

DIDÁTICA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO

**ANDRÉA MATURANO LONGAREZI
GEOVANA FERREIRA MELO
PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES (ORGS.)**



VOLUME
2

DIDÁTICA, PRÁTICAS PEDAGÓGICAS E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO

ANDRÉA MATURANO LONGAREZI
GEOVANA FERREIRA MELO
PRISCILLA DE ANDRADE SILVA XIMENES (ORGS.)



VOLUME
2

PACO  EDITORIAL

Conselho Editorial

Profa. Dra. Andrea Domingues	Prof. Dr. José Rubens Lima Jardimilino
Prof. Dr. Antônio Carlos Giuliani	Prof. Dr. Juan Drogouett
Prof. Dr. Antonio Cesar Galhardi	Profa. Dra. Ligia Vercelli
Profa. Dra. Benedita Cássia Sant'anna	Prof. Dr. Luiz Fernando Gomes
Prof. Dr. Carlos Bauer	Prof. Dr. Marco Morel
Profa. Dra. Cristianne Famer Rocha	Profa. Dra. Milena Fernandes Oliveira
Prof. Dr. Cristóvão Domingos de Almeida	Prof. Dr. Narciso Laranjeira Telles da Silva
Prof. Dr. Eraldo Leme Batista	Prof. Dr. Ricardo André Ferreira Martins
Prof. Dr. Fábio Régio Bento	Prof. Dr. Romualdo Dias
Prof. Dr. Gustavo H. Cepolini Ferreira	Profa. Dra. Rosemary Dore
Prof. Dr. Humberto Pereira da Silva	Prof. Dr. Sérgio Nunes de Jesus
Prof. Dr. José Ricardo Caetano Costa	Profa. Dra. Thelma Lessa
	Prof. Dr. Victor Hugo Veppo Burgardt

Comitê Editorial para Publicações de Educação

Dr. Anoel Fernandes; Dra. Iara Maria Mora Longhini; Dra. Milena Moretto;
Dr. Raphael Alves Feitosa; Dra. Rosiley Aparecida Teixeira

©2023 Andréa Maturano Longarezi; Geovana Ferreira Melo;
Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Direitos desta edição adquiridos pela Paco Editorial. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação, etc., sem a permissão da editora e/ou autor.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

D551

Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação, v. 2 / organização
Andréa Maturano Longarezi, Geovana Ferreira Melo, Priscilla de Andrade Silva
Ximenes. - 1. ed. - Jundiaí [SP] : Paco, 2023.

256 p. ; 21 cm.

"Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (2022 : Uberlândia, MG)"

Inclui bibliografia

ISBN: 978-85-462-2377-0

1. Educação. 2. Didática. 3. Prática de ensino. 4. Educação - Efeito das inovações tecnológicas. I. Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (2022 : Uberlândia, MG). II. Longarezi, Andréa Maturano. III. Melo, Geovana Ferreira. IV. Ximenes, Priscilla de Andrade Silva.

23-84541

CDD: 370.71

CDU: 37.026

Gabriela Faray Ferreira Lopes - Bibliotecária - CRB-7/6643

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú, 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100
11 4521-6315 | 2449-0740
contato@editorialpaco.com.br

Foi feito Depósito Legal



**Universidade
Federal de
Uberlândia**



Reitor

Prof. Dr. Valder Steffen Júnior

Vice-reitor

Prof. Dr. Carlos Henrique Martins da Silva

Pró-reitor de Pesquisa e Pós-graduação

Prof. Dr. Carlos Henrique de Carvalho



XXI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino

COORDENAÇÃO GERAL

Geovana Melo – UFU

COORDENAÇÃO EXECUTIVA

Andréa Maturano Longarezi – UFU

Priscilla de Andrade Silva Ximenes - UFCAT

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Direção

Roberto Valdés Puentes

Andréa Maturano Longarezi

Orlando Fernández Aquino

Conselho Editorial

- Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy – Universidad Santo Tomás – Chile
Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Antonio Bolivar Gotia – Universidad de Granada – Espanha
Prof. Dra. Diva Souza Silva – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
Prof. Dra. Elaine Sampaio Araújo – Universidade de São Paulo – Brasil
Prof. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez – AJES – Brasil
Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga – Universidade de Brasília – Brasil
Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán – Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil
Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada – Universidade Federal da Integração Latinoamericana – Brasil
Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas – Universidad Autónoma de Puebla – México
Prof. Dra. Maria Aparecida Mello – Universidade Federal de São Carlos – Brasil
Prof. Dra. Maria Célia Borges – Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil
Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino – Universidade de Uberaba – Brasil
Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin – Universidad Pedagógica de Sancti Spíritus – Cuba
Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes – Universidade Federal de Uberlândia – Brasil
Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento – Universidade Federal de Uberlândia - Brasil
Prof. Dra. Silvia Ester Orrú – Universidade de Brasília - Brasil
Prof. Dra. Suely Amaral Mello – Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil
Prof. Dra. Yulia Solovieva – Universidad Autónoma de Puebla – México

Série

Profissionalização Docente e Didática

Direção

Orlando Fernández Aquino
Fabiana Fiorezi de Marco

Autores

Andréa Maturano Longarezi
Geovana Ferreira Melo
Priscilla de Andrade Silva Ximenes

Volume 11



SUMÁRIO

Apresentação	7
	<i>Andréa Maturano Longarezi</i>
	<i>Geovana Ferreira Melo</i>
	<i>Priscilla de Andrade Silva Ximenes</i>

PARTE I. DIDÁTICA E PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA

Capítulo 1. Pedagogia universitária em movimento: desafios históricos e epistêmicos para a formação e as práticas pedagógicas	15
	<i>Maria Isabel da Cunha</i>
Capítulo 2. Pedagogia universitária: contribuições para o desenvolvimento do campo e para as políticas de formação de professores da educação superior	27
	<i>Amali de Angelis Mussi</i>
Capítulo 3. El campo de la Didáctica y Pedagogía Universitarias en contexto: los desafíos de la enseñanza remota en tiempos pospandémicos	51
	<i>Elisa Lucarelli</i>

PARTE II. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS, SABERES DOCENTES E DIVERSIDADE

Capítulo 4. A pesquisa no campo da Didática e das práticas de ensino: tendências atuais	75
	<i>Giseli Barreto da Cruz</i>
Capítulo 5. Saberes docentes estruturantes na e para a formação de professores: elementos centrais para repensar a Didática em tempos de pós-pandemia	115
	<i>Maria de Fátima Barbosa Abdalla</i>

Capítulo 6. Desafios e perspectivas contemporâneos da Didática
na educação de pessoas jovens, adultas e idosas 139
Analise da Silva

Capítulo 7. Reflexões sobre a “radicalidade do impossível”
e a diversidade de gênero 153
Tatiana Machiavelli Carmo Souza

PARTE III. CULTURAS DIGITAIS E TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO

Capítulo 8. Culturas digitais e inovações nas práticas educativas
em contexto da pós-graduação stricto sensu 167
Maria Cristina Lima Paniago

Capítulo 9. Desenho, Pedagogia e Tecnologia:
uma abordagem participativa para o desenvolvimento
de espaços de aprendizagem com tecnologia 183
Diogo Casanova

Capítulo 10. Arte e tecnologia como saberes estruturantes
da formação humana, da docência e da didática 209
Monica Fantin

Capítulo 11. Tecnologías, desafíos y posibilidades en la
formación inicial y continua de docentes en las Instituciones
de Educación Superior en México 233
Graciela Eugenia Espinosa de la Rosa
Patricia Guadalupe Camacho Cortez

Sobre os autores 251

APRESENTAÇÃO

A obra *Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação* integra, junto com os livros *Didática, epistemologia da práxis e tendências pedagógicas* e *Didática, formação de professores e políticas públicas*, uma trilogia que reúne as comunicações realizadas nas sessões especiais, simpósios e conferências de abertura e encerramento que tiveram lugar no XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino “A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais”, realizado no período de 20 a 27 de novembro de 2022, na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia.

Ao elegermos como tema: *A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais*, o XXI Endipe se propôs a problematizar a educação como prática social em interface com a didática e as práticas de ensino, frente aos desafios impostos pelas atuais políticas educacionais, que têm sido alicerçadas no ideário neoliberal. Nesse cenário marcado por inúmeros retrocessos, o XXI Endipe insurgiu como espaço político-pedagógico aglutinador de processos coletivos e democráticos, que tem como compromissos a qualidade social da educação, em todos os níveis e modalidades.

A trilogia faz parte da Série “Profissionalização Docente e Didática” que compõe a “Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática”, coordenada pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvimental e Profissionalização Docente, vinculado à Faculdade de Educação, da Universidade Federal de Uberlândia. “Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação”, volume 11 desta série, é o segundo dos três livros da trilogia dedicada a estudos no campo da didática, enfocados a partir de diferentes aspectos.

Tomada em sua totalidade, podemos circunstanciar que a trilogia reúne pesquisadoras e pesquisadores de trinta e uma instituições de ensino superior de quatro diferentes países. Oito delas estão concentradas em Portugal, México, Chile e Argentina. As vinte e três restantes estão distribuídas pelas cinco regiões brasileiras (4 no Sul, 10 no Sudeste, 6 no Centro-Oeste, 1 no Norte e 2 no Nordeste). De todas

as instituições representadas no Brasil, a maior parte delas são federais (doze, das quais cinco no Sudeste, três no Sul, duas no Centro-Oeste, uma no Norte e uma no Nordeste), as demais estão distribuídas entre as estaduais (cinco, das quais quatro são do estado de São Paulo e uma da Bahia), as confessionais (cinco, das quais três são da região Sudeste e duas da Centro-Oeste) e as privadas (uma). Essa “radiografia” da representatividade dos países e regiões do Brasil envolvidas nas obras que registram as conferências do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, em sua vigésima edição, é reveladora de, pelo menos, quatro aspectos importantes para a uma configuração da Didática enquanto campo de produção do conhecimento no país.

Primeiro, o diálogo com países estrangeiros está concentrado entre países de línguas latinas, indicando os pontos de maior interlocução que a área tem estabelecido e lançando olhares para novas demandas de parcerias e convênios internacionais. As interações com pesquisadoras e pesquisadores de países de língua latina demarcam também uma posição geopolítica de evidenciar produções acadêmicas contra-hegêmonicas e decoloniais, por estarem inseridas nos problemas concretos que caracterizam suas realidades socioculturais, comprometidas com processos educacionais emancipatórios.

Segundo, no Brasil, a concentração maior na região Sudeste, seguida das regiões Centro-Oeste e Sul, sugere onde a produção no campo encontra maior fluência e sinaliza para a necessidade de prospecções acadêmicas, de recursos e políticas públicas que promovam o desenvolvimento científico, especialmente, nas regiões Norte e Nordeste.

Terceiro, ainda quando as instituições federais tenham expressiva representatividade de pesquisadoras e pesquisadores conferencistas no evento de maior amplitude na área de Didática no Brasil (o Endipe), as instituições estaduais e as confessionais aparecem igualmente representadas, o que indica a natureza diversa dos centros de pesquisas que têm se dedicado aos estudos na área.

Quarto, entre as instituições estaduais, há uma expressiva concentração de universidades alocadas no estado de São Paulo (4) – região Sudeste, além da Bahia (1) – região Norte. Entre as instituições confessionais, as regiões Sudeste (3) e Centro-Oeste (2) é que aparecem

representadas; enquanto, entre as instituições federais, a representação se faz por todas as regiões do Brasil: Sudeste (5), Sul (3), Centro-Oeste (2) Norte (1) e Nordeste (1). Esse quadro expressa também que, embora algumas regiões concentrem o maior número de instituições de ensino superior (e, conseqüentemente, de programas de pós-graduação e centros de pesquisas), todas elas estão representadas no XXI Endipe; o que revela tanto a inserção da didática no campo investigativo por todo o território nacional, quanto a inclusão de todas as regiões nas discussões promovidas pelo evento.

Quanto às problemáticas tratadas durante o evento e registradas nas três obras pudemos realizar um levantamento que nos permite observar que o campo da didática aparece enfocado na relação com as *epistemologias* (4), *tendências* (7) e *práticas pedagógicas* (4), *tecnologias da educação* (4), *pedagogia universitária* (3), *formação de professores* (6), *formas de resistências* (2) e *políticas públicas* (3). O mapeamento das temáticas nos dá outros indicativos importantes sobre as tendências dos estudos em evidência no campo da didática e que ocupam lugar de destaque no XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino “A Didática e as Práticas de Ensino no contexto das contrarreformas neoliberais”. *Tendências pedagógicas* (7) e *formação de professores* (6) concentram o maior número de abordagens tratadas nas sessões especiais, simpósios e conferências de abertura e encerramento do evento, seguidas das *práticas pedagógicas* (4) e *tecnologias da educação* (4).

De um modo geral, esses dados do estado das conferências (registradas nos e-books) do XXI Endipe, além de nos permitir um olhar amplo para a produção na área de Didática e sua respectiva representatividade pelas diferentes regiões do país, bem como pelas articulações acadêmico-científicas internacionais, nos sinaliza para prospecções futuras. Essas relacionadas tanto aos imprescindíveis investimentos científicos e de parcerias interinstitucionais e internacionais para o crescimento da área, quanto para os necessários avanços na amplitude da representatividade regional das pesquisas que são realizadas no país, com movimentos de luta para uma ampliação dos recursos e políticas públicas que fortaleçam a produção científica

no campo da Didática em regiões que tradicionalmente sofrem as consequências das desigualdades promovidas no interior do Brasil.

Particularmente, este segundo livro da trilogia, *Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação*, reúne autores, pesquisadores e professores, especialistas na área de Didática vinculados a programas de pós-graduação de dezesseis Instituições de Ensino Superior de Portugal, México, Argentina e Brasil: Universidade Aberta (Portugal), Universidade de Guadalajara (México), Universidade de Buenos Aires (Argentina), Universidade Nacional de Tres de Febrero (Argentina), Universidade Nacional de Rosario (Argentina), Universidade Federal de Pelotas (Brasil), Universidade Federal de Santa Catarina (Brasil), Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Brasil), Universidade Federal do Rio de Janeiro (Brasil), Universidade Católica de Santos (Brasil), Universidade Federal de Minas Gerais (Brasil), Universidade Federal de Uberlândia (Brasil), Universidade Federal do Triângulo Mineiro (Brasil), Universidade Federal de Catalão (Brasil), Universidade Católica Dom Bosco (Brasil) e Universidade Estadual de Feira de Santana (Brasil).

Destaca-se que, além da participação de pesquisadores da área de quatro países; no interior do Brasil temos representada a diversidade regional, com a presença de pesquisadores das regiões Sul, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste; em representação às pesquisas que caracterizam diferentes realidades educacionais e culturais do Brasil e de países norte-americanos, latino-americanos e europeus.

O livro está organizado em três partes. A primeira, *Didática e pedagogia universitária*, é composta por três capítulos: “Pedagogia universitária em movimento: desafios históricos, e epistêmicos para a formação e as práticas pedagógicas”, de Maria Isabel da Cunha (UFPel e Unisinos – Brasil); “Pedagogia universitária: contribuições para o desenvolvimento do campo e para as políticas de formação de professores da educação superior”, de Amali de Angelis Mussi (Uefs – Brasil) e “El campo de la Didáctica y Pedagogía Universitarias en contexto: los desafíos de la enseñanza remota en tiempos pospandémicos”, de Elisa Lucarelli (UBA – Argentina).

A segunda parte, *Práticas pedagógicas, saberes docentes e diversidade*, contempla quatro capítulos: “A pesquisa no campo da Didática e das práticas de ensino: tendências atuais”, de Giseli Barreto Cruz (UFRJ – Brasil); “Saberes docentes estruturantes na e para a formação de professores: elementos centrais para repensar a Didática em tempos de pós-pandemia”, de Maria de Fátima Abdalla (UniSantos – Brasil), “Desafios e perspectivas contemporâneos da didática na Educação de pessoas Jovens, Adultas e Idosas”, de Analise da Silva (UFMG – Brasil) e “Reflexões sobre a “radicalidade do impossível” e a diversidade de gênero”, de Tatiana Machiavelli Carmo Souza (UFCat – Brasil).

A terceira e última parte, *Culturas digitais e tecnologias da educação*, reúne outros quatro capítulos: “Culturas digitais e inovações nas práticas educativas em contexto da pós-graduação stricto sensu”, de Maria Cristina Lima Paniago, (UCDB – Brasil); “Desenho, Pedagogia e Tecnologia: uma abordagem participativa para o desenvolvimento de espaços de aprendizagem com tecnologia”, de Diogo Casanova (UAb – Portugal); “Arte e tecnologia como saberes estruturantes da formação humana, da docência e da didática”, de Monica Fantin (UFSC) e “Tecnologías, desafíos y posibilidades en la formación inicial y continua de docentes en las Instituciones de Educación Superior en México”, de Graciela Eugenia Espinosa de la Rosa (UdeG – México) e Patricia Guadalupe Camacho Cortez (UdeG – México).

Este é um livro que discute os aspectos relacionados à pedagogia universitária, aos saberes e práticas docentes, assim como às culturas digitais e tecnologias da educação; marca a produção científica no campo da Didática nos anos de 2022 e registra os embates, diálogos e movimentos da didática e das práticas de ensino que compõem a história dos Encontros Nacionais de Didática e Práticas de Ensino (Endipes), aqui registrado em sua vigésima primeira edição.

Desejamos a todas e todos uma excelente leitura.

*Andréa Maturano Longarezi
Geovana Ferreira Melo
Priscilla de Andrade Silva Ximenes*

**PARTE I. DIDÁTICA E PEDAGOGIA
UNIVERSITÁRIA**

CAPÍTULO 1. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA EM MOVIMENTO: DESAFIOS HISTÓRICOS E EPISTÊMICOS PARA A FORMAÇÃO E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

Maria Isabel da Cunha

A pedagogia é um processo conjunto de construção das aprendizagens, mas é também uma forma de pertencimento mútuo. O princípio da reciprocidade é central para pensar e praticar uma pedagogia do encontro.

António Nóvoa

O tema dos desafios para a universidade tem sido constantemente revisitado e provocado a produção intelectual sobre tão importante instituição da modernidade. Por se tratar de uma condição dinâmica e atingida pelas contingências históricas e culturais de sua existência, a universidade se vê como objeto de permanente análise no contexto mundial. Sua existência não tem sido contestada, ainda que as críticas e perspectivas para sua sobrevivência e finalidade sejam um objeto provocador de constantes análises e proposições.

Muitos intelectuais têm se dedicado a analisar o futuro das universidades e da educação superior, destacando compreensões, desafios e possibilidades intuídas para o futuro.

Entre tantas contribuições, algumas tiveram uma ressonância maior nos estudos, teses e dissertações produzidas em torno da universidade no Brasil. Este texto não promete uma revisão de literatura expandida sobre o tema, mas apenas uma amostra dos discursos e previsões de alguns autores.

Ronald Barnett está entre eles. Seu pensamento, em especial, teve ressonância significativa nas compreensões sobre o tema. Refiro-me, em especial a duas obras: *A universidade em uma era de supercomplexidade*, editada no Brasil em 2005 e *Para una transformación de la universidad*, editado em 2008 na Espanha, abordando, através da contribui-

ção de diversos autores, as *nuevas relaciones entre investigación, saber y docência*, ou seja, abordando as funções tradicionais da universidade.

Na primeira obra citada, dedica-se a analisar e propor a ideia de *organização do aprendizado*, afirmando que se as universidades, como organizações, quiserem manter o reconhecimento de seu ambiente, precisam adaptar-se continuamente. Essa condição sugere a importância de aprender com seus êxitos e suas dificuldades e não só se aplicam às pessoas, como também às instituições. Significaria, pois, que as universidades devem continuamente “refletir sobre si mesmas e continuar aprendendo de forma a manter a eficiência no seu ambiente” (Barnett, p. 147).

Sem desconsiderar esse pressuposto, o autor sugere que também é fundamental o processo de *desaprendizagem*, uma vez que “a universidade contemporânea precisa desenvolver suas capacidades de desaprender o que já foi aprendido” (Barnett, p. 147), inclusive com sua própria participação. Sugere que olhemos a universidade como um mosaico, onde as peças que o constituem se modificam continuamente tanto em formatos como em tamanhos e ainda permitindo que peças novas e adequadas possam ser espontaneamente criadas.

Sustentando a tese da supercomplexidade na universidade, Barnett afirma que os que dela participam devem entender, tanto quanto possível, as características da mudança do seu ambiente, dos seus integrantes e dos seus sistemas múltiplos de valores. Afirma que para que a universidade possa maximizar seu engajamento no mundo, deve ter consciência de si mesmo, especialmente de seus recursos intelectuais, uma vez que “conhecimento e compreensão devem começar em casa” (Barnett, p. 155).

Ressalta o autor, “a condição da interação, a condição de comunicação, a importância de energizar a comunidade e liderar a incerteza” (Barnett, p. 155) como pontos fulcrais para a universidade. Conclui propondo uma liderança que promova o entendimento coletivo das incertezas – epistemológicas e organizacionais – que caracterizam a universidade contemporânea.

