A DIDÁTICA E OS SABERES NECESSÁRIOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS NEOLIBERAIS

DIDACTICS AND THE KNOWLEDGE NEEDED FOR TEACHER TRAINING IN NEOLIBERAL TIMES

http://orcid.org/0000-0001-8290-959X Maria de Fátima Barbosa Abdalla 1[A]

[A] Universidade Católica de Santos (UNISANTOS), Santos, SP, Brasil

Recebido em: 02 abr. 2023 | **Aceito em:** 08 nov. 2023
Correspondência: Maria de Fátima Barbosa Abdalla (mfabdalla@uol.com.br)

Resumo

Em tempos neoliberais, marcados por incertezas, inseguranças e tensões, que aprofundam práticas excludentes e o autoritarismo nas relações, é mais do que urgente colocar em discussão a Didática e os saberes necessários para a formação de professores. Nesta direção, este texto tem como objetivo compreender o significado dos saberes estruturantes na e para a formação docente, de modo a indicar elementos para se repensar a Didática no cenário atual. Fundamentado principalmente em autores do campo da Didática, e por meio de uma pesquisa bibliográfica, são propostas duas perspectivas de análise dos dados obtidos: a primeira se relaciona com o que dizem os estudiosos/pesquisadores sobre os saberes estruturantes para formação docente; e a segunda destaca a relação da Didática com os saberes a ensinar. Os resultados obtidos quanto aos saberes estruturantes para a formação docente indicam que esses saberes estão sempre em construção e debate, resultam da interação entre o conhecimento teórico, pedagógico/didático e o experiencial e se relacionam com o espaço social. E quanto à Didática e os saberes a ensinar, os resultados se referem à concepção da Didática para o desenvolvimento humano, ao conhecimento profissional sobre e para o ensino e aos saberes que configuram as ações didáticas. Espera-se que esse conjunto de reflexões possa contribuir para o campo da Didática e para a formação docente na direção de processos educativos mais democráticos, justos e inclusivos.[1]

Palavras-chave: Didática; Saberes estruturantes; Formação de professores.

Abstract

In neoliberal times, marked by uncertainties, insecurities, and tensions, which deepen exclusionary practices and authoritarianism in relationships, the need for discussing

[1] Trata-se de uma versão ampliada e atualizada do texto apresentado no XXI Encontro de Didática e Prática de Ensino/ENDIPE, ocorrido em Uberlândia, em 2022, referente ao Eixo 2 – A Didática e os Saberes docentes estruturantes na formação de professores.

Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo/FEUSP. Pós-doutora em Psicologia da Educação pela PUC/SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq "Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas". Membro do GT 04 de Didática da ANPEd, ANFOPE e LASA. Pesquisadora associada ao Centro Internacional de Estudos sobre Representações Sociais e Subjetividade em Educação/CIERS-Ed da Fundação Carlos Chagas/FCC – Cátedra UNESCO de Profissionalização Docente.

*2024 **Abdalla**. Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos da Licença Creative Commons Atribuição Não Comercial-Compartilha Igual (CC BY-NC- 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução para fins não comercias, com a citação dos autores e da fonte original e sob a mesma licença.*

Didactics and the knowledge for teacher training is paramount. Aiming in this direction, this text examines the meaning of structuring knowledge in and for teacher training with the goal of pointing to elements that can be used to rethink Didactics in today's world. Based mainly on authors from the field of Didactics, and through a survey of the literature, two perspectives of analysis of the data obtained are proposed: The first is related to what scholars/researchers say about the structuring knowledge for teacher training, while the second highlights the relationship between Didactics and the knowledge to be taught. In terms of structuring knowledge for teacher training, the results indicate that this knowledge is constantly being constructed and debated, resulting from the interaction between theoretical, pedagogical/didactic, and experiential knowledge, and is related to the social context. In terms of Didactics and the knowledge to be taught, the results relate to the concept of Didactics for human development, professional knowledge about and for teaching, and the knowledge that creates didactic actions. Hopefully, these reflections will make a positive contribution to the field of Didactics and teacher training toward more democratic, fair, and inclusive education.

Keywords: Didactics; Structuring knowledge; Teacher training.

Reflexões iniciais

[...]reconhecer que somos seres condicionados, mas não determinados. Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, [...], é problemático e não inexorável.
Freire (1997, p. 21)

Frente aos efeitos da pandemia e do sofrimento social que presenciamos e sentimos, mas também diante do retrocesso vivenciado por meio de políticas neoliberais, que aprofundam as desigualdades e as intolerâncias, e geram um processo de violência e desumanização, não podemos deixar de reconhecer, como nos ensina Freire (1997, p. 21), na epígrafe acima, "[...] que somos seres condicionados, mas não determinados".

Entendemos neste sentido que esses problemas invadem as diferentes instituições educacionais, da educação básica ao ensino superior, e complexificam os processos de formação docente, que passam também por constantes tensões e por múltiplas formas de concretização dos saberes que os estruturam. Podemos dizer que essas tensões, em especial, aquelas que se originam devido à lógica neoliberal que se impregna nas políticas educacionais dos últimos tempos, manifestam-se de forma conflitual e orientam (ou desorientam) as necessidades, perspectivas, valores e atitudes daqueles sujeitos que estão em um processo formativo. Como explicitaria Cunha (2005, p. 110), "o mais grave é o fato deste processo ser subliminar, instalando-se nas consciências e definindo estruturas de pensamento e ação,

reforçadas pelas competitivas estruturas de poder. Com certeza muito mais fortes do que as teorias e experiências tópicas que podemos construir".

Mediante essas tensões, desafios, incertezas e inseguranças, consideramos que será preciso abrir espaços de esperança e de resistência propositiva para uma ação comprometida com a tarefa de ensinar na direção de uma prática educativo-crítica e de uma formação que enfrente esses tempos de complexas mudanças sociais, políticas e culturais. E, dessa forma, reconhecer, também, junto com Freire (1997, p. 21), que: "[...] que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro [...] é problemático e não inexorável" (p. 21).

Nesta direção este texto tem como objetivo compreender o significado dos saberes estruturantes na formação de professores/as, de modo a indicar os elementos centrais para se repensar a Didática em tempos neoliberais. Conforme afirma Cunha (2005, p. 110), esses saberes "[...] implicam consciência, compreensão e conhecimento", e são as bases, em "[...] que se pode estabelecer a *reflexividade* e, com ela, uma perspectiva mais *emancipatória da profissão*" (p. 110) (grifos nossos).

