-Rosario-11.pdf> Acesso em: 16 mar. 2021.

LEITE, Gislaíne Correia. A didática do professor e a aprendizagem do aluno. **Revista Ensaios & Diálogos**, Rio Claro, v. 11, n. 1, p. 9-31, jan./dez. 2018. Disponível em: <https://www.google.com/search?q=lugar+da+did%C3%A1tica+no+processo+de+ensino+e+aprendizagem+pdf&oq=lugar+da+did%C3%A1tica+no+processo+de+ensino+e+aprendizagem+pdf&aqs=chrome..69i57j33i22i29i30l2.4095j0j7&sourceid=chrome&ie=UTF-8>. Acesso em: 16 mar. 2021.

LIBÂNEO, José Carlos. As Teorias Pedagógicas Modernas Revisitadas pelo Debate Contemporâneo na Educação. In: SANTOS, Akiko (org.) **Educação na era do conhecimento em rede e transdisciplinaridade**. São Paulo: Alínea, 2005. Disponível em:

LUZ, Luiz Carlos Sacramento. **Didática no Ensino Superior: perspectivas e desafios**. 2013 Santo, Eniel do Espírito [Instituto Brasileiro de Pós-graduação e Extensão. Disponível em: <https://www.aidu-asociacion.org/wp-content/uploads/2019/12/CIDU-2012-PORTO-PORTUGAL-529.pdf> Acesso em: 16 mar. 2021.

NUNES, André Prado. **ENTRE APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA E METODOLOGIA INTERVENTIVA: PRÁXIS CLÍNICA DE UM LABORATÓRIO UNIVERSITÁRIO COMO ACONSELHAMENTO PSICOLÓGICO**. 2006. Tese

(Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-27072006-122444/en.php> Acesso em: 16 mar. 2021.

PIMENTA, Selma Garrido. As ondas críticas da didática em movimento resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: Marco Silva, Cláudio Orlando, Giovana Zen (organizadores). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**. Salvador : EDUFBA, 2019, p. 19-64.. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/30770/1/Did%C3%A1tica%20-%20Abordagens%20te%C3%B3ricas%20contempor%C3%A2neas.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

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

SILVANO, Antônio Marcos da Costa; LIMA, Ivoneide Pinheiro de. Qual o lugar da didática no processo de ensino e aprendizagem de matemática com o uso das tecnologias digitais?. **Revista Espacios**, Vol. 38, nº 60, ano 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n60/a17v38n60p12.pdf>. Acesso em: 16 mar. 2021.

PONTE, João Pedro Mendes. **Investigar, ensinar e aprender**. Disponível em: <https://intranet.ifs.ifsuldeminas.edu.br/antonio.gomes/3-7LM-TEM/Ponte,%20J.P.%20Investigar,%20Ensinar%20e%20aprender%20SEMIN%C3%81RIO.pdf> Acesso em: 16 mar. 2021.