Se a análise da contribuição de Barnett sobre a gestão da universidade se constituiu num elemento provocador para se pensar esta instituição, não menos significativa é a obra de 2008, que organizou com a colaboração de muitos intelectuais em torno do tema *nuevas relaciones entre investigación, saber y docência*. Nela, afirma que tem havido pouco aprofundamento sobre o significado epistemológico dessa relação, pois ao não haver, em tese, discordâncias evidentes sobre a premissa da indissociabilidade do ensino com a pesquisa e a extensão, pouco se analisa e aprofunda o seu sentido. Entretanto são diversas as interpretações dadas a este conceito com repercussões na pedagogia universitária.

Barnett (2010), entretanto, sugere nessa direção, a importância de analisar e considerar estruturantes, três tipos de espaço na universidade:

- *o espaço pedagógico e curricular*, que de forma peculiar pode manter características próprias, ou serem legitimamente agrupados, pois as pedagogias transgressoras exigirão mudanças nos planos curriculares;
- *o espaço do saber*, em que os professores articulam sua forma de docência com seus interesses profissionais e com sua maneira pessoal de ensinar. Afirma que dele decorre a não neutralidade dos critérios de avaliação e dos materiais didáticos que organiza.
- *o espaço intelectual e discursivo* que dispõem a comunidade acadêmica para realizar suas contribuições ao discurso social e ao grande público. Nesse contexto o discurso pode ser restrito, destinado à comunidade acadêmica ou ter potencial para chegar à comunidade.

Através dos três espaços que se instituem na universidade, de acordo com o autor, é que se pode vislumbrar o debate em torno das relações entre docência e investigação. E para tentar compreender a condição atual desta relação é preciso identificar as restrições que são impostas e responder se a comunidade acadêmica está interessada em atuar em benefício dos interesses da sociedade e do grande público.

Com um enfoque mais epistemológico e também político-social, as contribuições de Boaventura de Sousa Santos vêm anali-

sando as inevitáveis mudanças epistemológicas dos tempos atuais, registradas na importante reflexão publicada no livro *Um discurso sobre a ciência*, da editora Afrontamento, em Portugal. Esse texto, que se tornou uma importante referência no campo da pedagogia universitária, explora a relação entre a epistemologia e a pedagogia, ressaltando que a compreensão de conhecimento é que subsidia as práticas pedagógicas escolarizadas, sejam para manter as concepções da ciência moderna, seja para avançar com ruptura com seus princípios. Defende o autor, que vivemos numa transição de paradigmas e, se essa condição é compreensível, também é necessário um posicionamento político e epistêmico, com suas repercussões pedagógicas, que nos farão avançar a uma nova ordem *de um conhecimento prudente para uma vida decente*.

Na continuidade de seus escritos, Santos focou os desafios acadêmicos contemporâneos, na obra *A universidade no século XXI*, lançado pela Editora Cortez, em 2010, no Brasil. Retomou, como ponto de partida, o capítulo “Da ideia de universidade à universidade de ideias” que está no livro *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade* (ed. Cortez, 1995), onde identificava três crises com que se defrontava a universidade: hegemonia, a legitimidade e a crise institucional. Ainda que mantendo essa importante análise, seus questionamentos continuaram a evoluir, marcados no livro *A universidade no século XXI, para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade*.

Nela, o autor, tendo como mirada preferencial para as IES públicas, assumiu princípios orientadores, que caberiam à universidade definidos como:

- *Lutar pela definição da crise*, decorrente da perda da - hegemonia, com as transformações na produção do conhecimento;
- *Lutar pela definição de universidade*, que envolve a formação graduada, pós-graduada, a pesquisa e a extensão;
- *Reconquistar a legitimidade*, envolvendo cinco áreas de ação: acesso, extensão, pesquisa-ação, ecologia dos saberes e relação

universidade e escola. Sobre cada uma destas áreas desenvolve e propõem compromissos e ações.

Mesmo fazendo críticas pertinentes, o autor firma que a “universidade é um bem público onde sua especificidade reside em ser ela uma instituição que liga o presente ao médio e longo prazo pelos conhecimentos e pela formação que produz, incluindo o espaço privilegiado para o diálogo e crítica que constitui” (Barnett p. 111).

Chama atenção, porém, que se trata de uma instituição permanentemente ameaçada, tanto pelo que vem do exterior, mas também do que ocorre no seu interior, referindo-se às crises por ele nominadas na obra anterior. Reconhece que sua proposta enfrenta resistências da lógica global e a ela está afeta, afirmando que “só não haverá rendição se houver condições para uma globalização solidária e cooperativa da universidade” (Santos, p. 113).

A escolha destes dois autores e seus aportes para a universidade contemporânea não foi aleatória. Suas contribuições, entre tantas outras, deram esteio para se pensar e propor uma nova ordem no campo da formação e da prática pedagógica, objeto principal deste texto.

A eles se aliaram outros tantos intelectuais da nossa bibliografia nacional, onde ressalto, novamente numa escolha direcionada e não aleatória, os escritos de Miguel Arroio, nos lembrando do desafio latino-americano e brasileiro, para incluir *as teorias pedagógicas indagadas*, título de introdução de seu livro *Outros sujeitos, outras pedagogias*, editado pela Vozes em 2012.

Nessa obra é possível encontrar questionamentos que nos ajudam a refletir tanto sobre a formação como sobre a prática pedagógica. No caso da *formação*, o autor pergunta: em que processos formadores os estudantes aprendem a ser sujeitos de direitos? Que processos os levaram a se afirmarem como sujeitos sociais, éticos, capazes de preservar suas culturas, saberes e identidades coletivas? Com que pedagogias aprendem a se organizar para reivindicar os direitos à terra, ao solo, ao teto, à escola? Se todo o pensamento social e pedagógico traz esse enraizamento nas relações políticas, como o conhecimento é produzido?

Os aportes de Arroyo se tornaram fundamentais num momento de democratização do acesso ao ensino superior, através de políticas inclusivas, reivindicando outras pedagogias para formar outros sujeitos. Afirma que são populações que trazem contextos históricos produzidos como subalternos, mas também trazem as resistências a esses contextos e relações socioculturais e pedagógicas.

Há na sua intelectual provocação, um apelo para que o campo da formação não se detenha somente nas técnicas e tecnologias do ensino, mas que assuma uma didática situada, e não um “pensamento pedagógico dicotômico entre a cultura dominante e a falsa compreensão de ignorância, da falsa consciência e dos falsos modos de pensar as verdades, como se só houvesse o pensar racional, científico” (Arroyo, p. 17). Por tantas ocasiões as teorias pedagógicas, as didáticas se pensavam como capazes de tirar os estudantes desse abismo orientando-os para o êxito, compreendido como um ingresso na ciência, na verdade e na moralidade.

Entretanto a presença dos *outros sujeitos* na universidade tem trazido a possibilidade de produzir novas epistemologias. Ainda que tímidas no seu processo de legitimidade e reconhecimento, têm havido movimentos em direção a uma *prática pedagogia* que responda as exigências do novo cenário acadêmico. O reconhecimento do fenômeno da democratização universitária tem sido o primeiro passo para as novas alternativas. Envolvem tensões que estão postas nas concepções, modos de pensar, fazer e intervir nos processos pedagógicos.

Trata-se, pois, de uma pedagogia universitária em movimento em que os desafios, que já se apresentavam como de especiais proporções, foram atingidos pelo *tsunami* pedagógico provocado pelo vírus da covid-19.

A descrição dos acontecimentos deste período tem ocupado analistas sociais e estudiosos da educação. Foram muitas as dificuldades enfrentadas, assim como foram diversas as formas e metodologias paliativas para que, de repente, fosse possível substituir o ensino presencial pela condição de continuar o processo de ensinar e aprender por outras mediações.

Não vou me deter no relato desse doloroso processo, apesar de reconhecer suas repercussões na vida de todos os cidadãos.

Analiso, entretanto, em que medida as perspectivas para a universidade, registradas nesse texto pelos autores escolhidos para tal, diriam sobre o tema. Em que aspectos avançariam? O que surpreenderia suas análises? Se continuassem válidas, como elas dialogariam com os desafios para a educação superior, para o campo da formação e da prática pedagógica?

Sem diminuir a importância fundante da participação da gestão acadêmica no esforço de guerra contra os efeitos do vírus na rotina acadêmica, parece que é na formação e nas práticas pedagógicas que o efeito tem sido maior e pode ter repercussões importantes.

Tomo então, algumas experiências desse período de exceção, que impactaram a universidade, a aprendizagem dos professores, a organização dos currículos e as formas do trabalho escolarizado.

- **Docentes ensinantes e aprendentes.** Ainda que esse discurso não tenha sido cunhado para essa ocasião, pois nós professores sempre ensinamos e aprendemos, é provável que na prática nunca tenha havido um desequilíbrio profissional tão incisivo que desvelou não saberes de quem, por natureza da profissão e pelo empoderamento cultural, toma o domínio da matéria de ensino como capaz de produzir, por si só, a docência. Colocados em situações inusitadas, a grande maioria dos professores teve de conviver com a ignorância e com os desafios de uma nova profissionalidade. De alguma forma, experimentou estar no lugar de alunos, procurando aprender com a nova ordem da educação não presencial, incluindo o manejo e exploração das tecnologias de informação.

- **Preocupação com a motivação dos estudantes.** Mesmo que de forma indireta, o envolvimento dos estudantes na dinâmica da aula se transformou num novo espaço de possibilidades e partilhou responsabilidades de mantê-la com os docentes. O fenômeno da deserção estava dado, por diferentes motivos. Mas o professor, para exercer seu ofício, tem de ter alunos; essa condição pode ter favorecido a manifestação da responsabilidade docente com sua classe,

exigindo um adentramento em suas condições humanas, sociais e culturais, correspondendo ao que preconiza Arroio em relação aos sujeitos da aprendizagem.

- **Capacitação tecnológica para o ensino.** A imprevisibilidade do fenômeno que impediu a prática presencial na universidade evidenciou o pouco investimento pessoal e institucional nos recursos e saberes necessários para a nova ordem acadêmica. De alguma forma e com algum sofrimento e empenho exigiu novos saberes no campo das TICs e da potencialidade de sua aplicação, sem desconsiderar os estilos de ensinar e aprender que caracterizam cada evento de aula. O evento lembra o conceito de *desaprendizagem* de Barnett, pois os docentes tiveram que substituir formas consolidadas de ensinar por novas alternativas, valorizando a dúvida como um valor epistêmico que produz o novo.

- **Valorização do trabalho coletivo e do diálogo entre pares.** Dificilmente professores deram conta isolados das decisões que envolveram o chamado “novo normal”, isto é a construção de uma rotina com certa permanência onde diferentes saberes fossem mobilizados. Essa condição propiciou a quebra de históricas culturas de individualismo que caracteriza a profissão docente, que dificilmente, em outras condições, admite o não saber e a importância da partilha entre pares. Pode ter reflexos na cultura do trabalho acadêmico com vantagens para os envolvidos.

- **A quebra da lógica vertical dos currículos.** Contrariando discursos históricos do ambiente universitário, valorizador de um percurso curricular vertical, com pré-requisitos em abundância, a emergência de ofertas para o estudantado se instituiu e deitou por terra muitas concepções construídas numa epistemologia moderna, lembrando as contribuições de Santos, a favor de uma ordem de significados estreitadores da relação teoria-prática e entre os diversos saberes. O campo da pedagogia universitária tem questionado a rigidez curricular tradicional que, no contexto da excepcionalidade, se mostrou possível, ainda que exigindo análises pós-pandêmicas.

- **A evidência das dificuldades na avaliação dos estudantes.** Mais do que em condições de presencialidade, as dificuldades da cul-

tura acadêmica de dar prioridade aos processos sobre os produtos na avaliação do rendimento dos estudantes, ficou evidente. A expectativa é de que essa experiência assuma com mais vigor um alerta para a complexidade da avaliação formativa e estimule docentes e discentes a quebrarem a valorização da memória e aplicação direta do conhecimento pela condição propositiva do conteúdo com significado.

- **A compreensão das evidências das condições de vida e estudo dos discentes.** O fato de usar as tecnologias digitais como instrumento único do processo de ensinar e aprender possibilitou aos professores compreender melhor as condições de vida e de estudo dos alunos, envolvendo a precariedade dos instrumentais tecnológicos, do acesso às redes e das condições privadas de suas habitações para um estudo com bom aproveitamento. O uso de critérios universais para olhar para sujeitos particulares, em geral, penalizam os que estão abaixo da régua avaliadora do professor e o imaginário da universidade. Aprender com Arroyo sobre as outras pedagogias para os outros sujeitos pode contribuir para o avanço na qualidade da formação.

Certamente as questões da formação docente e das práticas pedagógicas em contextos pós-pandêmicos não se esgotam nas pontuações acima e estão abertas a novas configurações. Ainda é prematura a conclusão sobre estes efeitos. Então, como Bolzan e Powaczuk (2021, p. 61), acreditamos “que continuidade e ruptura se constituem como características reflexivas desse processo, produzindo transformações e reconfigurações nos modos de pensar o fazer docente”. Dizem as autoras que nesse cenário há rupturas, quando o professor compreende as transformações qualitativas no modo como seu trabalho é compreendido e significado. E há continuidades, pois, se instala a intrínseca relação entre o seu fazer constituído e as possibilidades das transformações decorrentes da nova ordem vivida.

Ainda temos um especial manancial para a pesquisa sobre a docência e a pedagogia universitária nos tempos pós-pandêmicos. E à luz das compreensões teóricas que nos convocam, como afirmou Tardif (2002), ao estarmos atentos aos novos movimentos, não só perguntar como os professores ensinam, mas também como eles aprendem. Pois

a concepção de aprendizagem dos professores está alicerçada em suas próprias trajetórias como aprendentes, e isso deve ser objeto de reflexão sistemática nos processos de formação (Cunha, 2021).

Temos, pois, um desafiante, rico e polissêmico campo de pesquisa sobre a docência universitária em tempos de reconfiguração de práticas, no período pós-pandêmico. Nesse contexto, a pesquisa pode ser uma companheira segura nessa aventura, não para propor soluções definidas, mas para desvelar, revelar, suscitar a questão pedagógica que contém.

Reconhecemos que as continuidades e rupturas fazem parte do desenvolvimento profissional dos professores. A expectativa é que tenhamos espaço e tempo para potencializar o vivido e avançar a condição da profissionalidade docente capaz de concretizar a expectativa de uma universidade de qualidade e inclusiva. Nesse sentido, como Barnett acenou, é preciso entender a complexidade do tempo em que vivemos e aprender com seus desafios.

Referências

ARROYO, Miguel. **Outros Sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

BARNETT, Ronald (ed.). **Para uma transformación de la universidad**. Nuevas relaciones entre investigación, saber y docencia. Barcelona: Ediciones Octaedro, 2008.

BARNETT, Ronald. **A universidade em uma era de complexidade**. São Paulo: Ed. Anhembi Morumbi, 2005.

BOLZAN, Doris P. V.; POWACZUK, Ana Carla H. Contextos emergentes e a reinvenção da docência: desafios da/na cotidianidade. *In*: BOLZAN, Dóris; POWACZUC, Ana Carla; DALLA CORTE, Marilene G. **Singularidades da formação do desenvolvimento profissional docente**: contextos emergentes na educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, p. 51-74.

CUNHA, Maria Isabel da. A universidade: a ação pedagógica como lugar de formação. *In*: BOLZAN, Dóris; POWACZUC, Ana Carla; DALLA

CORTE, Marilene G. **Singularidades da formação do desenvolvimento profissional docente**: contextos emergentes na educação. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2021, p. 75-86.

NOVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação e Sociedade**, Campinas, n. 42, 2021.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**. Contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI**: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade. São Paulo: Cortez Editora, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre a ciência**. Porto: Editora Afrontamento, 1990.

SCHÖN, Donald. **Formación de profesionales reflexivos**. Barcelona: Editora Paidós Iberica, 1992.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

CAPÍTULO 2. PEDAGOGIA UNIVERSITÁRIA: CONTRIBUIÇÕES PARA O DESENVOLVIMENTO DO CAMPO E PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Amali de Angelis Mussi

O mundo oferece as possibilidades, e o lugar oferece as ocasiões.

Milton Santos

Introdução: Pedagogia universitária e o desenvolvimento profissional de professores da educação superior

A Pedagogia Universitária é uma área de interesse pessoal e profissional que me encanta e me implica, de longa data. Puxando a memória, desde meu ingresso na educação superior, no final da década de 1980, a questão da formação e do desenvolvimento profissional de professores e o papel das instituições de educação superior nesse contexto estiveram muito presentes em minha trajetória de formação, de pesquisas e de trabalho. Ancora-se na minha condição de professora universitária¹, e conseqüentemente de gestora, que vem aprendendo a cada dia a estabelecer uma relação construtiva no enfrentamento de questões da docência e da formação, das relações de trabalho e desenvolvimento profissional, das culturas e das políticas institucionais, principalmente, no âmbito das universidades públicas.

1. A autora deste estudo fez a opção pelo uso do termo “professor universitário”, para identificar todo professor e toda professora que atua na educação superior, a partir da compreensão de que a complexidade do exercício profissional docente está presente nas diferentes formas, modelos e finalidades das Instituições de Ensino Superior no Brasil.

Por isso, o debate que estabelecemos tem origem em muitas de minhas próprias concepções sobre a educação e, especialmente, a formação de professores, alicerçadas em referenciais que acredito e procuro adotar em minha trajetória nos diferentes espaços de atuação profissional, das quais cabe destacar as produções de Almeida (2011; 2012), Ambrosetti e Almeida (2007), Bolzan e Izaia (2010), Cunha (1988; 2006; 2007), Franco (2009), Almeida e Mussi (2015), Mussi e Brito (2021), Nóvoa (1992; 2017; 2022), Pimenta e Almeida (2011), Ramos (2018), Roldão (2005), Tardif e Raymond (2000); Shulman (2005), Torres (2014), Veiga (2000; 2012), dentre outras. Todas elas defendem, de diferentes formas, a educação como prática social contextualizada e emancipadora, o sujeito como protagonista no processo formativo, a valorização da profissão docente e consequentemente, da formação de professores como um processo contínuo, compartilhado, que ocorre em diferentes esferas e circunstâncias, onde o contexto de trabalho ocupa espaço privilegiado no processo formativo.

São estudos que buscam compreender a docência em sua complexidade e que reconhecem que a profissionalidade docente tem como referência os processos envolvidos na constituição do *ser* professor. Com diferentes orientações teóricas e metodológicas tais pesquisas destacam que a profissionalidade é constituída por um conjunto de saberes que caracterizam a especificidade da atividade profissional, se refere a uma construção individual e coletiva, que se corporifica no ambiente de trabalho e tem na práxis docente e nas relações dos professores com seus diferentes interlocutores a afirmação ou a negação da profissão. Esse reconhecimento é fundamental para a valorização do conhecimento profissional docente, isto é, o conhecimento dos professores sobre a sua própria profissão (Pimenta; Almeida, 2011; Nóvoa, 2012; 2017; Mussi, 2007).

Nessa direção, Ambrosetti e Almeida (2007) e Almeida e Mussi (2015) destacam que a profissionalidade docente envolve um processo de profissionalização, ou seja, requer o reconhecimento social da profissão na perspectiva da visão social do trabalho, e implica na conquista

ta de um espaço de autonomia inclusive nos diferentes contextos de trabalho, que seja favorável a essa constituição, socialmente reconhecido e valorizado. Configura-se, sobretudo, como uma integração dos modos de pensar e agir que implica na produção de um saber constituído pela mobilização tanto de conhecimentos e métodos de trabalho como pela mobilização de intenções, valores individuais e grupais, da participação e comprometimento com a cultura institucional.

Como bem aponta Nóvoa (2017, p. 1132),

A formação é fundamental para construir a profissionalidade docente, e não só para preparar os professores do ponto de vista técnico, científico ou pedagógico. [...] Não pode haver boa formação de professores se a profissão estiver fragilizada, enfraquecida. Mas também não pode haver uma profissão forte se a formação de professores for desvalorizada e reduzida apenas ao domínio das disciplinas a ensinar ou das técnicas pedagógicas. A formação de professores depende da profissão docente. E vice-versa.

A profissionalidade docente como foco da formação é defendida nesse ensaio uma vez que se busca valorizar e fortalecer a profissão docente. Cunha (2008) destaca a necessidade de investimento na profissionalidade

porque o exercício da docência nunca é estático e permanente; é sempre processo, é mudança, é movimento, é arte; são novas caras, novas experiências, novo contexto, novo tempo, novo lugar, novas informações, novos sentimentos, novas interações. (Cunha, 2008, p. 15)

Um processo formativo que inclui a educação superior com toda a sua diversidade e complexidade, a discussão acerca da identidade dos profissionais que nela atua, dos diversos saberes nele implicados, das condições de trabalho e da produção de políticas que valorizem o exercício profissional da docência. Um processo forma-

tivo que de acordo com Pimenta e Almeida (2011, p. 20) enraízam-se “nos contextos sociais, econômicos e culturais que envolvem e afetam a trajetória da universidade contemporânea”.

Nessa perspectiva, o desenvolvimento profissional docente precisa ser considerado em sua amplitude profissional. E as Instituições de Educação Superior devem apoiar esse desenvolvimento, estabelecendo uma cultura formativa dentro da instituição, promovendo espaços e instituindo políticas que valorizem a(s) Pedagogia(s) na Educação Superior, inclusive como uma das formas de valorização dos profissionais que nela trabalham.