Além disso, apostamos em alguns caminhos de superação para o enfrentamento dos diferentes desafios da atualidade na busca de mobilizar mudanças possíveis. O que nos desafia também a construir caminhos para uma prática pedagógica que enfrente os múltiplos desafios políticos e pedagógico-didáticos, tal como vêm debatendo, por exemplo, os autores que estudam e pesquisam o campo da Didática, suas relações com o conhecimento e com a formação de professores. Dentre eles, mencionamos: Martins (1998); Cunha (2005); Abdalla (2006, 2011, 2015, 2021), Marcondes, Leite e Leite (2011), Pinto (2012), Pimenta (2012), Pimenta *et al.* (2013), Faria (2015), Gomes (2015), Libâneo (2015, 2020), Marin e Pimenta (2015), D'Ávila e Ferreira (2019), Franco (2019), Candau (2020a, 2002b), Marin (2019, 2020), Oliveira (2020), Pimenta e Severo (2020), Veiga (2020), entre outros.

Partindo dessas considerações iniciais, levantamos duas questões que norteiam algumas reflexões a respeito da proposta temática. São elas: o que estamos entendendo sobre os saberes docentes estruturantes na e para a formação de professores, quando se deseja contextualizar essa questão em tempos neoliberais? E em que medida a definição de saberes docentes pode contribuir com o repensar da Didática?

Ao procurar respostas para essas questões, partimos do pressuposto de que compreender o significado dos saberes estruturantes *na* e *para* a formação de professores/as

pode ser um dos caminhos a fim de se repensar o campo da Didática e a formação docente na direção de uma sociedade mais justa, plural e inclusiva, principalmente nestes tempos tão difíceis. Tais aspectos organizam o nosso pensamento e, por conseguinte, redirecionam as seções que seguem.

Sobre os saberes estruturantes na e para a formação docente

O mundo encurta, o tempo se dilui: o ontem vira hoje;
o amanhã já está feito. Tudo muito rápido.
***Freire** (1997, p. 157)*

O movimento desenhado por Freire (1997), na epígrafe anterior, em relação ao "tempo" que se "dilui" muito rapidamente, faz-nos lembrar da necessidade que temos de conhecer quais têm sido os saberes que vêm alicerçando a nossa travessia como professores/as neste cenário de mudanças. Sabemos que são muitos os estudos e/ou pesquisas que procuram assinalar a importância de se compreender e discutir a respeito dos saberes docentes estruturantes *na* e *para* a formação de professores. Entretanto, não podemos deixar de nos lembrar também das palavras de Tardif (2000, p. 21), quando diz: "Não problematizada, nossa própria relação com os saberes adquire, com o passar do tempo, a opacidade de um véu que turva nossa visão e restringe nossas capacidades de reação. Enfim, essa ilusão faz que exista um abismo enorme entre nossas 'teorias professadas' e nossas 'teorias praticadas'" (grifos do autor).

Para melhor compreender essa "relação com os saberes", a que Tardif (2000) se referiu, sem nos descuidarmos das mudanças inesperadas e imprevisíveis dos tempos/espaços de hoje, relacionamos, aqui, alguns autores que tratam de aspectos importantes em relação aos saberes docentes. Consideramos, primeiro, Barbier (2004, p. 11), que reconhece o valor dos *espaços sociais* na produção de *saberes docentes*, ao situar que esses "[...] espaços sociais têm a função dominante de produzir saberes"; pois, os mesmos "são socialmente construídos à imagem dos campos nos quais são produzidos" (p. 11). Também, o autor afirma que: "os espaços sociais têm a função dominante de comunicação e difusão dos saberes com vistas à sua apropriação"; e, dessa forma, os saberes são "o resultado de um processo de interiorização" (p. 12).

Compreender, assim, a ideia da produção de saberes docentes por meio dos espaços sociais, é entender esses *espaços*, também, conforme Bourdieu (1997). Ou seja, os *espaços*

sociais são *espaços simbólicos*, que dependem das tomadas de posição dos diferentes agentes que lutam para conservar ou para mudar a estrutura de um campo de lutas. O que implica refletir sobre a necessidade contínua de um melhor conhecimento profissional, no sentido de contribuir para as tomadas de posição dos sujeitos em formação, a fim de que façam frente às novas exigências educacionais, na garantia dos direitos sociais e de uma educação mais inclusiva e justa para os tempos de hoje (ABDALLA, 2021).

Na mesma linha de pensamento, indicamos Dubar (1997), que diferencia quatro tipos de *saberes*, que constituem uma "matriz de lógicas" e de "racionalidades específicas" para a constituição identitária. São eles: a) os *saberes práticos* – que estão associados a uma experiência de trabalho e não se ligam a saberes teóricos ou gerais; entretanto, também, são saberes estruturantes da identidade (p. 238); b) os *saberes profissionais* – que implicam articulações entre saberes práticos e saberes técnicos; e estão associados a uma "lógica da qualificação do trabalho (FAZER)" (p. 238); c) os *saberes de organização* – que dizem respeito à mobilização e ao reconhecimento, estando relacionados a uma "lógica da responsabilidade (SER)" (p. 238), que valoriza o "modelo da competência", tornando-se saberes mais dependentes das "estratégias de organização" (p. 238); e d) os *saberes teóricos* (e de cunho mais cultural) – que não se relacionam aos saberes práticos ou profissionais, mas estruturam uma identidade mais marcada pela incerteza, pela instabilidade e voltada para a autonomia e para a "acumulação de distinções culturais (SABER)" (grifos do autor) (p. 238).

Compreender esses saberes, que estruturam uma *identidade*, como aponta Dubar (1997), ajuda-nos a esclarecer os processos de formação que desenvolvemos junto aos nossos estudantes. Processos estes que demandam um conhecimento crítico e prenhe de possibilidades para compreender as lógicas - *fazer*, *ser* e *saber* -, que estão por detrás de uma constituição identitária.

Indicamos, ainda, Tardif (2006, p. 12), que destaca que o "*saber é social* porque é partilhado por todo um grupo de agentes – os professores – que possuem uma formação comum [...], trabalham na mesma organização e estão sujeitos a condicionamentos e recursos comparáveis [...]" (grifos nossos). E, nesse sentido, "[...] resulta de uma negociação entre diversos grupos". O que significa, como ele próprio afirma, que: "[...] nos ofícios e profissões não existe conhecimento sem *reconhecimento social*" (p. 13) (grifos nossos).

Para complementar suas ideias, Tardif (2006) anuncia, também, que o saber dos professores é *plural*, porque há uma diversidade de saberes; e que o saber também é *temporal*,

na medida em que se relaciona com a história de vida dos sujeitos em formação, assim como com a sua própria carreira profissional e/ou com a sua constituição identitária. Nesta perspectiva, situa a importância da *experiência* como fundamento do saber, porque, segundo este autor, "[...] essa experiência é, para o professor, a condição para a aquisição e produção de seus próprios saberes profissionais" (TARDIF, 2006, p. 20).

Além disso, Tardif (2006) revela que os *saberes docentes* podem ser traduzidos como: a) *saberes curriculares*, que têm origem nos programas escolares e no currículo em ação; b) *saberes disciplinados*, que constituem os conteúdos a serem ensinados; c) *saberes experienciai*s, provenientes da prática do professor; d) *saberes culturais* referentes à trajetória de vida e de pertença desses sujeitos em formação; e e) *saberes profissionais*, que estão relacionados aos saberes da profissão, e têm a ver com a formação e o desenvolvimento profissional, com o trabalho docente, com plano de carreira e de salário, condições de trabalho e outros problemas que ocorrem no dia a dia da profissão docente.

É importante destacar ainda que, para Tardif (2013, p. 568), existem quatro pontos que são ressaltados na pesquisa internacional sobre os *conhecimentos* dos professores: 1º não são saberes teóricos, mas conhecimentos que partem do trabalho e das experiências dos professores; 2º são conhecimentos articulados às interações humanas e que carregam suas marcas, e reforçam questões relacionadas ao trabalho docente; 3º são saberes reinterpretados conforme as necessidades específicas do trabalho docente; e 4º levam marcas do contexto socioeducacional e institucional onde os professores exercem suas atividades profissionais.

Um outro estudioso que destacamos é Mialaret (2004), que se refere às características de três saberes: o *saber praxiológico* (saber prático e/ou da ação), o *saber científico* e o *saber teórico*. Para este autor (2004), o *saber praxiológico* é aquele que resulta da "experiência cotidiana"; e, por isso, é considerado saber de ordem prático e/ou de ação. Neste sentido, há três níveis no saber praxiológico ou saber prático ou de ação: *1º nível* – refere-se ao estado "impulsivo", quando o sujeito é incapaz de dizer por que agiu ou reagiu daquela maneira; ou seja, este nível "não provoca nenhuma aprendizagem" (MIALARET, 2004, p. 164); *2º nível* – quando a prática se torna uma "resposta mais ou menos adaptada à realidade externa; é mais ou menos estruturada em função das aprendizagens anteriores"; mas está fechada em si mesma, e "não dá prova de nenhuma criatividade" (p. 164); e *3º nível* – quando "a prática não é somente uma resposta adaptada às exigências da situação, mas é considerada pelo sujeito como a pesquisa de uma solução eventualmente original aos problemas encontrados na

realidade cotidiana" (p. 164). O que significa que os sujeitos em formação podem assumir uma "atitude científica de pesquisador" (tradução livre) (p. 169).

É preciso considerar, ainda, que, para Mialaret (2004), o *saber científico* é aquele que resulta das pesquisas específicas *na* ou *sobre* a educação, e compreende um conjunto de disciplinas científicas, que "nos permitem enriquecer a explicação e interpretação das situações educativas" (tradução livre) (MIALARET, 2004, p. 162).

Por outro lado, Mialaret (2004) considera o *saber teórico* como sendo constituído por um conjunto de reflexões filosófico-históricas, que se apresenta sob forma de "ideologias pedagógicas" e se traduz nos grandes movimentos educacionais. Para este autor, o *saber teórico* é imposto e proposto como programas educacionais a serem implementados, como se fosse uma "teoria institucional". E, na prática, este saber deveria ser desenvolver como "uma interpretação teórica da experiência adquirida" (tradução livre) (MIALARET, 2004, p. 175).

Neste estudo, levamos em conta também o que Shulman (2005) considera como o "conhecimento didático geral" e o "conhecimento didático do conteúdo". Para ele, o conhecimento didático geral trata daqueles "princípios e estratégias de manejo e organização de classe, que transcendem o âmbito do assunto" (p. 11); e o conhecimento didático do conteúdo seria uma espécie de "amálgama entre a matéria e a pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua própria forma especial de compreensão profissional" (p. 11) (tradução livre). E, neste sentido, Shulman (2005) identifica o *conhecimento didático do conteúdo* como aquele que compreende os "corpos de conhecimentos distintivos para o ensino", que se compõem de "determinados temas e problemas", que vão se organizando e se adaptando aos diferentes interesses e capacidades dos alunos.

Esses autores, aqui relacionados, fazem-nos pensar ainda em Freire (1997), quando discute os saberes necessários à prática educativa, ao tratar de sua Pedagogia da Autonomia. Diante dos saberes necessários, Freire (1997) os redistribui em três grandes temas: "Não há docência sem discência", "Ensinar não é transferir conhecimento" e "Ensinar é uma especificidade humana". Esses temas contribuem para também refletir sobre os saberes estruturantes *na* e *para* a formação docente, porque, ao anunciar os saberes necessários à prática educativa, Freire (1997) também faz a denúncia dos saberes relacionados a uma prática neoliberal e anti-humanista. Tendo em vista essas questões, Freire (1997, p. 164) aposta em "[...] seres 'programados, mas para aprender' e, portanto, para ensinar, para

conhecer, para intervir...” (grifos do autor). Passemos, agora, a indagar os pesquisadores da Didática.

O que dizem os pesquisadores da Didática sobre os saberes necessários para a docência?

É preciso ressaltar que analisar a relação dos professores em formação com os saberes necessários para a docência tem sido um tema também recorrente do campo da Didática, nas últimas décadas.

Nesta direção, Pimenta (2012) destaca que existem, pelo menos, três *saberes da docência*: aqueles que se referem à *experiên*cia, ou seja, que levam em conta os processos de formação docente e tudo aquilo que resulta de sua experiência com outros profissionais na prática; os *saberes científicos* e/ou do *conhecimento,* que envolvem a ciência; e os *saberes pedagógicos*, que consideram o trabalho do professor, em seu aspecto profissional e/ou individual. Tal classificação estabelece uma relação muito próxima com Tardif (2006) por conta dos *saberes experienciais* e com Mialaret (2004), quando este destaca o *saber praxiológico* e o *saber científico*. A diferença é que Pimenta (2012) está acentuando os *saberes pedagógicos*, que, a nosso ver, são imbuídos de conhecimentos didático-pedagógicos, necessários para o aprender da profissão docente; pois, estão diretamente relacionados à ação de ensinar, em especial, quando se deseja uma ação que seja crítica e contextualizada.