É nesse contexto e com essa compreensão que o meu lugar de fala é da profissão que exerço: sou professora. Uma professora que possui, em sua trajetória, traços de uma militância pedagógica e política em defesa da valorização da profissão docente e da educação democrática, inclusiva, implicada com as instituições de educação, em especial com as instituições de educação superior, com suas culturas e seus professores. Uma professora que reconhece o imenso valor pela oportunidade de estar hoje aqui, no XXI Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Endipe), coordenado pela Universidade Federal de Uberlândia, local de tantos afetos e trocas, em momento singular da história, quando se institui no Endipe o Eixo 9 – A Didática da Educação Superior. Um momento que traduz anos de luta e defesa pela materialização de um sonho coletivo nesse espaço privilegiado de trocas de experiências, articulação de grupos, de socialização de práticas, de questionamentos, de proposição de ideias e reflexões, especialmente as relacionadas ao campo epistemológico da Didática, ao ensinar e ao aprender, o que envolve, mais especificamente, o campo temático da formação de professores, do processo de ensino, dos seus saberes estruturantes, do currículo e das políticas educacionais para esse campo científico de conhecimento.

A Didática, enquanto Teoria(s) do Ensino, tem uma interlocução direta com a(s) Pedagogia(s) da educação superior, embora cada uma tenha a sua identidade bem definida, não se confundem. Tor-

res (2014, p. 220) contribui para a compreensão dessa interlocução ao destacar que

[...] a compreensão da pedagogia como ciência da educação centrada na problemática da formação humana realça a articulação dinâmica e dialética entre teoria e prática como seu elemento fundamental, contudo vincula-se à didática na formação do professor da Educação Superior porque esta última está voltada ao ensino e aprendizagem, sendo, por isso, essencial na constituição da identidade da docência.

A Pedagogia Universitária, compreendida enquanto “elemento constitutivo da atuação docente no ensino superior” (Pimenta; Almeida, 2011, p. 16), abarca um “conjunto de concepções de origem pedagógica, psicológica, filosófica, política, ética e epistemológica que articulam a prática educativa e sustentam as conexões entre a universidade e sociedade” (Almeida, 2011, p. 66). Com essa compreensão, a Pedagogia Universitária é fonte de produção de referenciais teóricos e metodológicos capaz de fundamentar os desafios presentes nos diferentes contextos de trabalho educativo, como meio para subsidiar e reatualizar o “exercício de uma docência comprometida, intencionada e ética” (Almeida, 2011, p. 66).

A Pedagogia Universitária vem se apresentando como um campo em expansão, com uma identidade bem delineada de produção e aplicação dos conhecimentos profissionais na Educação Superior, que deve, indubitavelmente, ser assumida pelas instituições enquanto uma política consistente de investimento no desenvolvimento profissional dos professores que atuam na Educação Superior (Almeida, 2012; Cunha, 2007; 2010; Mussi, 2007; Pimenta; Anastasiou, 2002; Pimenta; Almeida, 2011). Nesse esteio, a Pedagogia Universitária pode vir a contribuir para a superação de modelos pedagógicos tradicionais e tecnicistas de formação, pautados por treinamentos fragmentados e muitas vezes, excessivamente teóricos, distantes da realidade e, ao mesmo tempo, pode fundamentar a construção de um processo formativo singular às características da instituição e de sua comunidade,

[...] podendo revelar uma concepção de formação que toma a prática cotidiana nas instituições de Educação Superior como centro de suas preocupações, elegendo o professor e o estudante como sujeitos ativos e críticos. Dessa maneira, constitui-se como um espaço privilegiado para a construção de um novo paradigma de docência universitária. (Torres; Almeida, 2013, p. 14)

Partindo do pressuposto de que a constituição da Pedagogia Universitária ocorre diretamente relacionada e imbricada com as experiências institucionais, o que deve contribuir diretamente para a sistematização de políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior, entendemos que a Pedagogia Universitária é inerente ao campo de conhecimento da Didática.

Feito as considerações introdutórias, buscamos estabelecer um diálogo com os estudos e pesquisas que investigam o campo em construção da Pedagogia Universitária no Brasil e apresentar reflexões para a materialização da Pedagogia Universitária em seu principal lugar: nas instituições de educação superior.

1. Pedagogia universitária: contribuições para o desenvolvimento do campo

A nossa conversa é sobre a Pedagogia Universitária ou, de modo mais abrangente, e acompanhando Grompone² (1967), poderíamos denominá-la de Pedagogia da Educação Superior, cujo campo epistemológico concentra-se, prioritariamente, em fortalecer a docência da Educação Superior, valorizando o processo de ensino-aprendizagem e a formação pedagógica profissional que nela atua que deve

2. Grompone (1963, p. 7) destaca que “La Pedagogía Universitaria es le título que hemos adoptado aunque trataremos realmente de una pedagogía de la Enseñanza Superior. La designación tiene relación con la institución que en la mayor parte de los países tiene a su cargo la enseñanza superior. La pedagogía universitaria se referiría a la institución de enseñanza, la pedagogía de la enseñanza superior se atiene al contenido educacional, como tipo de formación superior”.

ser assumida pelas Instituições de Educação Superior (Lopes, 2018; Torres, 2014). A Pedagogia Universitária é também, um espaço de conexão e integração de conhecimentos singulares e plurais, subjetividades e culturas, que, de acordo com Cunha (2004), exige um conteúdo científico, tecnológico ou artístico altamente especializado e orientado para a formação de uma profissão. De modo mais amplo, desde a gênese da universidade, as concepções sobre ciência, produção de conhecimento, ensino, pesquisa, extensão, aprendizagem, autonomia, relação professor-estudante, dentre outros temas centrais ao campo da educação, têm sido constantemente revisitados e provocado a produção intelectual e os próprios sujeitos dos contextos de educação superior, particularmente seus professores, a repensarem o seu trabalho e a constituição de sua profissionalidade. Aqui reside, a nosso ver, a potencialidade da Pedagogia Universitária, enquanto um espaço próprio de seus sujeitos sociais para a troca de saberes, enfretamento de contradições e produção de políticas institucionais que fortaleçam o papel da produção e socialização de conhecimento tendo em vista o próprio papel das instituições de educação superior e que, naturalmente, são atingidas pelas contingências históricas e culturais de sua existência.

Ainda que as nossas instituições de educação superior sejam relativamente novas em nossa história, e a Pedagogia Universitária muito recente no interior das Instituições de Educação Superior, observamos que já encontramos um número considerável de estudos e pesquisas sobre a temática. A título de exemplo, em outubro de 2022 encontramos cadastrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa no Brasil – DGP/CNPQ19, quarenta e um (41) grupos, com linhas de pesquisa relacionadas à Pedagogia Universitária e Docência no Ensino Superior. Portanto, existe um campo de conhecimento da Pedagogia Universitária em franco desenvolvimento no Brasil. Ao reconhecê-la e analisá-la, entendemos que contribui para uma compreensão mais alargada sobre o seu campo epistemológico e suas dimensões. Com essa perspectiva, abordaremos alguns dos grupos de estudos e de pesquisas existentes

em instituições de educação superior no Brasil dedicados a essa temática e que têm gerado uma profícua produção acadêmica em torno da Pedagogia Universitária.

Dentre os vários grupos nacionais, destacamos a **Rede Sulbrasileira de Investigadores da Educação Superior (Ries)**, criado e coordenado por Marília C. Morosini (2007), constituiu-se como um grupo de pesquisa em 1998, e desde então vem desenvolvendo estudos sobre a Educação Superior com o principal objetivo de reunir estudiosos da área para consolidar esse campo de pesquisa e a respectiva produção de conhecimento. A rede, composta por Instituições de Educação Superior do Sul (UFRGS, PUCRS, UFSM e Unisinos), busca “organizar e fortalecer um movimento de professores/pesquisadores da área de conhecimento e de prática profissional que contemple a Pedagogia Universitária; Articular os pesquisadores; Construir um espaço virtual; e Institucionalizar e consolidar a Rede” (Morosini, 2006, p. 43).

As publicações dessa rede são referências para outros grupos de pesquisa, com uma vasta produção, conforme bem explicita Torres (2014, p. 101):

As publicações dessa Rede têm contribuído para o estudo da Pedagogia Universitária de maneira a sistematizar as suas áreas de conhecimento (Franco. Krahe, 2007); estudar a relação da Pedagogia Universitária com a aprendizagem (Engers; Morosini, 2007); analisar a Pedagogia Universitária com o desenvolvimento profissional docente (Isaia; Bolzan, 2009); investigar sobre a Pedagogia Universitária e a produção do conhecimento (Cunha; Brollio, 2008); analisar a qualidade da educação superior estudada por grupos de investigação internacionais e nacionais (Cunha; Broillo, 2012); além da Enciclopédia da pedagogia Universitária. (Morosini, 2006)

Cabe destacar que a Rede Ries, criada em 1998, foi agregada ao grupo de pesquisa Universitas, criado em 1995 também por Moro-

sini (2007; 2010), constituindo a Rede Universitas/Ries. Ambas as redes se imbricam, mantendo dentre seus objetivos, avaliar a produção científica sobre a Educação Superior, analisar as políticas para a Educação Superior e produzir conhecimentos para consolidar a área da Educação Superior no Brasil. Para Morosini e Baranzeli (2018), as redes possibilitam socializar e elevar padrões teóricos, técnicos e metodológicos das pesquisas.

Outro grupo da região Sul que merece destaque na área da Pedagogia Universitária, é o **Grupo de Pesquisa Formação de Professores, Ensino e Avaliação**, coordenado por Maria Isabel da Cunha (2010; 2014), que se dedica, especialmente, à educação superior. Com um conjunto vasto de publicações sobre a temática, desde o final da década de 1980, apresenta contribuições para a compreensão da complexidade da docência a partir da consideração do professor como sujeito concreto da ação pedagógica. Dentre as diferentes contribuições de seus estudos, encontramos a preocupação posta com o lugar da formação do professor da educação superior, já que a docência neste nível se constitui geralmente por tradição e titulação do que pelo reconhecimento de saberes profissionais formalmente construídos (Cunha, 2007; 2010; 2014).

Outro ponto forte nas publicações de Cunha (2006; 2014), se refere à necessidade de revigorar a Didática na Educação Superior, com destaque para a necessidade de investimento em práticas pedagógicas consideradas inovadoras, que valorizam o protagonismo do estudante em seu processo de aprendizagem, em uma relação dialógica de saberes e práticas. Seus estudos contribuem com as teorizações acerca da base dos saberes docentes, na perspectiva de romper com o ensino tradicional, paradigma ainda dominante na modernidade. Nesse sentido, Cunha (2019) destaca a importância de reconhecer a existência de saberes múltiplos e integrados a outras dimensões e responsabilidades próprias da docência universitária, com destaque para a pesquisa e a extensão, que precisam ser mobilizados para que a educação superior alcance sua dimensão política, cultural, social e cognitiva, que se constitui na pedagogia

universitária. Suas pesquisas também contribuem para a reflexão crítica e sistematizada sobre as políticas externas ao ensino superior, a exemplo da avaliação, e suas influências na profissionalização docente. Esse desdobramento passou a ganhar espaço nos estudos que dão ênfase ao papel institucional para a efetivação de políticas de formação de professores da educação superior, com a valorização do uso da pesquisa como um elo nessa relação.

Reflexões e práticas em Pedagogia Universitária é uma das obras coordenadas por Cunha (2007), que se apresenta como referência para outros estudos da área. Com a participação de autores com vasta experiência na área, tais como Beatriz Maria Boéssio Atrib Zanchet, Carlinda Leite, Délcia Enricone, Dóris Pires Vargas Bolzan, Elisa Lucarelli, Kátia ramos, Léa das graças Camargos Anastasiou, Márcia Maria de Oliveira melo, Maria Ermelinda Donato, Maria Eugênia castanho, Maria Isabel Cunha, Sílvia de Aguiar Zaia, Telma de Santa Clara Cordeiro, a obra busca socializar resultados de estudos e pesquisas e suas experiências no campo da pedagogia universitária. De modo geral, a obra, em diferentes artigos, reconhece que a pedagogia universitária se assenta, cada vez com mais legitimidade, no espaço institucional e que esse espaço precisa ser assumido pelos próprios professores da educação superior. Analisa a ausência das políticas que tratam do tema, assim como a forma como a pedagogia universitária é '(quando é) abordada nas políticas de avaliação institucional. Diferentes artigos contribuem para se (re)pensar processos de inovação pedagógica na educação superior e dos formatos das diferentes modalidades de formação docente, buscando estabelecer relações entre as experiências desenvolvidas e as motivações políticas e institucionais que as produzem. Nesse contexto, valoriza a composição de saberes docentes plurais como possibilidade de legitimação profissional dos professores, e, na perspectiva de valorização e desenvolvimento da profissionalidade, o artigo de Maria Isabel Cunha discute dois espaços que elege para a formação de professores da educação superior: o território da formação acadêmica e o território do trabalho para balizar a discussão.

Cunha, Soares e Ribeiro (2009) são as organizadoras da obra *Docência Universitária: profissionalização e práticas educativas*, fruto da produção do I Colóquio Internacional sobre Ensino Superior, realizado em Feira de Santana, Bahia, constituindo-se em um espaço de reflexão e compartilhamento das produções científicas provenientes de experiências e pesquisas no campo da educação superior de diversos países. Em seu bojo, aborda a necessidade de profissionalização do professor universitário, diante da complexidade de funções que assume no exercício profissional e destaca a necessidade de investimento na formação de professores que atuam na educação superior para a valorização dos saberes didáticos e pedagógicos, alicerçados aos saberes profissionais. Trata também do desprestígio que as avaliações externas colocam no ensino de graduação em detrimento da atuação na pesquisa e pós-graduação, fragmentando assim, a identidade profissional desses professores. Contou com a participação de José Dias Sobrinho, Selma Garrido Pimenta, Jacques Tardif, Sandra Regina Soares, Marcos Tarciso Masetto, Terezinha Azerêdo Rios, Lea Anastasiou, Maria Isabel da Cunha, Roland Louis, Elisa Lucarelli, Marinalva Lopes Ribeiro e Denis Bédard, conferindo a obra uma importância considerável à toda comunidade que está implicada com a docência na Educação Superior.

Marinalva Lopes Ribeiro (2008; 2017) coordenou o **Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária na Universidade Estadual de Feira de Santana (Neppu/Uefs)** desde a sua implantação em 2005 até o ano de 2019, e continua ativamente como pesquisadora do grupo, que se dedica, de modo preferencial, à produção de pesquisas sobre a educação superior nas universidades públicas. Os estudos iniciais do Neppu focaram a docência universitária e o seu locus de atuação, as instituições de educação superior, com destaque para a prática docente dos professores formadores de professores (docentes das licenciaturas), apontando para a necessidade de um novo paradigma para esse nível de ensino e valorização do protagonismo do estudante no processo de formação. O Neppu também participou de pesquisas interinstitucio-

nais, quando apontaram teorizações sobre a base epistemológica da prática docente na educação superior, os saberes docentes presentes na prática educativa (Soares; Ribeiro, 2009). É importante reconhecer que o conjunto de pesquisas realizadas e das publicações ora decorrentes, todas elas deram, de algum modo, ênfase na necessidade de investimento institucional para a formação e desenvolvimento profissional de professores que atuam na educação superior e forneceram dados fundamentais para a valorização da Pedagogia Universitária. Constituíram-se no principal material de estudo para a implantação, em 2014, do programa institucional de pedagogia Universitária da Uefs, o ProFace.

Uma das recentes publicações do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Pedagogia Universitária na Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), intitulada *Pesquisa-ação colaborativa na universidade*, organizada por Lima, Ribeiro e Silva (2019), apresenta uma experiência exitosa de pesquisa-colaborativa e que também é formativa, diante da relação forma e conteúdo desenvolvida. Em relação ao método (a forma), o uso da pesquisa-ação colaborativa promove e interpela os docentes da educação superior a se apropriarem de seus fundamentos de suas teorias próprias, e colocá-las em prática. Já em relação ao tema gerador (o conteúdo), os estudos procuram dar visibilidade a experiências e práticas inovadoras no ambiente acadêmico em que atuam. Nessa perspectiva, forma e conteúdo apresentam sincronidade, se imbricam e promovem o avanço nas duas dimensões. Uma ruptura com a lógica dominante na realização de pesquisas e que gerou, além da produção e socialização de conhecimentos, o investimento no desenvolvimento profissional docente e o fortalecimento do próprio programa de pedagogia universitária da instituição. Os artigos são dos pesquisadores e dos docentes participantes do processo de investigação, dentre eles, Ana Carla Ramalho Evangelista Lima, Fabrício Oliveira da Silva, Marinalva Lopes Ribeiro, Lucile Ruth de Menezes Almeida, Rosária da Paixão Trindade, Carla Candéal Mendes, Iron Alves Pereira, Amali de Angelis Mussi, Maria Cleonice Barbosa Braga, Hélia Lucila Malta,

Cenilza Pereira Santos, Cleudinete Ferreira dos Santos Souza, Elci Nilma Bastos Freitas, Clebson dos Santos Mota, Verônica Alves dos Santos Conceição, Miriam Barreto de Almeida Passos e Daniella Oliveira da Silva.

Ilma Passos Alencastro Veiga (2008; 2014; 2015), além de coordenar e realizar densos estudos e pesquisas sobre a pedagogia Universitária, motivou a criação da **Rede Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro Oeste de Docência na Educação Superior (Rides)**, que se configura como uma rede de pesquisadores brasileiros, notadamente das Regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, que trabalham com o objetivo fundante de “democratizar o conhecimento e análise das políticas educacionais para educação superior, bem como viabilizar produções científicas coletivas” (Rides, 2008). Fruto da Rides e da necessidade de se criar um espaço de diálogo e intercâmbio entre pesquisadores dessas regiões, com o intuito de produzir uma convergência de olhares sobre a formação docente para o ensino superior e a educação básica, foi instituído, em 2008 o Encontro Inter-Regional Norte, Nordeste e Centro-Oeste sobre Formação Docente para a Educação Básica e Superior (Enforsup). Em conjunto, dentre as sólidas contribuições das pesquisas, podemos destacar que a formação para o exercício profissional docente exige transformações permanentes e essenciais por parte das Instituições de Ensino Superior. Para tanto, apresentam fundamentos que fortalecem a necessidade para se (re)pensar a docência na educação superior no que se refere à formação, saberes, práticas, identidade profissional, desenvolvimento docente e políticas de expansão no ensino superior. Também destacam a necessidade de envolvimento institucional para a materialização de políticas que valorizem a carreira docente.

Resultado dos estudos e pesquisas que compuseram o terceiro encontro da Rides, ocorrido em Salvador, Bahia, no ano de 2011, Veiga e D’Avila (2013) contribuem com uma obra intitulada *Profissão docente na Educação Superior*, com a participação de autores com vasta experiência na área, dentre os quais, Geovana Ferrei-

ra Melo, Isabel Maria Sabino de Farias, Jacques Therrien, Sílvia Maria Nóbrega-Therrien, Tânia Suely Azevedo Brasileiro, Cipriano Carlos Luckesi, Mônica de Souza Massa, Edileuza Fernandes Silva, Ilma Alencastro Veiga e Cristina Maria D'Ávila. Nesta obra, destacam, especialmente, a necessidade de formulação de novos paradigmas de formação de professores para a Educação Superior, assim como do imperioso papel de cada instituição envolvida, de modo que, articulada coletivamente, envolvendo os vários agentes da gestão acadêmica e administrativa, possa, de fato, assumir uma atitude proativa, ampliando os campos dos saberes e de seus modos de atuação e produção de significados e conhecimentos reforçando assim, a necessidade de a docência ser estabelecida como profissão, reconhecida e valorizada em todas as suas dimensões.

Já a **Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior (Rades)**, criada no ano de 2015, a partir de parceria entre as universidades públicas paulistas – Unesp e Unicamp, e a USP –, firmada pelas Pró-Reitorias de Graduação e mediadas pelos órgãos de apoio pedagógicos locais, com a participação de Sérgio Leite, Alessandra de Andrade Lopes, Maria Regina De Sordi e Beatriz Jansen Ferreira, dentre outros, é um espaço de formação fruto das ações de diferentes grupos de estudos e de políticas institucionais:

[...] A RADES foi lançada em 8 de abril de 2016, durante o III Congresso Nacional de Formação de Professores e XXIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores (UNESP/Águas de Lindóia –SP). A RADES é um espaço social e acadêmico que reúne profissionais da Educação e áreas afins, envolvidos com a Pedagogia Universitária, articulando ações político-pedagógicas voltadas à qualificação da docência universitária, em sintonia com os desafios do Ensino Superior no século XXI. (Rades, 2018)

A Rades articula as ações existentes nas três universidades de apoio pedagógico aos professores universitários. O foco é fomentar ações voltadas aos professores universitários em instituições de En-

sino Superior, e também construir um acervo de produções acadêmicas sobre o tema.

A Rades é um exemplo do início dum movimento de parceria entre as universidades e de transformação na cultura acadêmica das mesmas. Para Santos (2011), a criação de rede envolvendo múltiplas universidades não é uma tarefa fácil, o autor justifica que “nem sequer no interior da mesma universidade tem sido possível criar redes. Tal cultura não se cria de um momento para o outro” (Santos, 2011, p. 94). Todavia começar a se pensar em algo novo, que contribua para mudanças no ensino superior, particularmente no âmbito da formação de professores, é necessário e urgente, tendo em vista que a qualificação para a docência perpassa o ensino, a aprendizagem, os saberes pedagógicos, a pesquisa e a formação específica. Assim, considerando o histórico das universidades brasileiras, sua autonomia e competição, como demandar este pensamento, proposto por Santos (2011) envolvendo algo tão significativo? Em sistema de consórcios? Esta é uma questão interessante para se debruçar em outro momento, mas ela é deveras instigante.