Libâneo (2015, p. 49) retoma as ideias de Shulman, ao explicitar sobre “a fragmentação entre o conhecimento do conteúdo (conhecimento disciplinar) e o conhecimento pedagógico-didático do conteúdo”. Considera que esses são dois *saberes profissionais* imprescindíveis para a formação docente; entretanto, denuncia que isso não se coloca nos cursos de formação, porque: 1º na formação de professores para as séries iniciais, há uma separação entre conteúdo e forma, predominando, neste caso, o domínio da forma, ou seja, do “metodológico”, ficando ausente o “conhecimento do conteúdo a ser ensinado para as crianças (p. 49); e 2º nas demais licenciaturas, “há uma visível ênfase nos conteúdos, sem menção explícita à metodologia de seu ensino” (p. 49).

Observamos, também, que, no XIX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino/ENDIPE, que ocorreu na Universidade Federal da Bahia (UFBA) (2018), o terceiro eixo deste Encontro discutiu, exatamente, o tema da “Didática e os saberes estruturantes e formação de professores”. Neste sentido, o texto de Marin (2019) identifica os estruturantes da didática em programas da disciplina Didática em três universidades paulistas. Coloca o

acento em questões que focalizam a relação entre conhecer, saber e atuar, fundamentando a questão da *mediação didática*. Tal mediação é considerada como elemento central do processo formativo da profissionalidade docente.

A seguir, o texto de D'Ávila e de Ferreira (2019) também trata dos saberes que estruturam a profissão docente, destacando que o repertório dos saberes é bem amplo, e envolve, em especial, os *saberes pedagógicos* e *didáticos* como indissociáveis e o *saber sensível* como transversal a esses dois. Conclui que esses saberes estruturantes estão sempre sendo reconstruídos.

Também, Franco (2019) procura, em seu estudo, esclarecer conceitualmente o *saber pedagógico*, defendendo que não há saberes senão para o sujeito que interpreta o mundo. Por isso, é preciso compreender o saber como processo e não produto; ou seja, como fruto da subjetivação do sujeito ao experimentar e vivenciar suas práticas, indicando que só a ação docente, como prática social, pode produzir diferentes saberes.

No XX Endipe (2020), que aconteceu no Rio de Janeiro, de forma remota, por conta da pandemia, também tivemos pesquisadores/as que discutiram questões em torno dos saberes/conhecimentos docentes. Candau (2020a, p. 28), por exemplo, reflete sobre a importância da "categoria conhecimento", tratando-o como "conceitos, ideias e reflexões sistemáticas que guardam vínculos com as diferentes ciências". Acentua a necessidade de se partir do ponto de vista histórico-social dos diferentes conhecimentos, considerando o seu caráter dinâmico, reconhecendo a existência de diversos conhecimentos, procurando estimular o diálogo entre eles e, sobretudo, assumir os conflitos que emergem.

Esses autores contribuem para uma tipologia de saberes docentes, e destacam, respondendo à nossa primeira questão, que esses "saberes estão sempre em construção", alinhavando, como vimos, muitos significados e sentidos. E são "saberes em debate", como afirma Tardif (2013), que implicam relações do sujeito em formação com o conhecimento e com a realidade *vivenciada* ou *concebida* (LEFEBVRE, 1991).

Nesta direção os *saberes estruturantes na e para a formação docente* resultam, para nós, da interação entre: a) o *conhecimento teórico que se tem da disciplina*, que é mobilizado pelos saberes disciplinados/teóricos/científicos, tal como foi apontado por Tardif (2006), Mialaret (2004) e Pimenta (2012); b) o *conhecimento pedagógico e didático*, que se desenvolve por meio de saberes pedagógicos e didáticos, conforme anunciado por Shulman (2005), Pimenta (2012), D'Ávila e Ferreira (2019) e Franco (2019); e c) o *conhecimento*

experiencial, traduzido por saberes da prática e/ou praxiológicos (DUBAR, 1997; MIALARET, 2004) e da experiência (TARDIF, 2006; PIMENTA, 2012). Entretanto, os outros saberes discutidos pelos diferentes pesquisadores não podem ser descartados.

Com efeito, tudo isso implica que será necessário, neste entrelaçamento de saberes, ter em mente outros, que, por exemplo, podem estruturar o "espaço de tomadas de posição" (BOURDIEU, 1997; BARBIER, 2004). Tais saberes acabam configurando, também, como aponta Dubar (1997, p. 238): os *saberes profissionais*, que se associam a uma lógica de qualificação do trabalho (fazer); os *saberes da organização*, que estão relacionados a uma lógica de responsabilidade (ser); e os *saberes teóricos* (aqueles *mais culturais*), que buscam estruturar "um tipo de identidade mais marcado pela incerteza, pela instabilidade e voltada para a autonomia para a acumulação de distinções culturais (saber)" (DUBAR, 1997, p. 238).

Em outras palavras, consideramos que, na ótica desses estudiosos/pesquisadores, há três elementos a serem destacados: os saberes estão sempre em construção e debate; os saberes estruturantes resultam da interação entre o conhecimento teórico, o pedagógico e didático e o experiencial; e os saberes se relacionam com o espaço social.

São, assim, saberes que necessitam ser apreendidos para se compreender a "História como possibilidade e não como determinismo" (FREIRE, 1997, p. 164), e, nesta direção, não "desesperançar". Pois, como Freire (1997, p. 163) nos diz: "Sei que as coisas podem até piorar, mas sei também que é possível intervir para melhorá-las.

As questões da Didática em tempos de crise e os saberes a ensinar

> *Constatando, nos tornamos capazes de intervir na realidade, tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes [...].*
> ***Freire** (1997, p. 86)*

Constatamos que há uma série de posições dos autores indicados para definir o que se está entendendo sobre os saberes docentes estruturantes na e para a formação de professores/as, em especial, aqueles autores que se centram no campo da Didática. Agora, partimos para a segunda questão, no sentido de conhecer em que medida a definição de saberes docentes pode contribuir com o repensar da Didática. O que se torna, como nos ensina

Freire (1997, p. 86), uma “tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes”.

Iniciamos essa discussão, partindo da definição de Candau (2020a, p. 22), que entende que a Didática é um “campo do conhecimento pedagógico dinâmico sempre em movimento e atento aos novos desafios colocados pela realidade socioeconômica, cultural e educativa em que se insere”.

Hoje, devido aos problemas de toda ordem, consideramos que é mais do que urgente uma posição nossa (e insurgente) contra a Didática Instrumental, que se impõe com as políticas educacionais públicas no âmbito de uma lógica neoliberal, e que direciona a Educação em um verdadeiro retrocesso. Temos que afirmar, na luta cotidiana, a defesa a favor de uma Didática crítica e na perspectiva intercultural, como também aposta Candau (2020a).

Dentre as questões discutidas por Candau (2020a, p. 30), a partir do que denomina de “quadro sombrio, anacrônico e desarticulado”, (im) posto pelas políticas educacionais de cunho neoliberal, a autora afirma que há necessidade de uma Didática que continue sendo *crítica* e *intercultural*, e que aponte para uma *perspectiva decolonial*. O que implicaria: “dinamizar processos de ensino-aprendizagem cada vez mais significativos, que respondam aos desafios da sociedade contemporânea” (CANDAU, 2020b, p. 34).

Também, Candau (2020b) denuncia a “lógica da produtividade”, que fomenta a “avaliação dos resultados”, fruto de uma perspectiva neoliberal. Nesta direção, Candau (2020b) aborda o “neotecnicismo” como um problema fundamental que ameaça e precariza o processo de formação docente e as possibilidades de profissionalização, causando incertezas e inseguranças aos futuros/as professores/as frente ao mundo do trabalho.

Essas questões também são debatidas por Pimenta e Severo (2020, p. 105), quando destacam a participação dos empresários da educação na elaboração de “planos de ensino únicos para todas as disciplinas do Ensino Fundamental a serem acessados pelos professores de qualquer lugar do país pelo celular, tablet e outras plataformas”. Nesta perspectiva, os autores ainda denunciam o esvaziamento dos conteúdos da Didática por professores que a desprestigiam como disciplina do campo da educação, ao minimizarem a “dimensão crítica de seus conteúdos”, ou quando potencializam a “dimensão prescritiva e técnica na formação docente” (PIMENTA; SEVERO, 2020, p. 107).

Por outro lado, quando Pimenta e Severo (2020) tratam das políticas educacionais atuais, como a BNC-Formação Docente e sua relação com a Didática, alertam que essas

políticas não tratam do campo da Didática Geral de forma teórica; pois, o "didático" assume uma concepção instrumentalista do "saber didático", ao qualificar "metodologias" e "recursos" (p. 114). Entendem que a Didática na BNC-Formação se alinha a "paradigmas pragmatistas" e que está dissociada de um "referencial problematizador das finalidades e significados sociais e educativos que orientam a ação da escola e dos (as) professores (as)" (p. 116).

Oliveira (2020, p. 217) vai também nesta linha, assinalando que a "Didática tem se encontrado historicamente, em constantes crises, mesmo internas, que ameaçam a sua identidade como campo de conhecimento teórico-prático na área da educação". E que essas crises fortalecem a luta deste campo para se reinventar, inclusive, na relação com os campos do Currículo e da Formação de Professores.

Com o intuito de mostrar novos horizontes para a Didática, Libâneo (2020, p. 56-57) anuncia "quatro corolários" significativos para a concepção de *didática* na contramão de uma Didática instrumental. São eles: 1º a didática tem como objeto "o processo de ensino-aprendizagem no qual o ensino é adequadamente organizado e dirigido para a aprendizagem" (p. 56); 2º a "referência básica da didática é a relação com os saberes", desenvolvidos em "situações de ensino-aprendizagem" e que se relacionem "ao processo mental do conhecimento", constituindo-se em "meios para a formação de operações mentais" (p. 56); 3º a "lógica do conhecimento didático subordina-se à lógica do conhecimento disciplinar" (p. 57); e 4º a necessidade de que se possa "integrar os conhecimentos científicos e as práticas socioculturais de que os alunos participam e vivenciam" (p. 57).

Tendo em vista essas colocações, pretendemos, a seguir, situar o que estamos entendendo a respeito da relação da Didática com os *saberes a ensinar*. A nossa intenção maior é a de nos concentrarmos nos dois primeiros corolários indicados por Libâneo (2020); pois, consideramos que poderão contribuir para a compreensão do campo da Didática e, em especial, dos saberes estruturantes *na* e *para* a formação de professores/as.

Da relação da Didática com os saberes a ensinar

O que nos interessa, agora, é alinhavar quais seriam os elementos centrais para se repensar a Didática, quando se quer colocar, em pauta, os saberes estruturantes *na* e *para* a formação docente.

Nesta perspectiva, consideramos necessário desvendar o que estamos entendendo

sobre o objeto da Didática, retomando, assim, as ideias de Libâneo (2020, p. 56) sobre a "concepção de didática para o desenvolvimento humano" (1º elemento). De acordo com o autor, reproduzimos os dois primeiros "corolários" que retratam a *concepção de didática*, que também assumimos: 1º A didática tem por objeto o processo de ensino-aprendizagem no qual o ensino é adequadamente organizado e dirigido para a aprendizagem; e 2º compreender que a referência básica da didática é a relação com os saberes (conteúdos) em situações de ensino-aprendizagem contextualizadas. Para nós, esses dois primeiros "corolários", assinalados por Libâneo (2020), referem-se aos *saberes a ensinar*, e que poderiam, nesta perspectiva, revelar o conhecimento apreendido pelos sujeitos em formação, colocando, em pauta, os saberes estruturantes *na* e *para* a formação de professores/as.

Consideramos que esses "saberes estruturantes *na* e *para* a formação docente se relacionam com o conhecimento profissional *sobre* e *para* o *ensino*" (2º elemento). Conforme Abdalla (2006), o *conhecimento profissional* é aquele que se articula, na prática de ensinar, com determinados saberes apreendidos na trajetória de *ser* professor/a. Trata-se de *saberes* que possibilitam "[...] apreender o significado da situação didática, o espaço das relações pedagógicas e a refletir juntos sobre as formas desse conhecimento, revitalizando os processos humanos em fluxo" (ABDALLA, 2006, p. 94-95). Ou seja, por um lado, "isso significa que não basta trabalhar com o conhecimento, mas é fundamental saber como ele se relaciona (e tem se relacionado) com a prática docente, e como ele se constitui como *conhecimento profissional*" (grifos da autora) (p. 95).