No âmbito da Faculdade de Educação da USP (Feusp), destacamos o **Grupo de Estudos e Pesquisa sobre a Formação de educador (Gepefe)**, cujas produções e pesquisas versam sobre a Pedagogia, a Didática e seus desdobramentos na formação de professores na educação básica e no ensino superior, criado em 1989, sob a coordenação de Selma gharrido Pimenta e Maria Isabel de Almeida, é um grupo de forte referência nacional e internacional, diante das sólidas contribuições que oferece desde a sua origem.

Tem por pressuposto a relação entre ensino, pesquisa e extensão na universidade. Contribui para a formação de quadros docentes/pesquisadores para os Sistemas de Ensino de Educação Básica e Superior e formulação de políticas públicas, oferece assessorias a sistemas de ensino, a instituições formadoras e a sindicatos, ações para o fortalecimento da rede de pesquisa.

Torres (2014) destaca, no que se refere à educação superior: a pesquisa de doutorado de Belletati (2011) que discute as dificul-

dades de alunos ingressantes na universidade pública e suas relações com a docência universitária; a pesquisa de pós-doutorado de Cavalcante (2012) que trata das perspectivas de uma Pedagogia Universitária na voz de professores da educação básica; e a tese de Couto (2013) que analisa a Pedagogia Universitária em projetos inovadores de universidades públicas brasileiras. Além desses trabalhos já concluídos, esse grupo tem imprimido esforços em direção a problematizar a Pedagogia Universitária com a formação de professores pelo viés da didática e das políticas institucionais (Almeida, 2012), assim como tem discutido o estágio a partir da problemática relação entre teoria e prática (Pimenta; Lima, 2009), com foco no estágio como espaço de aprendizagem da profissão docente.

Entre os anos de 2006 e 2009, a Universidade de São Paulo (USP), no âmbito de sua Pró-Reitoria de Graduação, dentre as medidas adotadas para fortalecer a dimensão pedagógica de seus professores, buscou instaurar o **Programa Pedagogia Universitária**, que implicou no desenvolvimento de duas ações simultâneas: a oferta de Cursos de Especialização e os Seminários de Pedagogia Universitária. Os Seminários de Pedagogia Universitária, realizados por pesquisadores renomados com produção de conhecimentos a respeito da docência universitária, gerou textos com temáticas diferenciadas que foram publicados na forma de *Cadernos de Pedagogia Universitária*³, e parte dos textos compõe a obra organizada por Pimenta e Almeida (2011), intitulada *Pedagogia Universitária: caminhos para a formação de professores*. O livro está organizado em três eixos articuladores: 1. Pedagogia e docência universitária; 2. Buscas e impasses na universidade contemporânea; 3. Encaminhamentos para a prática docente universitária. A produção conta com a participação de pesquisadores renomados da área, dentre os quais:

3. “Cadernos de Pedagogia Universitária” é uma coletânea de textos orientadores das abordagens desenvolvidas por profissionais brasileiros e estrangeiros, de grande presença no campo das pesquisas e da produção de conhecimento a respeito da docência universitária. A Coletânea está disponível para download no formato (.pdf) no site da USP: <https://bit.ly/4311dAG>. Acesso em: 01 out. 2022.

Maria Isabel de Almeida, Selma Garrido pimenta, Léa das graças Camargos Anastasiou, Noeli Prestes Padilha Rivas, Maria Amélia Santoro Franco, José Carlos Libâneo, Vani Moreira Kenski, Aida Maria Monteiro Silva, Terezinha Azeredo Rios, João Formosinho, Noeli Prestes Padilha Rivas.

Dentre os diferentes aspectos abordados, destaca-se a educação superior como uma experiência em construção, na qual estão envolvidos inúmeros sujeitos e instâncias institucionais. Reconhecem o caráter formativo da docência não como fruto de mera vocação ou transposição de práticas exitosas. Requer investimento e valorização da profissionalidade, uma vez que ensinar é uma ação complexa que exige do professor compreender profundamente a área específica a ser ensinada e seu significado social, assim como a compreensão dos elementos didáticos que se fazem presentes em todo o processo pedagógico, incluindo nesse contexto o ensino, a pesquisa e a extensão. São produções que estimulam a reflexão crítica e criativa para fomentar a inovação do ensino e a qualidade da docência universitária, buscando contribuir para a consolidação do campo referente à formação do professorado do ensino superior, que tem se afirmado como imprescindível para a melhora qualitativa desse nível de ensino, ou seja, uma abordagem teórico-prática do que se chama atualmente de pedagogia universitária.

Poderíamos destacar aqui outras contribuições, que comprovam o desenvolvimento do campo da Pedagogia Universitária em franco desenvolvimento no Brasil, mas consideramos que a amostra eleita oferece subsídios para uma compreensão mais alargada sobre o seu campo epistemológico e suas dimensões.

2. Algumas aprendizagens que ficam

*Venham até a borda, ele disse. Eles disseram: Nós temos medo.
Venham até a borda, ele insistiu. Eles foram. Ele os empurrou... E
eles voaram.*

Guillaume Apollinaire

Tratar da Pedagogia Universitária, ou de modo mais amplo, da Pedagogia da Educação Superior nesse ensaio, me fez retomar uma trajetória de estudos necessária ao momento e ao contexto em que atuo profissionalmente. Na verdade, resgatar a literatura, pontuar sobre o desenvolvimento profissional de professores que atuam na Educação Superior e o papel das Instituições nesse processo, é mola propulsora de meus estudos, e dentro disso, investigar e socializar sobre os grupos de pesquisa em Pedagogia Universitária, destacando as sólidas contribuições que apresentam para a construção do campo epistemológico da Pedagogia da Educação Superior, me trouxe uma riqueza de reflexões, que espero, se espalhe e contamine a todos implicados com a Educação Superior, especialmente, com a formação de seus profissionais.

Diante das considerações apresentadas, é importante reforçar a nossa crença na necessidade de que uma política institucional potente para a formação de professores é fundamental para o desenvolvimento e consolidação da educação superior no Brasil, uma política que respeita e valoriza o professor, a sua formação, identidade, carreira e trabalho.

Uma política de formação que deve priorizar princípios pedagógicos, culturais, sociais, éticos e políticos emancipatórios, garantindo ao professor/a o protagonismo de seu próprio processo formativo. Indo além, é interessante que o processo formativo conte com a participação de seus próprios professores, ou seja, seja realizada por dentro, considerando a cultura institucional, com assessorias e colaborações externas. Mas o protagonismo central, da própria comunidade universitária.

Outro destaque importante é a consideração de que a docência pressupõe o ensino, atividade que todo docente deve exercer e que precisa ter uma valoração equilibrada com pesquisa, extensão e gestão. Precisamos quebrar o paradigma de que ensinar, seja na graduação ou na pós-graduação, é uma atividade menor do que pesquisar ou de assumir cargos e funções. E nesse esteio, valorizar a extensão na mesma perspectiva, um eixo do tripé que ainda não tem o devido reconhecimento nos espaços institucionais e na carreira docente.

Por isso também a importância de destacar a necessidade de institucionalização das propostas formativas como política institucional, garantidas em regulamentações institucionais que assegurem a sua continuidade e permanência, não somente como ações pontuais, mas, sobretudo, uma política que valorize a trajetória profissional dos professores/as, com apoio e reconhecimento às suas atividades profissionais e, indo além, abrindo espaços para que a reflexão crítica acerca do fazer seja mola propulsora para se fazer universidade junto, coletivamente.

Referências

ALMEIDA, Elisa C. S.; MUSSI, Amali de Angelis. O aprender pela práxis: a aprendizagem baseada em problemas. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* (orgs.). **Docência, Currículo e Avaliação**: territórios referenciais para a formação docente. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2017, v. 1, p. 215-230.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do professor do Ensino Superior**: desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Pedagogia Universitária e projetos institucionais de formação e profissionalização de professores universitários**. 2011. 147f. Tese (Liver-Docência) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo.

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

AMBROSETTI, Neusa Banhara; ALMEIDA, Patrícia C. Albieri de. A constituição da profissionalidade docente: tornar-se professora de educação infantil. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 30., 2007, Caxambú. Disponível em: <https://bit.ly/3hGBhT9>. Acesso em: 15 maio 2014.

BELLETATI, Valéria Cordeiro Fernandes. **Dificuldades de alunos ingressantes na universidade pública**: indicadores para reflexões sobre a

docência universitária. 2011. 237f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

BOLZAN, Doris Pires Vargas; ISAIA, Silvia Maria De Aguiar. Pedagogia Universitária e a aprendizagem docente: relações e novos sentidos da professoralidade. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 13-26, 2010.

CAVALCANTE, Maria Marina Dias. **Perspectivas de uma Pedagogia Universitária na Voz de professores da Educação Básica**. 2012. 228f. Relatório (Pós-Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

COUTO, Lígia Paula. **A pedagogia universitária nas propostas inovadoras de universidades brasileiras: por uma cultura da docência e construção da identidade docente**. 2013. 188f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

CUNHA, Maria Isabel da. A formação docente na universidade e a ressignificação do senso comum. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 35, n. 75, p. 121-133, 2019. Disponível em: <http://bit.ly/3InM2TT>. Acesso em: 15 maio 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Desenvolvimento desigual e combinado no ensino superior – estado e mercado. **Educação & Sociedade: Revista de Ciências da Educação/Centro de estudos Educação e Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 88, p. 795-817, 2004. Número Especial.

CUNHA, Maria Isabel da. Ensino como mediação do professor universitário. *In*: MOROSINI, Marília C. (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano Editorial, 2010.

CUNHA, Maria Isabel da. **Estratégias institucionais para desenvolvimento profissional docente e as assessorias pedagógicas universitárias: memórias, experiências, desafios e possibilidades**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014.

CUNHA, Maria Isabel da. Inovações pedagógicas: o desafio da reconfiguração de saberes na docência universitária. **Cadernos de Pedagogia Universitária**, São Paulo, Edusp, v. 6, 2008.

CUNHA, Maria Isabel da. O lugar da formação do professor universitário: o espaço da pós-graduação em educação em questão. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 81-90, 2009.

CUNHA, Maria Isabel da. **O Professor Universitário na Transição de Paradigmas**. 1. ed. Araraquara: JM Editores, 1998.

CUNHA, Maria Isabel da. **Pedagogia universitária: energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marins, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da. **Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. São Paulo: Papyrus Editora, 2007.

CUNHA, Maria Isabel da; SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS editora, 2009.

CUNHA, Maria Isabel; SOARES, Sandra Regina. **Formação do professor: a docência universitária em busca de legitimidade**. 1. ed. Salvador: Editora da Universidade Federal da Bahia, 2010.

D'ÁVILA, Cristina Maria; VEIGA, Ilma Passos Alencastro (orgs.). **Profissão docente na Educação Superior**. Curitiba: Editora CRV, 2013.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Prática professor universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem. **Cadernos de Pedagogia**, Caderno 10, Universidade de São Paulo, 2009.

GROMPONE, Antonio Miguel. **Pedagogia Universitária**. Universidad de la República, Departamento de Publicaciones, Montevideo, Uruguay, 1963.

LOPES, Nathana Maria Carvalho. **Programas de Pedagogia Universitária em Instituições de Educação Superior Públicas**. 2018. 120f. Dissertação (Mestrado em Ciências) – Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto.

MOROSINI, Marília Costa (Editora-Chefe). **Enciclopédia de pedagogia universitária: glossário vol. 2**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do ensino superior: identidade, docência e formação**. 2. ed. Brasília: Plano Editorial, 2010

MOROSINI, Marília Costa. Apresentação. *In*: FRANCO, Maria E. D. P.; KRAHE, Elizabeth D. (orgs.). **Pedagogia Universitária e Áreas de Conhecimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007, p. 09-16.

MOROSINI, Marília Costa; BARANZELI, Caroline. Internacionalização em Casa – IaC e redes investigativas: possibilidades segundo docentes brasileiros. *In*: FRANCO, Sergio Roberto Kieling; FRANCO, Maria Estela Dal Pai; LEITE, Denise Balarine Cavalheiro (orgs.). **Educação superior e conhecimento no centenário da reforma de Córdoba**: novos olhares em contextos emergentes. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2018.

MUSSI, Amali de Angelis. **Docência no Ensino Superior**: conhecimentos profissionais e processos de desenvolvimento profissional. 2007. 294f. Tese (Doutorado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

MUSSI, Amali de Angelis; BRITO, Talamira T. R. Autonomia universitária em tempos de pandemia: desafios e proposições das universidades estaduais baianas para a garantia do acesso e permanência à educação de qualidade socialmente referenciada. *In*: MANCHOPE, Elenita Conegero Pastor *et al.* (orgs.). **Educação Superior na (pós)pandemia**: práticas em construção em universidades brasileiras. 1. ed. Cascavel: Editora da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Edunioeste, 2020, p. 47-70.

NÓVOA, António. A formação de professores e a profissão docente. *In*: NÓVOA, António (org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106-1133, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3ZgXCHi>. Acesso em: 09 set. 2019.

NÓVOA, António. O futuro da universidade: O maior risco é não arriscar. **Revista Contemporânea de Educação**, v. 14, n. 29, p. 54-70, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3KtEphr>. Acesso em: 04 jul. 2022

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel. **Pedagogia Universitária**: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez Editora, 2011.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Gracias Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria do Socorro L. **Estágio e Docência**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2009. (Coleção docência em formação. Série saberes pedagógicos).

RADES. **Rede de Apoio à Docência no Ensino Superior**. Disponível em: <http://bit.ly/43pHsOJ>. Acesso em: 01 maio 2019.

RAMOS, Evódio Maurício Oliveira. **Professores Bacharéis da Saúde: trajetórias de profissões docentes**. 2018. 205f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. **Pedagogia universitária em foco: (re)visitando questões e desafios**. 1. ed. Feira de Santana: UEFS Editora, 2017, v. 1.

RIBEIRO, Marinalva Lopes. Pedagogia Universitária. In: BROILLO, Cecília Luiza; CUNHA, Maria Isabel da (orgs.). **Pedagogia Universitária e Produção de Conhecimento**. 1. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, v. 3, p. 182-185.

ROLDÃO, Maria do Céu. Formação de professores, construção do saber profissional e cultura da profissionalização: que triangulação? In: ALONSO, Luísa; ROLDÃO, Maria do Céu (orgs.). **Ser professor de 1º ciclo – construindo a profissão**. Braga: CESC/Almedina, 2005a, p. 13-26.

ROLDÃO, Maria do Céu. Profissionalidade docente em análise: especificidades dos ensinos superior e não superior. **Nuances: Estudos sobre educação**, ano XI, v. 12, n. 13, p. 105-126, 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da Universidade**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

SHULMAN, Lee S. Conocimiento y enseñanza: fundamentos de la nueva reforma. **Profesorado**. Revista de currículum y formación del profesorado, Granada-España, ano 9, n. 2, p. 1-30, 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3ubB2Df>. Acesso em: 10 mar. 2014.

SOARES, Sandra Regina; RIBEIRO, Marinalva Lopes (orgs.). **Docência universitária: profissionalização e práticas educativas**. Feira de Santana: UEFS, 2009.

TARDIF, Maurice; RAYMOND, Danielle. Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério. **Revista Educação e Sociedade**, v. 21, n. 73, p. 209-244, 2000.

TORRES, Alda Roberta. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior**. 2014. 294f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

TORRES, Alda Roberta; ALMEIDA, Maria Isabel de. Formação de professores e suas relações com a pedagogia para a educação superior. **Revista brasileira de pesquisa sobre formação professor**, Belo Horizonte, v. 05, n. 09, p. 11-22, 2013.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. A multidimensionalidade da docência na educação superior. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 12, p. 9, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Caminhos para a construção de docência universitária. **Revista FAEEBA**, v. 17, p. 129-137, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Educação Superior: políticas educacionais, currículo e docência**. Curitiba: CRV, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), v. 14, n. 42, p. 327-342, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Universidade e desenvolvimento profissional professor: propostas em debate**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2012.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (orgs.). **Pedagogia Universitária: a aula em foco**. Campinas: Papirus, 2000.

CAPÍTULO 3. EL CAMPO DE LA DIDÁCTICA Y PEDAGOGÍA UNIVERSITARIAS EN CONTEXTO: LOS DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA REMOTA EN TIEMPOS POSPANDÉMICOS

Elisa Lucarelli

Abordaré este tema orientándolo hacia la reflexión acerca de cómo concebimos y cómo se manifiesta en la acción el campo de la Didáctica y la Pedagogía Universitarias, de los aportes que pueden hacer las investigaciones a la comprensión de sus alcances, para encarar, finalmente algunas consideraciones sobre los desafíos que se le presentan a la enseñanza remota en tiempos pospandémicos.

1. A modo de apertura...

En un mundo cambiante en sus múltiples dimensiones los estudiantes acuden a las aulas universitarias, de nivel superior, en búsqueda de la formación que les permita desempeñarse en una determinada profesión. Cuando nos referimos a un *mundo cambiante*, lo estamos encuadrando en este siglo XXI pospandémico acuciado por los desastres ecológicos, donde la guerra en algún país del planeta ha estado siempre presente, donde la acumulación de la riqueza en manos de una ínfima minoría ha ido creciendo y por tanto creciendo también la pobreza de las mayorías, los regímenes democráticos están amenazados por movimientos totalitarios, signados por el neoliberalismo y con irrupción de grupos neofacistas, hoy encaramados en el poder; sociedades como las latinoamericanas con economías ahogadas por deudas impagables... Para describir esta realidad, Boaventura de Sousa Santos habla de una *regresión civilizatoria*. (2022) Sin embargo en este entorno los avances científicos y tecnológicos han sido espectaculares. Como ejemplos durante la reciente pan-

demia podemos señalar dos: se pudieron crear vacunas en tiempo record, se pudo implementar educación remota gracias al desarrollo de los sistemas tecnológicos de información y comunicación.

En este contexto decíamos que los estudiantes acuden a nuestras instituciones de nivel superior en pos de lograr una profesión.

Pero, ¿quiénes son estos estudiantes del siglo XXI? Sabemos que la población estudiantil actual tiene características peculiares, distintas a quienes se formaban cuando esas instituciones en nuestros países se crearon pensando en las capas sociales medias o altas. Hoy hay también una afluencia de jóvenes y adultos de sectores populares, primera generación en sus familias que asisten a la universidad y que por tanto traen a las aulas nuevas culturas, nuevas inquietudes, que es necesario comprender para poder encarar las acciones formativas y sostener la *democratización de la educación superior de segunda generación*, a las que se refieren los autores. Esto es, no solamente incorporando a estos grandes grupos estudiantiles sino desarrollando acciones para retenerlos en las instituciones y propiciar así su graduación.

Nuevas poblaciones, nuevos desafíos para la Universidad, nuevos desafíos para los profesores...y también para quienes investigamos sistemáticamente acerca de los problemas del nivel. Ubicándonos en esta dimensión nos preguntamos qué hacemos desde nuestro campo disciplinar, el de la Didáctica y Pedagogía Universitarias, para comprender los problemas del aula y de la institución en su contexto y, en función de ello, analizar las estrategias que se desarrollan en pos de una educación de calidad para los estudiantes.

Otras cuestiones más particulares se derivan de lo anterior, tales como: ¿De qué manera afectan a la enseñanza las peculiaridades de una institución tan potente y de larga tradición y prestigio como es la universidad? ¿En qué medida las perspectivas teóricas configuran diversas imágenes de los actores que desarrollan sus prácticas conformando este espacio? ¿Qué derivaciones ocasionó el corona virus en los procesos del aula? ¿Qué desafíos implica en la actualidad la educación remota?

2. El campo de la Didáctica y Pedagogía Universitarias en la actualidad

Nos permitimos algunas palabras desde la perspectiva del campo que nos ocupa, el de Didáctica y Pedagogía Universitarias. Una primera consideración nos lleva a afirmar que se trata de un campo complejo porque aborda un objeto disciplinar profesional de esa índole, ya que se ocupa de las prácticas relacionadas con el currículum, la enseñanza y la evaluación, es decir, de las relacionadas con el proceso de formación en la Universidad.

En efecto, desde mediados del siglo pasado los problemas de la enseñanza y el currículum en la institución y en el aula del nivel han sido motivo de preocupación y estudio por parte de pensadores e investigadores, conformándose el campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias, con mayor producción en experiencias e investigaciones formales en nuestros días.

Somos concientes que la investigación en Ciencias Sociales, y la Didáctica es una de ellas, ha desarrollado distintos derroteros metodológicos en los dos últimos siglos en su búsqueda por producir saberes a partir de *una aproximación a un objeto*; se trata de reconocer que esta noción "...está en la base del acto de conocer, la modalidad de tal aproximación, para que sea científica, la determinará la metodología adoptada" (Sirvent; Rigal, 2022, p. 2).