Roldão (2007, p. 98) também sinaliza que, para a "formalização do conhecimento profissional", que se relaciona com o "ato de ensinar", há uma "constelação de saberes" de todos os tipos (científicos, didáticos e pedagógicos). Segundo a autora, esses saberes: "[...] se jogam num único saber integrador, situado e contextual – *como ensinar aqui e agora* -, que se configura como "prático" (grifos da autora) (p. 98).

Também Nóvoa (2022) destaca a importância de se compreender o conhecimento profissional docente, quando se deseja pensar na formação de professores. E, neste sentido, o autor afirma que o *conhecimento profissional* é um: a) "conhecimento que está na docência" e que "se elabora na ação (*contingente*)"; b) conhecimento que está na "profissão" e que se define na "partilha e na co-construção (*coletivo*)"; e c) conhecimento que está na "sociedade", ou seja, que "se projeta para fora da esfera profissional e se afirma num espaço mais amplo (*público*)" (NÓVOA, 2022, p. 8).

Concordamos com essas colocações, e colocamos o foco no "conhecimento que está na docência" e "se elabora na ação (*contigente)*", como aponta Nóvoa (2022, p. 8). O que significa que a *relação com os saberes* ocorre nas *situações didáticas* ou "estruturas situacionais", que são mobilizadas por *saberes estruturantes* e que configuram *ações didáticas* (3º elemento), como já anunciamos em outro espaço (ABDALLA, 2011). Em resumo, essas "estruturas situacionais" são organizadas e se tornam "estruturas estruturantes", quando se tem em mente os *saberes a ensinar* e quando se desenvolvem as *ações didáticas*, tais como:

a) *intenção* – que constitui, conforme Bourdieu (1998, p. 165), um "ato de instituição", representando "uma forma de oficialização e de legitimação das ações propostas" (ABDALLA, 2011). É, a partir da intenção, por exemplo, que são mobilizados saberes que demandam diferentes situações de aprendizagem e pressupõem variados processos cognitivos, conforme define Doyle (2006). Este autor destaca, no âmbito dos processos cognitivos imbuídos de intenções, o uso da: a) *memória* - que é ativada a partir da informação ou do problema a ser proposto a fim de desencadear um processo de ensino-aprendizagem; b) *aplicação de fórmulas ou tarefas de procedimento* - em que se tenta gerar respostas conforme as normas previstas a fim de participar das "regras do jogo" (BOURDIEU, 1997); e c) *formulação de novas proposições* - quando é possível gestar novas ações, ou mesmo, processos de ensino-aprendizagem;

b) *operação* – que se desenvolve ao gerar um processo e seus produtos. Neste sentido, a "ação didática pressupõe o domínio das regras dos jogos enfrentados em situações de aula, tanto no nível da intenção quanto da operação, estabelecendo uma relação de sentido para o domínio prático de um conjunto de esquemas de pensamento e de ação" (ABDALLA, 2011, p. 360-361). Neste processo mais operativo, as intenções são desdobradas a todo momento e vai se configurando o que Dubar (1997, p. 238) considera como: a) *saberes práticos* - gestados pela "experiência do trabalho"; b) *saberes profissionais* - que "implicam articulação entre saberes práticos e técnicos", e que se associam a uma "lógica de qualificação do trabalho"; c) *saberes da organizaçã*o - que implicam "responsabilidade e reconhecimento" no interior de um grupo; e d) *saberes mais teóricos (*ou de cunho *cultural)* - que possibilitam explicitar as "regras do jogo", seus processos e resultados; assim como suas "diferenças culturais" (p. 238) e *atitudes* (*habitus*) (BOURDIEU, 1997). Esses saberes estão associados a uma "lógica de reconversão" (DUBAR, 1997, p. 238), que é permanente, e configura-se como

produto e alvo, e gera, em nosso entender, outras operações e ações didáticas;

c) *regulação* - que é uma das funções do professor, ao reinterpretar os movimentos anteriores, da *intenção* e da *operação*. E, como afirma Abdalla (2011, p. 361): "quanto mais o professor estiver em condições de regular, acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas por ele e por seus alunos, tanto mais terá autonomia em suas escolhas e decisões".

Nas ações didáticas há sempre uma intenção de "transposição didática", conforme afirma Chevallard (1985). Tal "transposição didática" ocorre quando, em uma "relação didática" entre professor e alunos, o conhecimento científico e/ou cultural se transforma em um *conteúdo (saber) a ser ensinado* e *aprendido* por meio de "estratégias didáticas" (CHEVALLARD, 1985). Conforme ainda destaca Chevallard (1985, p. 89), é na "noosfera", entendida como "esfera onde se pensa", que se manifestam os *fluxos de conhecimento* e os *saberes a ensinar* que irão fortalecer o trabalho didático do/a professor/a.

Dessa forma, compreender o significado dos saberes estruturantes *na* e *para* a formação docente também é um modo estruturante de ressignificar a Didática no sentido de reconhecer, como aponta Candau (2020a, p. 28), "[...] a presença nas relações sociais e educativas de diversos conhecimentos, produções dos diferentes grupos socioculturais, referidos às suas práticas cotidianas, tradições e visões de mundo".

Nesta perspectiva consideramos que será ainda necessário um direcionamento mais forte em relação aos *saberes* e às *ações didáticas* na direção de se buscar uma sociedade mais justa, plural e inclusiva. O que significa pensar, junto com Aguerrondo (2008, p. 61), que "a ideia de 'incluir' deve ser uma ideia-força que se sustente a partir de uma sociedade mais justa e democrática" (grifo da autora), e que possa "[...] garantir, para todos os alunos, a oportunidade de aprendizagem significativa" (tradução livre) (p. 65).

Reflexões finais

> *Há um sinal dos tempos, entre outros, que me assusta: a insistência com que, em nome da democracia, da liberdade e da eficácia, se vem asfixiando a própria liberdade e, por extensão, a criatividade e o gosto da aventura do espírito*
> ***Freire*** (1997, p. 128)

Há, como indica Freire (1997, p. 128), "um sinal dos tempos", que nos "assusta". Entretanto, apesar do quadro sombrio, em que estamos vivendo, que põe em questão a lógica neoliberal presente nas políticas educacionais atuais, e que, de certa forma, aguçam práticas

excludentes e aprofundam uma anemia democrática e o autoritarismo nas relações, há, certamente, alguns caminhos para a superação desses problemas. Caminhos, que vislumbrem, como nos ensina Freire (1997, p. 128), "a criatividade e o gosto da aventura do espírito".

Nesta direção é urgente reconhecer o significado dos saberes estruturantes *na* e *para* a formação docente a fim de problematizar os múltiplos desafios políticos e pedagógico-didáticos, que se colocam no espaço cotidiano das diferentes instituições educacionais (da escola à universidade). E que vêm se desvelando como tensões que afetam, em especial, os sujeitos em formação, causando-lhes incertezas e inseguranças.

Entretanto, por outro lado, é necessário que se assuma uma ação educadora e didática, que esteja comprometida com a tarefa de ensinar, tendo como horizonte uma prática educativo-crítica que enfrente esses tempos de complexas mudanças. Pois, como afirma Freire (1997, p. 94), somos "impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã"; e, neste sentido, "há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender" (p. 94).

Diante dessas colocações, este texto se propôs a compreender o significado dos saberes estruturantes *na* e *para* a formação de professores/as, de modo a indicar elementos para se repensar a Didática em tempos neoliberais. Mediante este objetivo, duas questões nos pareceram importantes: o que estamos entendendo sobre os saberes docentes estruturantes na formação de professores, quando se deseja contextualizar essa questão nos tempos de hoje? E em que medida a definição de saberes docentes pode contribuir com o repensar da Didática?

Perante essas questões, nossas preocupações direcionaram duas perspectivas de análise desenvolvidas. A primeira se relacionou com o que dizem os estudiosos e pesquisadores sobre os saberes estruturantes na e para a formação docente. E a segunda buscou contribuir para o repensar da Didática e suas relações com os saberes necessários para a formação docente no sentido de ser possível articular processos educativos mais democráticos, justos e inclusivos.

Considerando a *primeira* perspectiva, três elementos nos parecem centrais para o reposicionamento da Didática. O primeiro tem a ver com os diferentes "tipos de saberes docentes", que foram dispostos por estudiosos e/ou pesquisadores, destacando que os mesmos estão sempre em construção e em debate, conforme Tardif (2013). O segundo elemento se relaciona com os saberes estruturantes *na* e *para* a formação docente, que consideramos como "saberes a ensinar", e que assumem uma interação entre: a) o *conhecimento teórico que se*

tem da disciplina, mobilizado pelos saberes disciplinados/teóricos/científicos; b) o *conhecimento pedagógico e didático*, que se desenvolve por meio de saberes pedagógicos e didáticos; e c) o *conhecimento experiencial*, traduzido por saberes da prática (praxiológicos) e da experiência. E o terceiro elemento apresenta uma ênfase no "espaço social" ou "espaço de tomadas de posição" (BOURDIEU, 1997), configurando os saberes profissionais, os da organização e os saberes teóricos mais culturais, que colocam a ênfase em uma identidade que procura lutar por sua autonomia no espaço social (DUBAR, 1997).

Levando em conta a *segunda* perspectiva, ou seja, a relação da Didática com os saberes a ensinar, três elementos também foram considerados. O primeiro se refere aos dois "corolários" sustentados por Libâneo (2015) sobre a *concepção de didática*, considerando que a didática tem por objeto o processo de ensino-aprendizagem, no qual o ensino é organizado e dirigido para a aprendizagem; e que a referência básica da didática é a relação com os saberes.

Para nós, esses são pontos centrais da Didática, que se referem também aos *saberes a ensinar* (de modo a que sejam, de fato, ensinados; ou seja, dirigidos à aprendizagem), e que colocam, em pauta, o que estamos denominando como saberes estruturantes *na* e *para* a formação docente.

O segundo elemento se relaciona com o que entendemos a respeito do *conhecimento profissional sobre* e *para* o ensino, que se articula na prática de ensinar e que depende de determinados saberes apreendidos pelo sujeito em formação. E o terceiro elemento se refere à relação com os saberes que configuram *ações didáticas*, como: *intenção*, *operação* e r*egulação* (ABDALLA, 2011).

Por detrás desse processo, ou seja, dos esquemas de pensamento e de ação, é preciso compreender a intenção da "transposição didática", conforme Chevallard (1985). Pois, para que haja um "saber a ensinar", é preciso que se transforme esse conhecimento científico e/ou cultural em um "conteúdo a ser ensinado" por meio de estratégias didáticas.

Com efeito, se vivemos momentos turbulentos, de incertezas e indefinições, é mais do que necessário que tratemos de articular *saberes* e *ações didáticas* para o enfrentamento dos desafios, de modo a defender uma sociedade mais justa, plural e inclusiva.

Nesta perspectiva e abrindo espaços de *esperanças* e de *resistências propositivas*, cabe ainda destacar mais alguns elementos para se repensar os saberes estruturantes *na* e *para* a formação docente. Dentre eles, defendemos a necessidade de:

• Estimular estudos e pesquisas no contexto da formação inicial de professores/as, de

forma a identificar, analisar e refletir sobre os conhecimentos que estão na base da docência, colocando o foco no ensino e nas crianças e jovens da Escola pública, de modo que eles possam constituir suas identidades e exercerem a cidadania, a qual todos/as têm direito;

• Investir mais tempo na Didática e nas Didáticas e/ou Metodologias específicas, de forma a considerá-las como espaços sociais, em que seja possível desenvolver uma perspectiva intercultural, que fortaleça a relação teoria e prática e supere os problemas relacionados à socialização de ideias e conhecimentos, promovendo ações didáticas mais justas, plurais e inclusivas;

• Incentivar ações didáticas e educadoras que apostem em construções coletivas, favoreçam dinâmicas participativas, e propiciem oportunidades que possam incrementar novas práticas educacionais no desenvolvimento de diferentes estratégias didáticas, no uso das tecnologias digitais e jogos interativos como ferramentas pedagógicas, e no desenvolvimento de atividades culturais, entre outras experiências inovadoras.

Daí resulta a abertura de um vasto leque de vias de investigação, que possibilitem apostar no campo da Didática, para que seja possível mobilizar, de forma crítica, criativa e em uma perspectiva decolonial, os saberes estruturantes *na* e *para* a formação dos/as professores/as. O que implica fazer frente às novas exigências educacionais, lutar por condições melhores de trabalho e de salário, e, sobretudo, ampliar o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem, possibilitando espaços de ações, resistências e de esperanças na direção de um mundo mais democrático e humano. Pois, como nos ensina Freire (1997, p. 163): “Se não posso, de um lado, estimular sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”.