En Argentina las experiencias institucionales orientadas a la mejora de la educación del nivel a través de acciones formativas para los actores del aula, docentes y estudiantes, se pueden rastrear en la segunda mitad del siglo XX con la creación de unidades administrativas destinadas a aquel fin, tales como Unidades de Pedagogía Universitaria y de Orientación Vocacional, en algunas Universidades Nacionales, la del Litoral y la de Buenos Aires. A la vez, intelectuales dedicados a la educación superior desde distintas dimensiones como Ricardo Nassif, Risieri Frondizi, Gregorio Weinberg, Pedro Lafourcade contribuyen a la elaboración de principios y posibles estrategias para una mejor comprensión de aquellos procesos en un

contexto donde el planeamiento de la educación comienza a perfilarse. La Reforma Universitaria de Córdoba en 1918 y los movimientos estudiantiles de fines de los '60 y comienzos de los '70, iniciados en los países europeos y continuados en los latinoamericanos, entre otros en México, Argentina, Uruguay y Brasil, predisponen a crear un contexto favorable a las transformaciones de las condiciones de la enseñanza del nivel, incluyendo la formación de los involucrados directamente en ese proceso. Nuevas visiones pedagógicas y didácticas, nuevos formatos curriculares se hicieron presente en el escenario universitario, fundamentados en dos perspectivas opuestas: la tecnológica educativa, de raigambre instrumentalista y basada en la racionalidad técnica, portadora de la programación por objetivos conductuales, y la crítica, (también denominada *auténtica* nueva didáctica, entre otros, por Susana Barco, modular por objetos de transformación por Díaz Barriga), centrada en la vinculación de la universidad con las estructuras sociales, políticas y económicas, y en la articulación de la teoría con la práctica. Estas dos tendencias, con influencia disímil, se han alternado hasta nuestros días en cuanto a su presencia tanto en las macropolíticas como en el interior de las instituciones universitarias (Lucarelli, 2022).

El campo de la Pedagogía y la Didáctica Universitarias avanza en el presente siglo a través del análisis de las prácticas que le dan idoneidad. Los actores que desarrollan sus prácticas en el aula universitaria son sujetos productores de esa configuración. Dentro del conjunto de actores se pueden reconocer por lo menos tres: los *docentes* del nivel, a través de una enseñanza fundamentada y reflexiva sobre los procesos del aula y por tanto desafiada por favorecer el aprendizaje de los estudiantes en su diversidad; los *didactas investigadores*, cuyo metier específico al desarrollar esta práctica social, es construir conocimiento a través de sus investigaciones de manera de crear condiciones favorables que hagan posible intervenir sobre la enseñanza universitaria; y los *asesores pedagógicos universitarios*. Estos últimos ubicadas en Unidades a nivel central universitario, de las facultades y, en algunos casos de los departamentos o de las

cátedras, conforman su rol a través de distintos tipos de acciones (Lucarelli; Finkelstein; Solberg, 2015): de asesoramiento directo a los docentes; de asesoramiento a la gestión en asuntos curriculares, de evaluación y acreditación institucional, de la etapa de ingreso de los estudiantes; del diseño y la implementación de acciones para la formación pedagógica de los docentes; de investigación en algunos casos; y de apoyo a proyectos institucionales, como los de ingreso y orientación al estudiante, tutorías.

Así presentados los sujetos, unas palabras para enmarcar conceptualmente la disciplina desde donde nosotros desarrollamos particularmente nuestras investigaciones, esto es la Didáctica Universitaria.

La Didáctica Universitaria, se reconoce como disciplina específica en el campo didáctico, cuyo objeto es el análisis de lo que sucede en el aula universitaria, desde donde estudia el proceso de enseñanza que un docente o un equipo docente organiza en relación con los aprendizajes de los estudiantes, en función de un contenido científico, tecnológico o artístico, altamente especializado y orientado hacia la formación en una profesión (Lucarelli, 1998; 2004; 2009). Si bien las cuestiones relativas a los procesos que articulan a la enseñanza y al currículum como objeto bifronte de la Didáctica, son preocupaciones de las diversas disciplinas específicas que integran ese campo, en el caso de la Didáctica Universitaria adquieren peculiaridades significativas en función de la incidencia de los estructurantes que lo enmarcan y le otorgan identidad a ese objeto: la institución, el contenido disciplinar y la profesión.

Las universidades, como instituciones enraizadas en su contexto socioeconómico, político y social, manifiestan características organizativas y de gobierno que le son propias. Las de carácter público nacional necesariamente implican, en sus distintas instancias colegiadas, formas de participación de los sujetos del aula, docentes y estudiantes en los órganos que conducen la institución; esta situación indudablemente tiene repercusión, directa o mediada, en la dinámica y sistema de relaciones institucionales, y por tanto afectan los procesos áulicos y las prácticas de sus actores. La historia y

la cultura institucional, sus valores e ideología, los proyectos que orientados a la tradición o a la innovación, la circulación y el uso del poder (Fernández, 2014), forman parte de la trama que marcan los sucesos del aula universitaria. En este sentido las relaciones entre la universidad y su contexto social a través de la investigación, la extensión y el servicio también implican desafíos a la enseñanza en la medida que promueven aprendizajes derivados de la puesta en acción de esas funciones.

El contenido disciplinar, por su parte, articula temáticas propias del conocimiento disciplinar e interdisciplinar, que en el nivel superior es a la vez especializado y diversificado; se lo entiende como el elemento prioritario en la organización de la actividad académica.

Por otra parte, los estudios superiores en función del mandato social, se orientan hacia la formación en una profesión, constituyéndose ese estructurante en uno de los orígenes de demandas sociales al considerar necesaria la inclusión, como parte del contenido a enseñar, de los conocimientos y las habilidades propias de cada campo profesional.

La perspectiva bourdiana permite comprender que las prácticas de una profesión son definidas por el juego de tensiones que se dirimen en el contexto social en función de factores de poder y prestigio, y así repercuten en la esfera educativa

La inclusión de la profesión en el currículum y la enseñanza implica reconocer que la formación en este terreno hace referencia a la presencia de contenidos cognoscitivos, de habilidades y destrezas, que junto a los actitudinales, van conformando un perfil de profesional determinado.

Es conocido que, tradicionalmente, el currículum universitario ha centrado la formación de sus profesionales principalmente en los contenidos disciplinares, priorizando lo cognoscitivo y dejando en segundo término las cuestiones más prácticas, experienciales y aplicadas del saber profesional; de igual manera son relegados o y negados contenidos ligados a la esfera afectiva, actitudinal y valorativa muchas veces reconocidos como parte de un currículum nulo.

Otra disciplina que comparte intereses y problemas con la Didáctica y la Pedagogía Universitarias es la Didáctica Profesional que

se manifiesta, por lo menos, en distintas vertientes con fundamentos epistemológicos, campos de estudio e historias peculiares, una de las cuales es la línea francesa presente en la actualidad en Argentina principalmente en la formación docente del sistema educativa.

La Didáctica Profesional inicia sus investigaciones en Francia en las últimas décadas del siglo XX, entre los '70 y los '90, interesada, según uno de los pioneros en la construcción de este campo, Pierre Pastré (2011), en el análisis del trabajo como fuente de donde se derivarían los contenidos para la formación en las competencias de las profesiones. La preocupación por interpretar cómo se aprende en el ejercicio de una actividad profesional orienta el desarrollo de este campo disciplinar. Al respecto afirma que toda actividad se acompaña de aprendizaje: partiendo de diferenciar *actividad productiva* y *actividad constructiva*, sostiene que no puede haber una sin la otra.

El mencionado autor define a la Didáctica Profesional como “una corriente teórica que, vinculada con las teorías de la actividad, tiene por objetivo analizar la actividad profesional tal como ella se manifiesta en los diferentes oficios” (Pastré, 2007, p. 1).

En un sentido más amplio, se considera que en la conformación de la Didáctica Profesional, se articulan las experiencias de un campo de prácticas de la formación del adulto en contexto laboral, junto a los aportes teóricos de la psicología ergonómica, la psicología del desarrollo y la didáctica de las disciplinas.

En este recorrido hacia la conformación del campo de la Didáctica Profesional en Francia se identifican etapas o momentos articulados entre sí: uno primero en que la preocupación predominante es el análisis del puesto de trabajo desde una mirada externa al sujeto, otro orientado al aprendizaje de las habilidades profesionales con incorporación del interés en la actividad de los sujetos, y el último en que la atención se dirige a estudiar cómo se aprende en función de las distintas situaciones profesionales.

Si consideramos ambas Didácticas en función de los puntos que tienen en común y los rasgos que las identifican diferencialmente, podemos resaltar lo que parece una obviedad: las dos disciplinas

comparten su interés por la formación de los sujetos en pos del dominio de las competencias típicas de una profesión, destacándose su preocupación por desarrollar formas de enseñanza que respeten las secuencias de actividades que aquellas implican.

Sin embargo, sus orígenes institucionales, las perspectivas teóricas que sustentan, la relación con el campo didáctico, su objeto de estudio, la importancia que asumen los otros estructurantes en la definición del currículum y la enseñanza, el lugar y el rol de los sujetos que enseñan y que aprenden, hacen a la diferenciación de ambas disciplinas y al reconocimiento de su identidad respectiva.

En esta línea la Didáctica Universitaria (y de Nivel Superior en general), al considerar a la profesión como uno de sus estructurantes, importante pero no el único, puede dar testimonio de una mirada formativa compleja, contextualizada y diversa acerca de los procesos de enseñanza y de los sujetos del aula. Encuentra su raigambre, y así lo reconoce, en el campo didáctico en el que las disciplinas tienen como objeto común a la enseñanza; se considera Didáctica específica pues entiende las problemáticas particulares de la enseñanza identificadas por el nivel del sistema educativo en que se desarrolla y, en consecuencia, por los rasgos propios de las instituciones terciarias y universitarias. Por tanto esas problemáticas y su mandato social corresponden a los propios del sistema formal de educación.

Por su parte, en consonancia con su construcción histórica, la Didáctica Profesional desarrolla las propuestas enfatizando secuencias relativamente fijas de acción, derivadas de la observación de los comportamientos de quienes ejecutan la actividad en su puesto de trabajo. Se estructura con un enfoque inicial de corte mecanicista en la vertiente francesa, el cual es reemplazado posteriormente por una perspectiva de la psicología del desarrollo; por otro lado, incorpora tardíamente el análisis de las condiciones subjetivas, en especial en lo relativo a la incidencia de las experiencias previas de los sujetos y las condiciones del entorno. La universidad como institución, el contexto social en que se inserta, su historia, su cultura, los valores que sostienen su identidad y la dinámica que manifies-

tan sus prácticas, son estructurantes que, hasta el presente, quedan fuera del campo de interés de esta Didáctica específica.

La Didáctica Universitaria consideramos, se fundamenta en una trama donde lo subjetivo y lo social, lo individual y lo grupal, marcan las formas de enseñanza y el currículum. Trama que implica una articulación compleja de los estructurantes de esos procesos, marcados por el contexto sociohistórico manifiesto en la institución, en la definición epistemológica de los contenidos disciplinares y en la dinámica de la profesión y sus prácticas.

3. Los aportes a la comprensión de los alcances de la Didáctica Universitaria desde la investigación

Nuestras investigaciones acerca de la formación de profesionales se orientan por esta perspectiva acerca de los procesos del aula. Ejemplificaré con uno de los proyectos desarrollados por nuestro equipo de investigación en el campo de la salud⁴, el último de los cuales se centró en el análisis de cómo se forman los futuros médicos en la Universidad de Buenos Aires en los aprendizajes complejos de la profesión.

Presento aquí uno de sus subproyectos que se dedicó al estudio de Talleres de distinta temática ubicados en el tramo final de la carrera de Medicina, la cual está estructurada secuencialmente en cuatro Ciclos: Básico Común, Biomédico, Clínico e Internado Anual Rotatorio. Tomaré los casos de los Talleres de: “Habilidades relacionales en Pediatría” y “Herramientas básicas para la protección de la salud mental”, en los que trabajan como equipo interprofesional dos cátedras de esa Carrera.

Los Talleres son de carácter obligatorio, atienden a 1500 estudiantes y se replican a lo largo del año en grupos reducidos

4. Se trata del Programa *Estudios sobre el aula Universitaria* que dirige Claudia Finkelstein e integran Elisa Lucarelli, Gladys Calvo, Patricia Del Regno, Walter Viñas y Mercedes Lavalletto, con sede en el Instituto de Investigaciones de Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.

para que todos los alumnos tengan oportunidad de realizarlos. Tienen 4 horas de duración y están a cargo de Profesores especialistas en las diferentes temáticas.

Los talleres estudiados se dedican a tres aspectos nucleares de la práctica médica desde lo relacional y comunicacional: estilos de comunicación, violencia y comunicación de malas noticias. Los estudiantes desarrollan sus actividades a partir de consignas concretas en pequeños grupos o en grupo total; las consignas proponen que los estudiantes que vivencien experiencialmente las dificultades inherentes al uso, con los pacientes o sus familiares, de códigos restringidos. Se promueve de esta manera la reflexión sobre los estilos comunicativos y su impacto en los destinatarios posibilitando la construcción de aprendizajes de corte afectivo y actitudinal. A la vez se ponen al alcance del alumnado procedimientos que le permitan afrontar situaciones que reúnan de difícil resolución si se acudiera a contenidos exclusivamente cognoscitivos. A través del trabajo de análisis de situaciones problemáticas propias de la atención hospitalaria presentadas por el docente, se motiva a los estudiantes a confrontarlas con sus experiencias personales en ese ámbito y, a la vez, a revisar conceptos teóricos que le faciliten su comprensión.

En cuanto a los contenidos que abordan, se identifican el síndrome de burnout (agotamiento por condiciones de trabajo) así como la comunicación médico-paciente, sus propósitos, principios y las habilidades específicas de esa relación. Incorporan algunos recursos para manejarse en situaciones críticas, pasos sugeridos para comunicar malas noticias y el manejo de la reacción del paciente (Informe, 2021).

Los equipos docentes de ambos Talleres proponen el trabajo con técnicas dramáticas, como estrategia didáctica prioritaria estableciendo una experiencia común que puede emplearse como base para la discusión (Medrano Chávez, 2016) dando así oportunidad para el análisis crítico y promoviendo el trabajo colaborativo y participativo. Los alumnos, que disponen de lectura bibliográfica previa, eligen situaciones que han observado en su trayecto por el Ciclo Clínico o el Internado Anual Rotatorio, y que los hayan impactado,

que den cuenta de escenas de violencia entre profesionales de salud y pacientes, de comunicación del profesional con los padres (en el caso de niños) o el paciente y de comunicación de una mala noticia. Una vez realizadas las dramatizaciones, deben explicitar sus sensaciones y emociones desde la perspectiva de cada personaje, y, a continuación, se rotan los roles. Los coordinadores, a través de preguntas, buscan promover la participación de los alumnos, indagando saberes previos y/o experiencias, de manera de constatar la comprensión de los contenidos y promover procesos cognitivos superiores en pos de la construcción de conocimientos. De igual manera los docentes realizan comentarios, sugerencias y recomendaciones explícitas sobre el uso del lenguaje, manejo de los tiempos y lugares donde se lleva a cabo la comunicación con el paciente y las características que debe asumir el feedback que realiza el profesional. El resto de los estudiantes también realiza aportes acerca de su interpretación de lo observado.

Del análisis de lo expuesto podemos derivar dos conclusiones en relación a la propuesta formativa de los médicos: la primera es que para esta carrera los Talleres investigados constituyen una constituyen una experiencia alternativa a la habitual para la carrera de Medicina de la UBA dado tanto en cuanto a los contenidos como a la metodología representan una innovación en la formación de los futuros médicos en términos de ruptura y protagonismo (Lucarelli, 2009), e intencionalidad en esa transformación (Da Cunha, 1997) y en la que se advierte la articulación dinámica entre momentos teóricos y prácticos en la enseñanza. Se produce una ruptura con el statu quo vigente ya que se utiliza un dispositivo como es el Taller donde se alteran las formas de enseñanza, los roles tradicionales de los sujetos del aula (docente que expone y estudiante que escucha); las concepciones acerca de qué es enseñar, qué es aprender y cómo se concibe el conocimiento; la relación entre teoría y práctica; el lugar del problema en la estrategia didáctica. Se desarrolla un formato con la intencionalidad de reconocer a los docentes y a los estudiantes asumiendo roles protagónicos. Ruptura también en cuanto a los contenidos: se abordan

contenidos que incluyen la información y lo conceptual, pero se va más allá, centrándose en lo experiencial, lo emocional, lo actitudinal y lo comunicacional para configurar comportamientos profesionales prioritarios para el desempeño de un médico en la atención de la salud de los pacientes. Implica considerar la propia subjetividad del profesional en su relación con ese otro, comprendiendo al paciente como sujeto inserto en una cultura y en una comunidad.

La segunda conclusión es un poco desestimulante frente al optimismo que suscita el cariz innovador de la propuesta de enseñanza: la estructura curricular de la carrera, centrada en fundamentos positivistas aplicacionistas y en una concepción biologista de las ciencias de la salud, muestra una incorporación tardía de estas experiencias en el trayecto formativo (están ubicadas al final de la carrera) y una ínfima proporción horaria destinadas a estas experiencias (4 horas cada uno de los talleres, sobre un total de 8140 hs del plan de estudios). La participación del estudiante en un período tan breve de tiempo difícilmente revierta concepciones sobre el accionar del médico, tan fuertemente arraigadas y reforzadas institucional y culturalmente. La fuerza de las culturas institucionales y profesionales, de los modelos que operan como ideales del yo y de las representaciones sociales hace dudar de las potencialidades realmente transformadoras en la construcción de un nuevo modelo de desempeño del médico, que a través de comportamientos comunicacionales y relacionales puede construir una relación entre sujetos con los pacientes (Lucarelli; Finkelstein, 2022).

Sin embargo, desde la perspectiva del campo didáctico, la investigación nos permite comprender una arista más de la complejidad que suponen los aprendizajes de las prácticas profesionales. En una visión habitualmente presente, la preparación en las prácticas profesionales se definen prioritariamente por los contenidos cognoscitivos de tipo científico, quedando por fuera otros contenidos, como los mencionados, de significativa importancia para el desempeño de un profesional en el mundo actual. Estos contenidos donde priman lo actitudinal, lo emocional, lo relacional permiten ver

cómo se desempeñan, o cómo sería deseable que se desempeñaran los profesionales en su contexto social y en su relación con los otros, destinatarios del servicio que prestan.

4. Los desafíos de enseñanza remota en tiempos pospandémicos

Es imposible abordar estos aspectos en la actual etapa de pospandemia sin destacar justamente esta condición que le da sentido al análisis, esto es, en función de las consecuencias propias de un contexto signado por la pandemia originada por el corona virus en el 2019. Esta situación en el campo educativo significó una transformación inimaginada de las modalidades de educación llevando de manera universal al abandono de las aulas presenciales y a la adopción generalizada y exclusiva de la enseñanza remota, cuyas repercusiones y su presencia llegan a la actualidad.

Considero que una primera cuestión a recordar es que el virus empujó de manera obligada y sin preparación a las instituciones educativas, y a la población en general, a la enseñanza virtual. Así, todos los actores, docentes, estudiantes, responsables de las instituciones, y, además, las respectivas familias, se vieron alterados e invadidos por estas nuevas formas de enseñar y de aprender que atravesaron las paredes del aula para instalarse y penetrar en la cotidianeidad hogareña a través de las pantallas. Tiempo y espacio se han visto violentados y el virus se encaramó en las prácticas sin preguntarnos si se tenían recursos tecnológicos, preparación apropiada, apoyo técnico y financiero para enfrentar semejante desafío...

La adopción universal de la enseñanza virtual, en sus formas sincrónicas y asincrónicas, a la manera de la *transparencia del virus* (como afirmó Boaventura en el 2020), no ha hecho más que develar *puntos oscuros* de la práctica cotidiana y del modelo educativo y de formación, los cuales obligan a seguir planteando preguntas.

Un interrogante básico a tener en cuenta se refiere a cómo encontró la pandemia en cuanto al uso de la tecnología, a las institu-

ciones educativas en su conjunto, y por tanto, a las del nivel superior: muchos de sus docentes, sorprendidos por tener que manejar dispositivos y programas sin contar experiencias previas sobre su uso didáctico; otros, seguramente los más jóvenes, disponiendo de mayores y mejores habilidades en el dominio tecnológico. No obstante, estas diferencias no evitaban un alto margen de incertidumbre a la hora de encarar las clases y enfrentarse con estudiantes muy heterogéneos en cuanto a la disposición de aparatos y de conectividad para el desarrollo de instancias sincrónicas. Un estudio reciente de la Universidad Nacional de Río Cuarto (Argentina) (Macchiarola, 2021; Macchiarola *et al.*, 2020) que indagó sobre la situación de la Universidad Pública, analizándola desde la perspectiva del derecho a la educación superior, dio información al respecto de lo que sucedió en materia educativa y más específicamente en cuanto a la enseñanza durante el período de aislamiento obligatorio. La conclusión más significativa, no por supuesta menos dramática, es que, en contexto de pandemia y en las condiciones obligadas de virtualidad en la enseñanza, se potencian las desigualdades múltiples y persistentes de nuestra sociedad; es decir que se observa asociatividad entre el nivel socioeconómico bajo, el menor nivel educativo de la familia de origen, la falta de conectividad y las peores condiciones de trabajo, acentuadas estas condiciones en lo que respecta al género femenino.