Referências

ABDALLA, Maria de Fátima B. *O senso prático de ser e estar na profissão*. São Paulo: Cortez, 2006.

ABDALLA, Maria de Fátima B. Implicações da didática na formação do professor universitário: desafios e perspectivas. *Rev. Diálogo Educ*., Curitiba, v. 11, n. 33, p. 353-374, maio/ago. 2011.

ABDALLA, Maria de Fátima B. Saberes da docência: definindo pistas para inovar as práticas pedagógicas. *Rev. Educ. PUC-Camp*, Campinas, v. 20, n. 3, p. 215-227, set./dez. 2015.

ABDALLA, Maria de Fátima B. Relações de incerteza e exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? *Olhar de professor*, Ponta Grossa, v. 24, p. 1-10, e-15972.048, 2021.

AGUERRONDO, Inés. Revisar el modelo: un desafío para lograr la inclusión. *Perspectivas*, Paris, v. 38, n. 1, p. 61-80, marzo 2008.

BARBIER, Jean-Marie (Org.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004.

BOURDIEU, Pierre. *Razões práticas*: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1997.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

CANDAU, Vera Maria. Didática: revisitando uma trajetória. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Cláudia. (Org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos*: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020a, p. 22-32.

CANDAU, Vera Maria. Didática novamente em questão: fazeres-saberes pedagógicos em diálogos, insurgências e políticas. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Cláudia (Org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos*: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020b, p. 33-47.

CHEVALLARD, Yves. *La Transposition didactique*: du savoir savant au savoir enseigné. Grenoble: La Pensée Sauvage, 1985. (Recherches en didactique des mathématiques)

CUNHA, Maria Isabel da. Trabalho Docente na Universidade. In: MELLO, Elena Maria Billig; COSTA, Fátima Terezinha Lopes da; MOREIRA, Jacira Cardoso de (Org.). *Pedagogia Universitária*: campo de conhecimento em construção. Cruz Alta: Unicruz, 2005, p. 99-115.

D'ÁVILA, Cristina; FERREIRA, Lúcia C. Saberes estruturantes da prática pedagógica docente: um repertório para a sala de aula. In: D'ÁVILA, Cristina *et al*. (Org.). *Didática*: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 33-49.

DOYLE, Walter. Content representation in teacher's definitions of academic work. *J. Curriculum Studies*, London, v. 18, n. 4, p. 365-379, 2006.

DUBAR, Claude. *A socialização*: construção das identidades sociais e profissionais. Porto: Porto Editora, 1997.

FARIA, Lenilda R. A. As orientações educativas contra-hegemônicas em face dos questionamentos pós-modernos. E a Didática com isso? In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. *Didática*: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015, p. 67-80.

FRANCO, Maria Amélia S. Saberes pedagógicos: reflexões conceituais. In: D'ÁVILA, Cristina *et al*. (Org.). *Didática*: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 51-70.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 2ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GOMES, Suzana dos Santos. Didática, práticas docentes e o uso das tecnologias no ensino superior: saberes em construção. Trabalho apresentado na *37ª Reunião Nacional da ANPEd*, de 04 a 08 de outubro de 2015, UFSC, Florianópolis, no GT 04 de Didática. Disponível em: <https://anped.org.br/sites/default/files/trabalho-gt04-3905.pdf>. Acesso em: 12 julho 2022.

LEFEBVRE, Henri. *A vida cotidiana no mundo moderno*. São Paulo: Ática, 1991.

LIBÂNEO, José Carlos. Antinomias na formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática*: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015, p. 39-65.

LIBÂNEO, José Carlos. Implicações epistemológicas no campo teórico, investigativo e profissional da Didática e desafios políticos e pedagógico-didáticos em face do desmonte da educação pública. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Cláudia. (Org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos*: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 48-64.

MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Miriam Soares; LEITE, Vânia Finholdt. A pesquisa contemporânea em didática: contribuições para a prática pedagógica. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 305-324, dez. 2011.

MARIN, Alda Junqueira. A disciplina Didática na formação de professores: conhecimentos, saberes e mediação didática. In: D'ÁVILA, Cristina *et al*. (Org.). *Didática*: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 17-31.

MARIN, Alda Junqueira. Didática, formação e trabalho docente: relações com o conhecimento. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Cláudia. (Org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos*: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 146-157.

MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. Apresentação. In: MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. *Didática*: teoria e pesquisa. Araraquara: Junqueira & Marin, 2015, p. 7-14.

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

MIALARET, Gaston. Savoirs théoriques, savoirs scientifiques et savoirs d'action. In : BARBIER, J.-M. (Org.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action*. Paris: Presses Universitaires de France, 2004, p. 161-187.

NÓVOA, António. Conhecimento profissional docente e formação de professores. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 27, e270129, 2022.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto S. Didática, Currículo e Formação de Professores: relações históricas e emancipadoras. In: CANDAU, V. M.; CRUZ, G. B.; FERNANDES, C. (Org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos*: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 213-229.

PIMENTA, Selma G. (Org.). *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. 8ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido; FUSARI, José Carlos; ALMEIDA, Maria Isabel; FRANCO, Maria Amélia Santoro. A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 18, n, 52, jan./mar. 2013.

PIMENTA, Selma Garrido; SEVERO, José Leonardo R. de Lima. A Didática na Base Nacional Comum da Formação Docente. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Cláudia. (Org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos*: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 104-120.

PINTO, Umberto de A. A docência em contexto e os impactos das políticas públicas em educação no campo da Didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda. (Org.). *Temas da Pedagogia*: diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012, p. 513-533.

ROLDÃO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, jan./abr. 2007.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. *Revista Curriculum y Formación del Profesorado*, Granada, v. 9, n. 2, p. 1-30, 2005.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2006.

TARDIF, Maurice. A profissionalização do ensino passados trinta anos: dois passos para frente, três para trás. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 34, n. 123, 2013, p. 551-571.

VEIGA, Ilma Passos A. Didática da Educação Superior: construindo caminhos para a prática pedagógica. In: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto; FERNANDES, Cláudia. (Org.). *Didática e fazeres-saberes pedagógicos*: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 258-271.