Estas constataciones, junto a las de múltiples investigaciones originadas por la pandemia, nos mueven a volver a pensar en los desafíos que implica asumir una política que propicie la denominada por los autores (Chiroleu, 2012) *democratización de segunda generación de la educación superior*; esto es, la que a partir de la ampliación de la oferta y el consecuente ingreso de estudiantes provenientes de las mayorías populares implica la necesidad de generar propuestas de formación adecuadas de manera que favorezcan su retención y egreso.

En consideración de la situación así reconocida, el desafío en este período pospandémico es repensar, de manera creativa y sin prejuicios, algunas cuestiones como las siguientes:

Sabemos que durante el aislamiento las instituciones debieron buscar soluciones académicas y administrativas de emergencia. En

este contexto, los docentes tuvieron que autocapacitarse en el diseño de propuestas exclusivamente digitales transfiriendo, muchas veces de manera literal, los formatos propios de la clase presencial a estos otros mediados por las pantallas. Y las preguntas que no siempre encontraron respuesta fueron muchas: ¿De qué manera reformular una clase presencial en aula en una mediada por la virtualidad? ¿Cómo articular las clases sincrónicas y asincrónicas? ¿Cómo explorar y explotar los recursos infinitos que brinda la tecnología de manera de favorecer aprendizajes genuinos? ¿De qué manera reconvertir esa relación directa y dual, ese vínculo muy particular entre quien enseña y quien aprende que se generó en la intimidad del aula, por otra remota y diversificada? ¿Cómo hacer frente a esa multirrelación que surge cuando otros muchos (familia, autoridades) están detrás de la pantalla? En estas situaciones hay una ruptura de tiempo (sincrónica-asincrónica) y de espacio (aula-casas) que también media de manera distinta los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Las respuestas improvisadas, apelando al ensayo y error, algunas veces creativas, que se dieron a estas preguntas, generó una experiencia de trabajo grupal espontánea por parte de los docentes a través de redes informales. Los programas institucionales de formación deberían tener en cuenta esta experiencia partiendo de su análisis para el diseño participativo de nuevas ofertas.

Por otro lado, esta etapa pospandémica va asumiendo rasgos de la incertidumbre propia de los momentos de transición o de *frontera* (diría Boaventura) en este caso temporal, donde el rumbo se define a través de la búsqueda de alternativas que intentan armonizar características de la vida anterior a la invasión del virus, incorporando la experiencia social producida durante ese período especial. En este contexto la educación remota y la formación en entornos digitales tienen su lugar, en forma total o parcial a través de distintas formas de hibridación. Esta se presenta como la interacción de distintos elementos en una combinación de oportunidades variadas para el aprendizaje: sincrónico/asincrónico, en línea/presencial, formal/informal, y su combinación con diversas herramientas y plataformas (Lemos, 2022).

En este sentido sostenemos que el riesgo se hace presente cuando se quiere encontrar soluciones simples a problemas muy complejos como es la transformación de la vida en las aulas y la formación pedagógica de los docentes que tienen que llevar a cabo esta transformación. En cuanto a esto último cabe recordar que el docente de nivel superior, especialista en contenidos disciplinares profesionales y frecuentemente investigador en ese campo, no ha necesitado de formación específica para tal rol para ingresar y desempeñarse en la docencia del nivel. A partir de reconocer que la formación de origen define la identidad profesional, y que es necesaria la construcción de la nueva identidad como profesores universitarios, los programas institucionales deberían orientarse hacia este propósito. Como advierte Finkelstein (2022, p. 15) "...la identidad profesional docente se inscribe en un proceso complejo que integra el reconocimiento de uno mismo como docente y de la dimensión social que supone la pertenencia a un grupo habilitado para el ejercicio de ese rol...".

Teniendo en cuenta estas afirmaciones parece necesario que los programas formativos coadyuvantes de ese proceso, prioricen la inclusión de contenidos conceptuales y técnicos para comprender y dar respuesta a los nuevos requerimientos sociales y a las necesidades de las actuales poblaciones estudiantiles. Esto implica la disposición de herramientas de carácter pedagógico y didáctico, que les permitan a los docentes reflexionar sistemáticamente sobre sus prácticas a la luz de encuadres psicológicos, sociológicos, antropológicos, políticos, de análisis institucional, de manera de encarar una enseñanza apropiada para estas nuevas generaciones estudiantiles. Desde lo didáctico supone estar en condiciones de percibir las características de los estudiantes, comprenderlas y actuar eficientemente en función de ellas; a partir de este logro se trata de diseñar situaciones de enseñanza para que los estudiantes puedan disponer de información y también de habilidades para analizarla, compararla, tener opiniones fundamentadas al respecto, criticarla, generando una relación empática con el conocimiento. Situaciones en que lo afectivo y lo valorativo, no estén negados sino incorporados como

parte del contenido a desarrollar, aprendizajes tan necesarios para afrontar las decisiones de cada acto profesional, tal como recordábamos anteriormente en relación con la formación de los médicos.

Algunos aspectos de esta formación pueden ser encarados por la educación remota recuperando errores y aciertos de la experiencia de aislamiento vivido durante la pandemia.

Los psicólogos clínicos afirman que las actuales circunstancias obligan “a redefinir lo que está presente o ausente, lo cercano y lo distante, lo posible o imposible de alcanzar comunicativamente” (Carlino, 2021, p. 21), en este caso aplicable a la educación remota.

Una llamada de atención parece evidente: el reconocimiento a la tecnología digital por sus significativos aportes en el esfuerzo para sostener en funcionamiento los programas educativos en ese contexto adverso, no debería oscurecer la percepción del problema. El peligro está en retrotraer nuestra mirada hasta los años 60, 70 del siglo XX, época en que una confianza ilimitada y fetichista en la tecnología en la educación (relacionada con la programación por objetivos o con los programas computacionales) hacía creer ingenuamente que mediante su utilización se resolverían todos los problemas de la enseñanza, Este apasionamiento por lo tecnológico en la búsqueda de respuestas únicas y totalizadoras es propio del pensamiento único, proclive siempre a considerar que es posible resolver problemas complejos a través de mecanismos simples, homogéneos y ajenos a su contexto sociohistórico.

Al considerar las posibilidades de la inclusión de una educación remota, parece importante tener en cuenta que la vida del estudiante universitario también se desarrolla en los pasillos, en las charlas tomando un café, en el diálogo con los docentes terminadas las clases. Si bien las propuestas actuales de interconectividad brindan ocasiones posibles para esos encuentros, hay que recordar que la dimensión personal en vivo, la corporalización, la mirada, el tono de voz, otorgan otro significado a las palabras pues son componentes cargados de emotividad y difíciles de sustituir. A esto hay que agregarle la importancia que tiene la participación de los estudiantes en

la política y gestión de la universidad, participación que también se vale de esos intersticios espaciotemporales informales que brinda la presencialidad en las aulas para la formación en la ciudadanía y en la responsabilidad social. La expresión *ponerle el cuerpo* así quiere manifestarlo. Desde los teóricos de la Comunicación nos viene la advertencia acerca del riesgo de que el uso de las redes, de indudable importancia por la rapidez para compartir información, pueda reforzar una tendencia fuertemente individualista así como la aceptación acrítica de fakenews, dificultando de este modo la construcción democrática (Crovi, 2022). Por su parte Chul-Han señala que la velocidad de la información, puede llevar a comportamientos aditivos, a la vez que los encuentros con los otros son breves: “Acumulamos amigos y seguidores sin encontrarnos con el otro” (Chul-Han, 2021, p. 20).

Quiero concluir esta presentación, aclarando que no me identifico con una posición apocalíptica acerca de la digitalización y por ende de la posibilidad de implementar modalidades de educación remota en la universidad. Valoro los aportes que supone la utilización de las tecnologías y los medios de la comunicación y la información en la educación, y por tanto valoro los aportes de la educación remota adecuadamente programada, en términos de docentes formados para implementarla, contando a la vez con los recursos de infraestructura y técnicos necesarios; seguramente una educación de este tipo, flexible en tiempo y espacio, facilita una cobertura geográfica más amplia, con la consiguiente incorporación de poblaciones estudiantiles distantes y con múltiples ocupaciones propias de un adulto. Sin embargo no dejo de advertir la presencia en nuestras instituciones de los efectos de una seducción opaca provocada por la aparatología, y que a nuestro criterio es producto de esa mirada ingenua, totalizadora y acrítica acerca de la utilización de los medios informáticos como panacea universal para enfrentar los problemas de la enseñanza universitaria.

Y sólo para terminar mi presentación uso nuevamente al filósofo coreano quien en su libro *No-cosas. Quiebres del mundo de hoy*,

nos dice: “Nos acostumbramos a percibir la realidad como fuente de estímulos, de sorpresas. Como cazadores de información, nos volvemos ciegos para las cosas silenciosas, discretas, incluidas las menudas o las comunes, que no nos estimulan, pero nos anclan en el ser” (Chul-Han, 2021, p. 11).

Referencias

CARLINO, Ricardo. Cyberanálisis. *In*: VAINER, Alejandro *et al.* **Contigo a la distancia**: la clínica psi en tiempos de pandemia. Buenos Aires: Topía Editorial, Libro digital, 2021, p. 16-23.

CHIROLEU, Adriana. **Política universitaria en la Argentina**: revisando viejos legados en busca de nuevos horizontes. Los Polvorines (PBA): UNGS, 2012.

CHUL-HAN, Byung. **No-cosas**. Buenos Aires: Taurus, 2021.

CROVI, Delia. **Ciudadanía digital y uso responsable de internet, el rol de la comunicación para el fortalecimiento democrático**. Panel inaugural del XVI Congreso de ALAIC. Buenos Aires, 2022. Disponible en: <https://bit.ly/3Sncjq3>. Acceso en: 29 set. 2022.

CUNHA, Maria Isabel da. Aula universitária: inovação e pesquisa. *In*: LEITE, D.; MOROSINI, M. **Universidade futurante**. Campinas: Papirus, 1997.

FERNÁNDEZ, Lidia. El cambio educativo en las instituciones de nivel superior. *In*: UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA. COMISIÓN SECTORIAL DE ENSEÑANZA. **Cambios en la universidad**: un enfoque curricular. Montevideo: Udelar, CSE, 2014, p. 9-26.

FINKELSTEIN, Claudia. Introducción. *In*: FINKELSTEIN, Claudia; LUCARELLI, Elisa (eds.). **Los docentes universitarios en búsqueda de su formación pedagógica**: abriendo las fronteras. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2022.

INFORME de avance. Proyecto de investigación UBACYT **La formación en la profesión de estudiantes de grado en el área de la salud: la articulación teoría práctica y los aprendizajes complejos**. Directora: C. Finkelstein. Buenos Aires: UBA. FFyL. UBA. IICE. Programa Estudios sobre el aula universitaria. Documento interno, 2021.

LEMONS, Elisa. Formación y capacitación para la construcción de capacidades estatales: contribuciones de las tecnologías digitales. *In*: SOLANO, Mauro Emanuel; LOPARDO, Julián; NOVOMISKY, Sebastián. **El Estado del mañana Prospectiva, capacitación y tecnologías emergentes**. Buenos Aires: INAP, Libro digital, PD, 2022.

LUCARELLI, Elisa. **El eje teoría-práctica en cátedras universitarias innovadoras, su incidencia dinamizadora en la estructura didáctico curricular**. 2004. 164f. Tesis (Doctorado en Ciencias de la Educación) – Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

LUCARELLI, Elisa. **La didáctica de nivel superior**. Buenos Aires: UBA, OPFyL, 1998.

LUCARELLI, Elisa. La Didáctica Universitaria, campo de investigaciones, acerca de la enseñanza y el currículum en la Universidad. **RAES**, año 15, n. 25, 2022 (en prensa).

LUCARELLI, Elisa. **La teoría y la práctica en la universidad: la innovación en las aulas**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2009.

LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia. **Procesos investigativos sobre la formación de médicos: alternativas e innovación**. Comunicación presentada en el En las V Jornadas Internacionales Problemáticas en torno a la Enseñanza en la Educación Superior Diálogo abierto entre la Didáctica General y las Didácticas Específicas, agosto de 2022 Mendoza, UNCuyo. Argentina.

LUCARELLI, Elisa; FINKELSTEIN, Claudia; SOLBERG, Viviana. Una mirada actual del asesor pedagógico universitario: escenarios y trayectos. *In*: LUCARELLI, Elisa (ed.). **Universidad y asesoramiento pedagógico**. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2015.

MACCHIAROLA, Viviana *et al.* La enseñanza con modalidad virtual en tiempos del covid19. La mirada de los estudiantes de la Universidad Nacional de Río Cuarto. **Revista Contextos de Educación**, Departamento de Cs. de la Educación, Facultad de Cs. Humanas, UNRC, año 20, n. 28, 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3kgD7M8>. Acceso en: 01 out. 2022.

MACCHIAROLA, Viviana. **Universidad Nacional de Río Cuarto Investigación: La educación universitaria en la emergencia por el Covid 19**. La situación de la Universidad Pública en el Gran Río Cuarto. Presentación del 21 de abril de 2021. Youtube. Sociedad Argentina de Investigación en Educación (SAIE), 2021.

MEDRANO CHÁVEZ, Raúl Alberto. El uso de la dramatización como estrategia de enseñanza-aprendizaje cooperativo. **Revista Torreón Universitario**, año 5, n. 12, p. 25-36, 2016. Disponible en: <http://bit.ly/3lZEyPm>. Acceso en: 14 set. 2021.

PASTRÉ, Pierre. **Algunas reflexiones sobre la organización de la actividad docente**. UNIPE, 2007. Manuscrito no publicado.

PASTRÉ, Pierre. La didáctica profesional. Un punto de vista sobre la formación y la profesionalización. *In: Competenza e Professionalità - Education Sciences & Societ.* UNIPE, 2011. Manuscrito no publicado.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Carta abierta al presidente Lula da Silva. **La Jornada de México**, 2022. Disponible en: <http://bit.ly/3ZfVjEl>. Acceso en: 20 nov. 2022.

SIRVENT, María Teresa; RIGAL, Luis. **La Investigación Social en Educación**. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2022 (en prensa).

**PARTE II. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS,
SABERES DOCENTES E DIVERSIDADE**

CAPÍTULO 4. A PESQUISA NO CAMPO DA DIDÁTICA E DAS PRÁTICAS DE ENSINO: TENDÊNCIAS ATUAIS

Giseli Barreto da Cruz

1. Ponto de partida

Este trabalho surge do interesse em compreender as tendências de pesquisa do campo da Didática e das Práticas de Ensino e suas contribuições para a Educação. Parto do entendimento de Didática como área de conhecimentos investigativo, disciplinar e profissional referentes ao processo ensino-aprendizagem, que envolve teorizações e fundamentações conceituais e procedimentais sobre a relação estabelecida entre professores e estudantes em situações determinadas de ensinar e aprender (Cruz, 2017). Alinho-me com Libâneo (2015, p. 39), para quem a Didática é campo epistemológico que “articula a lógica dos saberes a ensinar (dimensão epistemológica), a lógica dos modos de aprender (dimensão psicopedagógica) e as lógicas das relações entre práticas socioculturais e ensino (dimensão sociocultural e institucional)”. Parto dessa ligeira delimitação para compreender a relação desse campo com a pesquisa. Como se comporta atualmente a produção de pesquisas em Didática e Práticas de Ensino?

Periodicamente, um campo de conhecimento necessita ser mapeado no sentido de dar a conhecer as suas tendências investigativas, constâncias e ausências, diálogos teóricos estabelecidos, metodologias privilegiadas, assim como achados, constatações ou resultados alcançados. Nesse aspecto, a produção acadêmica em Didática e Práticas de Ensino tem sido cuidada e sistematicamente revisada por pesquisadores desse campo, cujos estudos, do tipo revisão integrativa de literatura, estado da arte ou estado do conhecimento, retratam uma paisagem fértil de discussões e debate acumulado. Isso se pode constatar em trabalhos de Oliveira (1996; 1997; 2000), Marin (2005), Fernandes e Leite (2007), Pimenta (2000), Gatti (2008),

André (2008; 2014), Marcondes, Leite e Leite (2011), André e Cruz (2012), Longarezi e Puentes (2015) e Martin-Franchi (2022).

Nesse movimento, sobressaem dois marcos instituídos de debates da área: os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – Endipe(s) e as Reuniões do GT 4 – Didática, da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, que desde o início dos anos de 1980, ocupam posição nodal na constituição do campo, definindo suas pautas, elaborando críticas e ensejando reflexões acerca das relações entre Educação, Pedagogia, Escola, Ensino, Formação Docente e as políticas e práticas em curso, conforme o contexto histórico da época.

Ademais, a área reúne diversas análises que funcionam como lente teórica, conceitual e contextual de sua produção. Aqui destaco as contribuições de Candau (1983, 2000 e 2020) e Pimenta, Fusari, Almeida e Franco (2013), posto que oferecem um virtuoso mapa de leitura do comportamento do campo da Didática e das Práticas de Ensino e os desafios a serem enfrentados.

Candau (1983, 2000 e 2020), ao longo do tempo, se constituiu como referência fulcral para compreender o movimento de revisão empreendido pela Didática com vistas à travessia de uma tendência instrumental para o seu fundamental pela via de uma perspectiva crítica, multidimensional e intercultural. No seu entender, a produção da Didática é constitutiva de um campo do conhecimento pedagógico dinâmico, que se movimenta continuamente e se apresenta atento aos novos desafios colocados pela realidade socioeconômica, cultural e educativa em que se insere (Candau, 2020). Por ocasião dos 20 anos do Endipe, Candau (2000) propôs uma agenda de trabalho considerada como marco de referência por boa parte das revisões localizadas. Vinte anos depois, em celebração aos 40 anos do Encontro, Candau (2020) revisita a trajetória do mesmo e reafirma a sua posição a favor de uma didática crítica e intercultural.

Com o interesse em discutir o que a Didática tem requisitado dos métodos de pesquisa em educação e como as escolhas metodológicas têm permitido uma melhor compreensão do ensino en-

quanto práxis educativa, Pimenta, Fusari, Almeida e Franco (2013) oferecem um marco teórico-conceitual de leitura e análise. Tendo por referência o exame do percurso vivido pela Didática no âmbito da ANPEd, no decorrer de 20 anos, esses autores discutem a complexidade do seu objeto para colocar em questão a tese de dispersão epistemológica presente no debate da área. Com base nisso, argumentam a favor da relação epistêmica entre Educação, Pedagogia e Didática para compreender as aproximações e as especificidades entre Didática, Formação Docente e Currículo e para sustentar o compromisso do campo da Didática com a compreensão e transformação da escola em local de ensino e formação.

Com base nas revisões e debate teórico existentes, em uma mirada dos anos de 1980 para cá, aproximadamente 40 anos de produção, é possível enxergar algumas constâncias e desafios da área, dentre os quais destaco:

1. Entre consensos e dissensos, a preocupação com a produção de um conhecimento contextualizado historicamente, comprometido com o papel social da educação e a problemática da educação escolar;
2. Entre diversidade, pluralidade e dispersão de enfoques temáticos e teórico-metodológicos, a busca da legitimidade acadêmico-científica;
3. Diante de um objeto complexo, a necessidade de afirmação de Teoria(s) Didática(s) em superação à perspectiva técnico-instrumental;
4. Diante das conexões entre os campos de Didática, Currículo e Formação Docente, a necessidade de superar a tendência de esmaecimento da especificidade epistêmica do objeto da Didática;
5. Entre as perspectivas instrumental e multidimensional da Didática, a necessidade de ressignificar criticamente os temas clássicos da área e trazer à cena a sala de aula na contemporaneidade, seus sujeitos, fazeres-saberes e formas objetivas, críticas e criativas de reinvenção da escola pública, inclusiva, democrática e laica.

Em vista disso, busco perscrutar como esse cenário se apresenta na atualidade. Que tendências investigativas se inscrevem na produção do campo hoje? Assim, estabeleço como ponto de partida para este trabalho a seguinte questão: Que fazeres e saberes consti-

tutivos do ensinar e aprender prevalecem nas pesquisas em Didática e Práticas de Ensino publicadas em periódicos científicos da área na última década (2012-2022)? Dessa questão decorrem outras, a saber: Como a produção localizada se insere nos debates atuais da área? Quem são os autores dos textos? Qual sua procedência? Quais os temas, as metodologias e os enfoques priorizados? Que aspectos indicam convergências e divergências em relação às análises acumuladas pelas áreas?

2. Percurso metodológico

Defini como percurso metodológico o levantamento de artigos científicos publicados em duas bases distintas, a exemplo de Martin-Franchi (2022): i- *Scientific Electronic Library Online* (SciELO Brasil)⁵ - biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros; ii- Educ@ - Fundação Carlos Chagas (Educ@FCC)⁶, um indexador que objetiva um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação, se utiliza da metodologia SciELO e leva em conta os padrões internacionais de comunicação científica.

A opção pelos periódicos científicos se justifica como meio de contribuir para a ampliação do espectro de revisão do campo, dada a prevalência de estudos nas bases do Endipe e da ANPED. Ainda que estas fontes, porque canalizam a produção específica de Didática, sejam espaços privilegiados de análise das tendências em curso, trabalhos como os de Longarezzi e Puentes (2015) e Martin-Franchi (2022) desafiaram-me a olhar para os periódicos e tentar depreender por meio deles as tendências investigativas atuais.

O recorte temporal estabelecido foi de 2012 a 2022 com o intento de abarcar a última década de produção e, por dentro dela, identificar o que tem prevalecido ultimamente enquanto tendências

5. Disponível em: <https://bit.ly/3YWEeiR>. Acesso em: 10 ago. 2022.

6. Disponível em: <https://bit.ly/3ktNbkP>. Acesso em: 10 ago. 2022.

investigativas da área. Os filtros considerados no levantamento de artigos em ambas as bases foram os seguintes: Ciências Humanas como grande área de conhecimento e Educação como área temática, valendo-me de apenas dois descritores, em separado, “Didática” e “Práticas de Ensino”.

Os critérios estabelecidos para a seleção dos artigos a partir das bases, recorte temporal e descritores fixados, foram a leitura dos títulos e das palavras-chaves, definindo, conseqüentemente, como critério de exclusão aqueles cujos títulos e/ou palavras-chaves não apresentassem perspectivas direta ou indireta de aproximação com o objeto da Didática e das Práticas de Ensino.

O protocolo de revisão seguiu alguns passos fundamentados em Gough (2007), a saber: i- levantamento dos textos nas bases de acordo com os critérios estabelecidos; ii- refinamento com a exclusão de textos segundo critério e o isolamento daqueles que se repetiram por descritor nas duas bases; iii- sistematização das informações dos trabalhos a partir da análise dos resumos e registro dos dados em uma ficha construída para esse fim; iv- e, finalmente, análise dos dados considerando as fichas elaboradas, a questão, o objetivo e a compreensão de Didática e Práticas de Ensino adotada.

O levantamento resultou em 569 artigos, no período de 2012 a 2022. Com o refinamento, 329 artigos foram desconsiderados porque não evidenciaram, no título ou nas palavras-chaves, pertencimento ao campo. Dos 240 trabalhos separados, 22 se repetiam, totalizando, assim, um conjunto de 218 textos para análise.

A Tabela 1 a seguir expõe em números as duas fases iniciais do protocolo de revisão, as quais se referem ao levantamento e ao refinamento por descritor e base.

Base	Descritor	Total considerado	Levanta- mento	Refinamento	
				Exclusão	Repetição
SciELO	Didática	79	190 artigos	90	21
SciELO	Práticas de Ensino	29	121 artigos	91	01
Educ@ FCC	Didática	103	242 artigos	139	-
Educ@ FCC	Práticas de Ensino	07	16 artigos	09	-
Total		218	569	329	22

Tabela 1. Número de trabalhos alcançados

Fontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

De posse do conjunto de artigos selecionados, passei à fase de sistematização das informações dos trabalhos a partir da análise dos resumos e registro dos dados em uma ficha específica. A ficha para extração dos dados considerou os seguintes aspectos: identificação do trabalho em relação ao descritor e à base; nome do periódico e sua qualificação na área de Educação⁷ pelo sistema brasileiro de avaliação mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior na Plataforma Sucupira (Qualis/Capes)⁸, no período de 2013-2016⁹; ano de publicação; título; autor(s), instituição do(s) autor(s); estado e região geográfica da(s) instituição(ões); país; língua; objetivo(s); palavras-chave; referência teórica; abordagem metodológica; cenário (se escola, nível da educação, etapas e modalidades de ensino); sujeitos (se estudantes, professores, formadores); e fazeres-saberes didáticos mobilizados.

Chamo a atenção para o fato de que a extração dos dados considerou exclusivamente a leitura dos resumos. A análise de textos na íntegra, seja por amostragem seja por escolha intencional, não foi possível em face do tempo disponível para a realização desse trabalho.

7. Compreendo que dada a especificidade do campo deveria ter considerado a avaliação tanto na área de Educação quanto na de Ensino. Tendo que escolher uma área para otimizar o processo de exame priorizei a mais abrangente.

8. A Plataforma Sucupira é um sistema de coleta de informações, análises e avaliações utilizadas como base padronizadora do Sistema Nacional de Pós-Graduação brasileira. Disponível em: <http://bit.ly/3xM0uQu>. Acesso em: 17 ago. 2022.

9. Última classificação oficial disponível na Plataforma Sucupira em agosto de 2022.

As 218 fichas preenchidas com as informações extraídas dos resumos foram analisadas e os seus dados compilados por descritor (“Didática” e “Práticas de Ensino”) e por base (SciELO e Educ@FCC), o que resultou na montagem de 04 quadros sinóticos. Na sequência, esses quadros foram descritos tendo como referência as questões, o objetivo e o diálogo com a área. Tentarei oferecer um breve panorama dos achados por descritor e base, restringindo-me a apresentar sumariamente como a produção localizada se insere nos debates atuais da área, tendo em vista os temas, as metodologias e os enfoques priorizados.

É importante esclarecer que um trabalho, tal como este, de revisão integrativa da produção de um campo é algo extenso e laborioso, a exigir tempo e rigor metodológico, sob o risco de produções de dados inconsistentes e conclusões precipitadas. Ciente do tempo disponível e das condições objetivas para levar essa tarefa adiante, adotei uma estratégia e tomei uma decisão. A estratégia foi a de solicitar a colaboração dos integrantes do Grupo de Pesquisa que coordeno, o Geped¹⁰, para a análise dos resumos e preenchimento das fichas de extração de dados, o que foi realizado na segunda quinzena de agosto de 2022. E a decisão foi a de limitar as análises aos aspectos marcantes destacados das produções, detendo-me na descrição sumária de cada achado, deixando o aprofundamento teórico-interpretativo para etapa posterior.

3. Panorama dos dados

Com o objetivo de mapear os fazeres e saberes do ensinar e aprender prevalentes nas pesquisas em Didática e Práticas de Ensino publicadas em periódicos científicos da área na última década (2012-2022), dirigi-me aos dados e com eles cheguei ao panorama que passo a apresentar descritivamente.

10. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped), certificado pelo CNPq e pertencente ao Leped, Laboratório de mesmo nome da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro (FE/UFRJ). Para conhecer os integrantes e o trabalho do Geped, acessar: <http://bit.ly/3SsMOnm>.

3.1 Sobre as palavras-chaves

O título e as palavras-chaves de um artigo representam elementos tradutores das temáticas e delimitações conceituais e contextuais da abordagem analítica. Tendo isso em mente, o exame, de um lado das palavras-chaves e de outro dos temas, confirmou marcas constitutivas da Didática e das Práticas de Ensino, conforme evidenciado pelos estudos já realizados que apontam para a pluralidade de abordagens, tendo em vista a abrangência e a complexidade do ensinar e aprender.

As palavras-chaves são diversas, o que denota a multiplicidade de enfoques; e as recorrências localizadas confirmam a conexão intrínseca entre Didática e Formação Docente, marca indelével da área. Em relação às especificidades disciplinares e às etapas da educação básica, chama a atenção a presença forte do ensino de Física e o foco no ensino médio. A Tabela 2, a seguir, espelha essa constatação.

Descritor	Base	Nº de artigos	Nº de palavras-chaves	Nº de palavras-chaves recorrentes	Palavras-chaves mais recorrentes
Didática	SciELO	79	254	23	Didática (13) Ensino de Física (07) Ensino Médio (07) Formação de Professores (06)
	Educ@ FCC	103	212	48	Didática (53) Formação de Professores (24)
Práticas de Ensino	SciELO	29	96	09	Formação de Professores (05)
	Educ@ FCC	07	23	02	Práticas de Ensino (07)
Total		218	585	82	

Tabela 2. Demonstrativo de Palavras-chaves por Descritor e Base

Fontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

Ao olhar por diferentes ângulos para o conjunto de 585 palavras-chaves foi possível vislumbrar 8 temáticas que, conforme expressa a Tabela 3, compõem uma espécie de retrato acerca do que está inscrito nos estudos da área.

Classificação temática das palavras-chaves	Total	Nº de palavras-chaves			
		Didática SciELO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@FCC
Áreas disciplinares e arranjos curriculares	49	20	15	14	-
Didática e Ensino-Aprendizagem: fundamentos, tendências e abordagens	142	50	68	20	04
Educação, Pedagogia, Escola e outros espaços educacionais	74	23	30	19	02
Formação Docente	64	19	25	16	04
Inclusão e Tecnologia	20	04	04	06	06
Linguagens e subjetividade	31	11	08	08	04
Pesquisa e Epistemologia	195	125	56	12	02
Território e contexto	10	02	06	01	01
Total	585	254	212	96	23

Tabela 3. Classificação temática das palavras-chaves

Fontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

Chama a atenção positivamente o alinhamento dos trabalhos, em cada descritor e base, com o objeto da Didática, o processo ensino-aprendizagem, o qual pode ser comprovado pelo número de artigos referidos à temática “Didática e Ensino-Aprendizagem: fundamentos, tendências e abordagens”.

Outro dado significativo diz respeito à produção em torno da temática “Pesquisa e Epistemologia” que concentra um terço das

indicações. Trata-se de palavras-chaves referentes à teoria estudada, ao método de produção do conhecimento e ao mapeamento científico da área, o que, a despeito da abrangência e da variedade, parece denotar a forte preocupação do campo com a sua identidade epistêmica. Esse é um traço marcante da área que se de um lado expressa preocupação teórico-metodológica, de outro expressa a necessidade constante de afirmação de sua cientificidade.

Outro aspecto que merece relevo tem a ver com a temática “Formação Docente”, que reúne 64 palavras-chaves. É necessário considerar que o termo é predominantemente único na temática. Se no âmbito dos demais temas são encontradas várias palavras que se aglutinam em torno dele, no caso do de “Formação Docente”, constata-se o uso exclusivo da palavra-chave formação docente ou formação de professores. Desse modo, mesmo analisado no conjunto, em meio a tantos outros indicadores, o termo alcança forte incidência.

Sobre “Território e Contexto”, esse tema abrangeu as palavras-chaves referentes a um país ou região, no caso do Brasil, e ao contexto pandêmico gerado pela covid-19. Em relação à pandemia, cabe registrar que apenas 2 dos 218 trabalhos discutiram o seu impacto na escola e, conseqüentemente, para a Educação, a Pedagogia e a Didática.

3.2 Sobre os títulos

Indo em direção aos títulos foi possível chegar a 36 desdobramentos temáticos em relação aos identificados no exame das palavras-chaves. A Tabela 4 espelha esse arranjo¹¹.

11. A soma de títulos da Tabela 4 não é equivalente a soma de palavras-chaves da Tabela 3. Todavia, a classificação temática de palavras chaves e de título considerou o mesmo padrão analítico.

Classificação temática dos títulos	Total	Nº de artigos			
		Didática SciELO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@ FCC
Áreas disciplinares e arranjos curriculares	65				
Didática e Ensino de Arte e Teatro	01	-	-	01	-
Didática e Ensino de Biologia	03	02	-	01	-
Didática e Ensino de Educação Física	02	02	-	-	-
Didática e Ensino de Física	20	20	-	-	-
Didática e Ensino de Geografia	01	-	-	01	-
Didática e Ensino de História	09	03	04	02	-
Didática e Ensino sobre História, Africanidade e Povos originários	03	01	-	02	-
Didática e Ensino de Leitura e Escrita	06	-	-	05	01
Didática e Ensino de Matemática	11	05	02	04	-
Didática e Ensino de Química	01	-	-	01	-
Didática e Ensino de Sociologia	02	-	-	02	-
Didática e Educação Infantil	02	-	01	-	01
Didática e Ensino Fundamental	01	01	-	-	-
Didática e Educação de Jovens e Adultos	02	02	-	-	-
Didática e Currículo	01	-	01	-	-
Didática e Ensino-Aprendizagem: fundamentos, tendências e abordagens	37				

Classificação temática dos títulos	Total	Nº de artigos			
		Didática SciELO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@ FCC
Aprendizagem situada, ato didático, aula aberta, ensino com pesquisa, estratégias didáticas, inovações didáticas, mediação didática, situação didática	11	04	06	01	-
Sequência didática	15	13	02	-	-
Transposição didática	07	01	06	-	-
Planejamento e metodologias de projetos	02	-	02	-	-
Livro didático	02	-	02	-	-
Educação, Pedagogia, Escola e outros espaços educacionais	05				
Didática e Educação Ambiental	02	-	02	-	-
Didática e Educação Comparada	01	-	01	-	-
Didática e Educação Patrimonial	01	-	-	01	-
Didática Museal	01	-	01	-	-
Formação Docente	54				
Didática e Formação Docente	42	09	30	03	-
Didática e Docência no Ensino Superior	08	02	05	-	01
Ensino de Didática	04	02	01	01	-
Inclusão e Tecnologia	14				
Didática e Inclusão	04	-	01	01	02
Didática e Interculturalidade	01	01	-	-	-
Didática, Tecnologias e EaD	09	-	04	03	02

Classificação temática dos títulos	Total	Nº de artigos			
		Didática SciELO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@ FCC
Linguagens e subjetividades	15				
Didática, corpo, estética, diferença, poética e sensibilidade	09	05	04	-	-
Didática da Tradução, Transcrição e Escrita	06	-	06	-	-
Pesquisa e Epistemologia	28				
Didática e Epistemologia	10	05	05	-	-
Didática Decolonial	01	-	01	-	-
Finalidade, objeto e história da Didática	09	01	08	-	-
Produção do conhecimento em Didática	08	-	08	-	-
Total	218	79	103	29	07

Tabela 4. Classificação temática dos títulos

Fontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

No tocante à Didática e ao Ensino das diferentes áreas curriculares, com 65 artigos publicados, nota-se a ausência das especificidades da Filosofia, da Língua Portuguesa e das Línguas Estrangeiras. Onde se registra Didática e Ensino de Leitura e Escrita, com 06 publicações, o foco se restringe ao período de alfabetização, não abrangendo a abrangência do estudo das Línguas.

De um modo geral, é possível verificar que a produção, apesar de concentrar a maior porção dos títulos, ainda é tímida na área de Educação em relação ao que se chama de “ensino de”. Afinal, para boa parte das áreas prevalece o registro de 1 a 2 trabalhos, com algumas exceções. Provavelmente, os resultados seriam diferentes se o levantamento considerasse também os periódicos da área de Ensino. Entretanto, dentro dos limites da revisão empreendida, foi possível no-

tar expressiva produção apenas no âmbito dos ensinos de Física (20), Matemática (11) e História (12), que incluiu 3 textos voltados para a emergência da abordagem do tema Africanidades e Povos originários.

A relação intrínseca entre Didática e Currículo aparece espraiada na abordagem das especificidades disciplinares e nas investigações sobre os fazeres-saberes atinentes ao processo ensino-aprendizagem, o que pode representar um possível amadurecimento do campo em relação ao seu objeto.

Ainda em relação às especificidades de ensino, verifica-se maior ênfase no domínio disciplinar e menos cotejamento com as etapas e modalidades da educação básica, pouco presentes no levantamento.

A análise dos títulos relacionados à temática “Didática e Ensino-Aprendizagem: fundamentos, tendências e abordagens” levou-nos aos trabalhos sobre diferentes conceitos, práticas e intervenções pedagógicas próprios do universo da área. Nesse espectro, sobressai o interesse pelo estudo de Sequências didáticas (15), muito presente na abordagem das especificidades disciplinares. Na mesma linha, verifica-se o interesse pelo conceito de Transposição didática (07), de Yves Chevallard (1997), que ainda permanece sustentando teoricamente a reflexão acerca do processo de mediação e/ou transmissão do conhecimento, de modo a favorecer o seu ensino.

Planejamento e metodologias de ensino, um tema clássico da Didática, continua a merecer maior investimento, dado que as pesquisas a respeito são bastante exíguas. Em um universo de 218 produções, apenas 2 títulos enfatizam o assunto. Importante registrar aqui a total ausência de trabalhos sobre avaliação do ensino-aprendizagem, uma constatação que causa estranhamento, dada a importância da prática avaliativa para o ensino-aprendizagem. Para onde vão esses estudos?

As possibilidades relacionais entre Educação, Pedagogia, Didática, Escola e outros espaços educacionais foram tratadas transversalmente em diversos trabalhos, alcançando boa visibilidade na indicação de palavras-chaves, conforme se pode verificar na Tabela 3. No entanto, se fizeram presentes de forma direta e específica em apenas

5 artigos, cujos títulos indicaram rastros de trabalho pedagógico no Museu, na Educação Ambiental e em perspectiva comparada. Ampliar, reconhecer e favorecer distintos ecossistemas educativos, de práticas culturais e sociais, continua a merecer melhor consideração por parte da área, tal como proposto por Candau (2000).

Os títulos dirigidos à Formação Docente concentram a segunda maior porção de trabalhos, reunindo 54 deles. Essa temática localiza-se quantitativamente entre aquelas que se referem às didáticas específicas das áreas disciplinares (65) e às abordagens dos fundamentos e práticas da Didática (37). É, sem dúvida, um tema de muito interesse para os estudiosos do campo, conforme evidenciado em revisões anteriores. Gatti (2008, p. 72), ao discutir a pesquisa em Didática, chama a atenção para a necessidade de que: “Quando se pesquisa ensino, seja sob que perspectiva for, está sempre no horizonte a questão de quem ensina, de sua formação”. E, de fato, um olhar mais detido para os objetivos desses trabalhos indica preocupações que se inscrevem entre a formação e a especificidade docente de orientar o processo ensino-aprendizagem, convergindo para o objeto da Didática. Nesse sentido, o questionamento de Pimenta, Fusari, Almeida e Franco (2013) acerca de como a pesquisa contribui para a melhor compreensão dos processos de ensino-aprendizagem parece encontrar aceno positivo nessa revisão.

No âmbito da relação entre Didática e Formação Docente se concentram dois outros tipos de trabalho: aqueles dirigidos à Docência no Ensino Superior (8), temática que tem se consolidado na área de forma necessária e relevante; e aqueles especificamente voltados para o ensino de Didática nos cursos de licenciatura (4), um tema que perdeu força, conforme alertou André (2008), e que continua a merecer atenção das pesquisas.

Não foram localizados títulos dedicados à pesquisa do professor, à profissionalização docente e às representações/concepções de professores acerca de seu trabalho, bastante em voga nos estudos da área no início dos anos 2000, conforme revisões de André (2008; 2014).

Em relação à temática que concentra trabalhos de Inclusão e Tecnologia, foram identificados 4 títulos sobre educação inclusiva, sendo

a maioria com foco na educação especial; apenas 1 sobre didática intercultural; e 9 sobre tecnologias de informação e comunicação, incluindo estudos sobre educação a distância. Por se tratar de temas cada vez mais imprescindíveis para a educação escolar e a Pedagogia, em geral, parece ainda bastante exígua a contribuição da Didática. Nesse sentido, permanecem as interpelações de Candau (2000; 2020) acerca da necessidade de se considerar a diversidade cultural e a articulação com as tecnologias para a reinvenção da sala de aula.

Com foco nas linguagens e subjetividade em conexão com novas epistemologias, emergiu um conjunto de produções (15), com aporte na Filosofia e na Arte, tratando de conceitos de corporeidade, estética, poética e sensibilidade, e convidando-nos, assim, a refletir sobre modos outros de conceber a Didática e a diferença na sala de aula. Nesse universo, destacam-se os trabalhos da professora Sandra Corazza¹², presente como autora ou coautora em 7 textos do conjunto revisado (Corazza, 2015; Corazza *et al.*, 2015; Máximo; Corazza, 2015; Corazza, 2016; Corazza, 2018; Aquino; Corazza; Adó, 2018; Nodai; Corazza, 2019). Da sua produção emerge a inscrição no campo dos conceitos de Didática da Tradução, Transcrição e Escrita, com acentuado diálogo entre Currículo, Didática e Filosofia.

Finalizando a análise dos títulos, temos uma série de trabalhos voltados para a discussão teórico-histórica da Didática e a sua produção em pesquisa. Com relevo em questões epistemológicas do campo, foram identificados 10, e com foco na finalidade, objeto e história da Didática, 9. A produção do conhecimento da área por meio de trabalhos do tipo estado da arte se fez presente em 8 textos e a abordagem do tema da decolonialidade apareceu em apenas 1 trabalho. Esse acervo de 28 produções, mais o número de 195 palavras-chaves de cunho epistemológico, evidencia que a

12. Diante do nº de trabalhos e do tamanho do texto, optou-se por não referenciar os artigos no decorrer da análise, mantendo ocultos autor e ano de publicação. Uma exceção se refere à professora Sandra Corazza, cuja identificação é uma forma de homenageá-la. Sandra Corazza, professora da Faculdade de Educação da UFRGS, faleceu em 22 de janeiro de 2021. No contexto da revisão, destacou-se como uma das autoras com o maior número de trabalhos (7).

área parece não negligenciar a preocupação com a sua produção de conhecimento, uma condição para a afirmação de sua posição no campo científico, sobretudo diante da diversidade que lhe constitui.

3.3 Sobre os cenários

Outro ângulo de apreciação dos fazeres e saberes próprios do ensinar e aprender presentes nas pesquisas em Didática e Práticas de Ensino da atualidade foi ajustado na direção dos cenários investigativos. Busquei olhar para o campo empírico mobilizado nos estudos, conforme reportado nos resumos, e tentar reconhecer um possível indício de presença da escola, da sala de aula, das etapas e modalidades da educação básica, do ensino superior e de outros espaços educacionais. A Tabela 5 registra o que foi possível vislumbrar.

Cenário das pesquisas	Total	Nº de artigos			
		Didática SciELO	Didática Educ@FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@FCC
Escola	03	-	02	01	-
Educação Infantil	04	-	02	01	01
Ensino Fundamental I	10	02	02	04	02
Ensino Fundamental II	08	04	02	01	01
Ensino Fundamental como um todo	01	-	-	01	-
Ensino Médio (inclui o integrado)	28	18	03	06	01
Educação Básica como um todo	02	-	-	02	-
Educação de Jovens e Adultos	02	02	-		-
Educação Especial	02	-	01	01	-
Ensino Técnico-Profissional	01	01	-		-

Cenário das pesquisas	Total	Nº de artigos			
		Didática SciELO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@FCC
Ensino Superior como um tudo	22	11	08	01	02
Formação inicial: Licenciatura	30	13	16	01	-
Formação Docente: legislação	02	-	02	-	-
Formação Continuada	03	-	03	-	-
Pós-Graduação	06	02	04	-	-
Educação a distância	01	-	01	-	-
Educação do campo	01	-	-	01	-
Educação museal	01	-	01	-	-
Cena teórica/retórica	84	24	56	04	-
Indefinido	07	02	-	05	-
Total	218	79	103	29	07

Tabela 5. Cenários das pesquisas

Fontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

A cena predominante no universo de 218 artigos, observada em 84 trabalhos, foi do tipo teórica ou retórica sem interface com campo empírico. Em 7 artigos, não foi possível detectar o cenário em que foi tecida a pesquisa.

Em 35 trabalhos, a cena produzida foi na direção da Formação Docente, sobretudo no contexto dos cursos de licenciaturas que concentraram 30 abordagens. Nesse âmbito, diversos cursos estiveram presentes como campo investigativo, com prevalência do de Pedagogia. Espaços de realização de formação continuada, sem explicitação do *locus*, se escola, universidade ou outro, foram reconhecidos em 3 trabalhos. Ainda sobre Formação Docente, em 2 textos os marcos regulatórios ocuparam a cena, especificamente no que se refere à Resolução CNE/CP 2/2019 que alterou as bases de organização da formação inicial docente no Brasil. A cena da Educação ou

do ensino superior se fez bem representada, alcançando 22 artigos. A pós-graduação, especialmente com o mestrado profissional, foi retratada em 06 trabalhos.

No que tange à educação básica, foi possível notar que a escola enquanto objeto investigativo continua pouco tratada pelas pesquisas, dado que em apenas 4 trabalhos se percebeu o foco do cenário ajustado em sua direção. Ressalte-se que a escola pode ter sido considerada transversalmente ou em cotejamento com etapas e modalidades da educação básica, porém essa constatação depende de leitura dos textos, não sendo possível assegurá-la apenas pelos registros constantes nos resumos.

Em perspectiva geral, a educação básica ocupou a cena de 2 trabalhos. No tocante às suas etapas, a educação infantil se fez presente em 4, o ensino fundamental em 19, sendo 10 relacionados aos anos iniciais, 8 aos anos finais e 1 à etapa como um todo. Nesse espectro, destacou-se o ensino médio, que constituiu o cenário de 28 estudos. Esse dado evidencia coerência com aspectos já apontados, como a representatividade de trabalhos sobre o Ensino de Física, uma área disciplinar dessa etapa da educação básica. Mas, para além disso, expressa a atenção da área com esse segmento de ensino, bastante desgastado pelas concepções curriculares decorrentes da Base Nacional Comum Curricular homologada em 2018 pelo Ministério da Educação.

No que se refere às modalidades de ensino, ainda prevalece pouca atenção por parte das pesquisas, visto que apenas 2 trabalhos adotam como cena investigativa a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Inclusiva em outros 2, mais especificamente a Educação Especial, e apenas 1 trata do Curso Técnico Profissional fora do ensino médio. Três outros cenários reconhecidos foram tecidos cada um em torno da Educação a Distância, da Educação do Campo e do Museu.

Em que pese os limites dessa análise, é possível demarcar que estudos da Didática e das Práticas de Ensino não se restringem ao espaço/tempo da sala de aula e que a sala de aula não se reduz ao espaço/tempo da escola e da universidade. No entanto, porque a

sala de aula incorpora muitos sentidos e possibilidades de acontecimentos, relações e criações formativas experimentadas no processo ensino-aprendizagem, ela não pode sair da cena investigativa do campo. Assim, mesmo reconhecendo a sua presença nos estudos, seja nas abordagens dedicadas à educação básica ou à formação docente no contexto da educação superior, a sua posição no palco continua pouco demarcada e carente de maior projeção, tal como já salientado por Fernandes e Leite (2007) e André (2008).

3.4 Sobre os sujeitos

Da cena aos sujeitos, busquei perceber quem eram os protagonistas das pesquisas, sendo possível alcançar o retrato expresso na Tabela 6, a seguir.

Sujeitos	Total	Nº de artigos			
		Didática SciELO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@FCC
Estudantes	66	32	23	09	02
Professores	61	11	37	11	02
Estudantes e professores	06	-	-	04	02
Educadores de Museus	03	-	03	-	-
Pesquisadores	02	01	01	-	-
Indefinidos	80	35	39	05	01
Total	218	79	103	29	07

Tabela 6. Sujeitos das pesquisas

Fontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

No âmbito de 80 trabalhos, não foi possível identificar pelo resumo quem era o sujeito da trama, se professor, estudante, pesquisador ou educador em geral. Entre estudantes e professores, o protagonismo se distribuiu equilibradamente, posto que em 66 trabalhos, os estudantes foram os sujeitos participantes privilegiados,

em 61 foram os professores e em 6 foram ambos. Os educadores de Museus apareceram com destaque em 3 trabalhos, confirmando constatações já apontadas neste relato, e os pesquisadores foram protagonistas em 2 artigos. Esse quadro demonstra, no meu entender, coerência interna da área, tendo em vista o entendimento da Didática como campo de produção de conhecimento sobre a docência e o processo ensino-aprendizagem, sendo professores e estudantes os sujeitos centrais dessa relação.

3.5 Sobre os periódicos

Sobre a procedência dos artigos, ocupei-me propositalmente com duas bases que reúnem trabalhos altamente qualificados pela área (SciELO e Educ@FCC), no sentido de atestar e/ou confirmar o mérito da produção do campo da Didática e das Práticas de Ensino. Essa escolha foi influenciada pelos resultados obtidos por Martin-Franchi (2022) em “Estado da Arte das pesquisas do campo da Didática no Brasil”, realizado para fins de defesa de sua tese de doutorado. O seu estudo evidenciou com riqueza de dados o quão significativa é a produção científica da Didática em diversos meios de publicação (artigos científicos, dissertações e teses). Indicou, ainda, que grande parte da produção científica em formato de artigo foi divulgada em periódicos com classificação de excelência.

Diante disso, busquei inventariar os periódicos, sua avaliação e ano de publicação dos artigos para conhecer a abrangência e o fluxo das produções, chegando ao resultado demonstrado nas tabelas 7, 8 e 9.

Periódicos	Avaliação Qualis/ Capes	Total	Nº de artigos			
			Didática SciE- LO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@FCC
Acta Scientiarum Education – UEM	A2	07	-	07	-	-
Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior – UNICAMP e UNISO	A1	02	01	01	-	-
Bolema: Boletim de Educação Matemática - UNESP	A1	11	07	-	04	-
Cadernos Cedes - Cedes	A1	01	-	-	01	-
Cadernos de Pesquisa – FCC	A1	04	03	-	01	-
Ciência & Educação (Bauru) - Unesp	A1	07	06	-	01	-
Comunicações - UNIMEP	B1	01	-	01	-	-
Conjectura: Filosofia e Educação - UCS	B1	01	-	01	-	-
Educação – UFSM	A1	03	-	03	-	-
Educação – PUC-RS	A2	02	-	02	-	-
Educação – Unisinos	A2	03	-	03	-	-
Educação em Revista – UFMG	A1	14	09	-	04	01
Educação & Filosofia - UFU	A2	02	-	02	-	-
Educação e Pesquisa - USP	A1	11	04	05	02	-
Educação & Realidade - UFRGS	A1	15	07	08	-	-
Educação & Sociedade - Cedes	A1	01	01	-	-	-

Periódicos	Avaliação Qualis/ Capes	Total	Nº de artigos			
			Didática SciE- LO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@FCC
Educação Temática Digital - UNI- CAMP	A1	02	-	02	-	-
Educação: Teoria e Prática - UNESP	B1	02	-	02	-	-
Educar em Revista - UFPR	A1	08	02	03	03	-
Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação - Ces- granrio	A1	02	-	-	02	-
Ensaio – Pesquisa em Educação em Ciências – UFMG	A2	06	03	01	02	-
Estudos em Ava- liação Educacional - FCC	A2	01	-	01	-	-
Inter-Ação - UFG	B1	03	-	03	-	-
Leitura, Teoria & Prática – Unicamp	B1	01	-	01	-	-
Linhas Críticas - UnB	B1	04	-	03	-	01
Movimento – UFR- GS	A2	03	03	-	-	-
Perspectiva – UFSC	A2	02	-	02	-	-
Psicologia da Educa- ção – PUC/SP	B1	01	-	-	-	01
Práxis Educativa - UEPG	A2	01	-	01	-	-
Pró-Posições – Uni- camp	A1	10	06	-	04	-
Revista Brasileira de Educação - ANPED	A1	12	01	08	03	-

Periódicos	Avaliação Qualis/Capes	Total	Nº de artigos			
			Didática SciELO	Didática Educ@FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@FCC
Revista Brasileira de Educação Especial - ABPEE	A2	01	01	-	-	-
Revista Brasileira de Ensino de Física – SBF	B1	24	24	-	-	-
Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – INEP	A2	09	01	06	02	-
Revista Contrapontos – eletrônica – Univali	B2	01	-	01	-	-
Revista de Educação – PUC-Campinas	B1	01	-	01	-	-
Revista de Educação Pública - EdUFMT	A2	02	-	02	-	-
Rev. Diálogo Educ. – PUC/PR	A2	13	-	12	-	01
Revista e-Curriculum – PUC/SP	A2	03	-	03	-	-
Revista Educação em Questão - UFRN	A2	03	-	03	-	-
Revista Exitus – Ufopa	B2	04	-	03	-	01
Reflexão e Ação – UNISC	B1	01	-	01	-	-
Revista História da Educação - Asphe	A1	01	-	01	-	-
Revista Teias - UERJ	B1	02	-	01	-	01
Roteiro - Unoesc	B1	03	-	03	-	-
Série-Estudos – UCDB	B1	07	-	06	-	01
Total		218	79	103	29	07

Tabela 7. Nº de artigos por periódicos científicosFontes: <https://bit.ly/3cd91Au>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

Um acervo de 46 periódicos reúne os 218 artigos dessa revisão, situando-se em 16 deles os 79 artigos do descritor “Didática” da Base SciELO; em 34, os 103 artigos do descritor “Didática” da Base Educ@FCC; em 12, os 29 artigos do descritor “Práticas de Ensino” da Base SciELO; e, em 07, o descritor “Práticas de Ensino” da Base Educ@FCC. Destacam-se em número de artigos publicados, concentrando de 10 a 24 deles, os periódicos: *Revista Brasileira de Ensino Física; Educação & Realidade; Educação em Revista; Revista Diálogo Educacional; Revista Brasileira de Educação; Educação e Pesquisa; Bolema; e Revista Pro-Posições.*

Como se pode notar, de fato, trata-se de periódicos de excelência, o que se expressa com clareza na Tabela 8, a seguir. Do conjunto de 218 artigos, dois terços estão publicados em periódicos classificados como A1 e A2, o que corrobora achados de Martin-Franchi (2022) e afirma o mérito da produção da área no campo científico.

Qualificação dos periódicos	Total	Didática SciELO	Nº de artigos		
			Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@FCC
A1	96	47	23	25	01
A2	66	08	53	04	01
B1	52	24	23	-	05
B2	04	-	04	-	-
Total	218	79	103	29	07

Tabela 8. Nº de artigos por extrato de qualificação dos periódicos (Qualis/Capes 2013-2016)

Fontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

Do ponto de vista do ano de publicação, no decorrer de uma década, verifica-se constância, com acento significativo expresso em mais de 25 títulos publicados nos anos de 2015, 2017 e 2021, conforme retrata a Tabela 9.

Ano de publicação	Total	Nº de artigos			
		Didática SciELO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@FCC
2012	15	01	13	-	01
2013	22	08	08	05	01
2014	11	03	06	02	-
2015	32	11	17	04	-
2016	13	06	07	-	-
2017	28	07	13	06	02
2018	22	09	11	02	-
2019	17	06	09	02	-
2020	24	13	05	04	02
2021	26	11	10	04	01
2022	08	04	04	-	-
Total	218	79	103	29	07

Tabela 9. Nº de artigos por ano de publicação

Fontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

Pelo exposto, é possível atestar que a produção de Didática e das Práticas de Ensino encontra-se localizada em periódicos altamente qualificados na área de Educação, mantidos predominantes por universidades e associações científicas, com circulação nacional bastante expressiva e presença em bases de dados internacionais. Trata-se de produção recorrente, mantendo-se viva no debate educacional no decorrer da década investigada.

3.6 Sobre os autores

Para caracterizar os autores dos artigos mapeados, considerei a sua representação numérica, incluindo recorrência de publicações, vinculação institucional e regional e o idioma adotado na escrita e publicação do trabalho. As tabelas 10, 11, 12 e 13 oferecem uma visão desse retrato.

Nº de autores	Total	Didática SciELO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@FCC
Nº total	407	176	157	62	12
Nº de autores em mais de um texto	22	05	17	-	-

Tabela 10. Nº de autores por Descritor e Base

Fontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

Conforme se pode verificar, 407 autores participam da elaboração dos 218 artigos. Desse grupo, apenas 22 estão presentes em mais de um texto.

Um olhar dirigido ao descritor e à base indica que 176 autores participam da produção dos 79 textos do descritor “Didática” da base SciELO, com 05 deles inscritos em mais de um texto, sendo 4 com autoria em 2 e 1, em 3 trabalhos. Ao olhar para as produções apenas dos autores com mais de um texto publicado, é possível depreender que elas os inscrevem predominantemente nas áreas de Didática (1), Filosofia (1) e Física (3). Do ponto de vista regional, 1 é do Sudeste (Rio de Janeiro) e 4 são do Sul (3 do Rio Grande do Sul e 1 de Santa Catarina).

Quanto ao descritor “Didática” da base Educ@FCC, 157 autores participam da produção dos 103 textos. Todavia, apenas 17 estão inscritos em mais de um deles. Dos 17, 4 se destacam pela participação na produção de 4 a 8 artigos. Desses 4 pesquisadores, 2 são da área de Didática, 1 da de Filosofia e 1 da de Educação Matemática. Do ponto de vista regional, 2 são do Sudeste (Rio de Janeiro e Minas Gerais), 1 do Sul (Rio Grande do Sul) e 1 do Nordeste (Ceará).

Em relação ao descritor “Práticas de Ensino”, na base SciELO, 62 autores participam da produção dos 29 textos e, na base Educ@FCC, 12 contribuem com 7 artigos, sem que houvesse registro do mesmo autor em mais de um artigo em ambas as bases. A Tabela 11, a seguir, oferece uma visão do tipo de vinculação institucional dos autores.

Vinculação institucional dos autores	Total	Nº de instituições			
		Didática SciELO	Didática Educ@FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@FCC
Universidade pública federal	65	27	26	09	03
Universidade pública estadual	34	11	16	06	01
Universidade privada e/ou comunitária	27	09	12	05	01
Universidade estrangeira	39	14	13	08	04
Instituição de Educação Básica	11	06	03	02	-
Instituição de Educação Básica e Superior (IFET)	19	10	07	02	-
Instituição Militar de Ensino Superior	02	02	-	-	-
Instituto de pesquisa	05	03	-	02	-
Total	202	82	77	34	09

Tabela 11. Instituições de vinculação dos autoresFontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

Pode-se verificar a participação de 202 instituições, sendo a metade decorrente de universidade pública federal ou estadual. Das instituições públicas federais (65), destacam-se a UFRGS presente na autoria de 18 artigos, a UFRJ em 10 e a UFU em 7. Das universidades públicas estaduais, com participação registrada em 34 artigos, a USP sobressai com presença em 12 trabalhos. No caso das demais instituições, constatou-se que das 27 privadas e/ou comunitárias, a maioria participa da publicação de 1 ou 2 artigos, destacando-se, entre elas, a PUC/SP que contribuiu em 5 produções. Em relação às instituições estrangeiras, apenas as Universidades de Barcelona/ES e Valencia/ES se fazem presentes em 2 artigos, estando todas as demais em apenas 1. A educação básica em separado, ou integrada à Educação Superior por meio dos Institutos Federais de Educação Tecnológica, participa da produção de 30 dos 218 artigos, dado

bastante significativo, e reúne autores com filiação em Secretarias de Educação, Escolas estaduais, Instituto de Educação, Colégios federais, incluindo Militar, Institutos Tecnológicos Federais e Senac. As Instituições Militares de Educação Superior e os Institutos de Pesquisas estão presentes, cada um/a, em 1 artigo de um total de 7.

Vinculação geográfica por Região Brasileira e por Países estrangeiros	Total	Nº de artigos / autores / instituições ¹³			
		Didática SciELO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@FCC
Sul do Brasil	64	23	31	07	03
Sudeste do Brasil	93	40	42	09	02
Centro-Oeste do Brasil	13	04	08	01	-
Norte do Brasil	11	05	04	02	-
Nordeste do Brasil	27	09	12	05	01
África do Sul	01	-	-	01	-
Alemanha	01	01	-	-	-
Argentina	03	01	-	-	02
Chile	02	-	01	01	-
Colômbia	05	02	02	01	-
Espanha	10	03	06	-	01
Estados Unidos	01	01	-	-	-
França	04	-	01	03	-
Itália	03	-	02	-	01
México	01	-	01	-	-
Moçambique	01	01	-	-	-
Portugal	04	02	01	01	-
Ruanda	01	-	-	01	-

Tabela 12. Vinculação geográfica dos autores e suas instituições

Fontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

13. O nº indicado não corresponde exatamente ao nº de artigos, dado que incorpora a representação geográfica da instituição do autor. Artigos com vários autores de instituições e regiões diferentes incidem no nº final.

Língua	Total	Nº de artigos			
		Didática SciELO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciE-LO	Práticas de Ensino Educ@FCC
Português	190	76	86	25	03
Espanhol	16	01	11	02	02
Francês	05	-	04	-	01
Inglês	04	02	-	02	-
Italiano	03	-	02	-	01
Total	218	79	103	29	07

Tabela 13. Nº de artigos conforme idioma de publicação

Fontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

Com base nas tabelas 12 e 13 voltados para a região geográfica do Brasil ou país estrangeiro e para o idioma de publicação, é possível constatar que todas as regiões brasileiras foram contempladas, estando a maior parte da produção concentrada no Sul e no Sudeste. Cerca de 20 estados da federação brasileira, relacionados às instituições dos autores, podem ser identificados com destaque, pelo maior número de artigos, para São Paulo (47), Rio Grande do Sul (27), Rio de Janeiro (25), Minas Gerais (21) e Paraná (14).

No cenário internacional, as produções registram a participação dos países latino-americanos Argentina, Chile, Colômbia e México; do norte americano, EUA; dos europeus, Alemanha, Espanha, França, Itália e Portugal; e dos países africanos África do Sul, Moçambique e Ruanda.

A língua prevalecente é a portuguesa em 190 artigos, registrando-se 28 textos em língua estrangeira, sendo 16 em espanhol, 5 em francês, 4 em inglês e 3 em italiano.

Com esse mapa vê-se que o corpo de autores é expressivo em número e filiação institucional, com emergente presença da educação básica, demonstrando, assim, a capilaridade das pesquisas e do debate. A produção da área encontra-se espraiada pelo Brasil em diálogo com países vizinhos da América do Sul e do Norte, da Europa e da África. A representação regional, com maior presença no Sudeste e no Sul, acompanha o comportamento da Pós-Graduação no Brasil.

3.7 Sobre teorizações e metodologias

A explicitação do marco teórico-metodológico continua representando um dos aspectos constitutivos da produção de conhecimento científico. Que teorias e métodos orientam e sustentam a análise e quais são os autores que assumem o papel de âncora na interlocução entre conceitos, dados e interpretação? Como foi delineado o percurso metodológico e com base em quais estratégias os dados foram construídos e analisados? Nem sempre as respostas a essas indagações estão explicitadas nos resumos dos artigos, apesar da sua importância para a compreensão epistêmica do caminho investigativo.

No âmbito dos 218 trabalhos analisados, as teorizações não foram reconhecidas em 115 resumos e os aspectos metodológicos em 84 deles. Com o que foi possível localizar, construí as tabelas 14 e 15 que expressam, do ponto de vista desse mapeamento, o comportamento teórico e metodológico da área.

Teorizações	Total	Nº de artigos			
		Didática SciELO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@ FCC
Abordagem Histórico-Cultural	08	03	04	01	-
Aporte filosófico-sociológico ancorado em autores diversos	16	05	08	03	-
Aprendizagem significativa em D. Ausubel	02	02	-	-	-
Autores dos campos da Didática e da Formação Docente	15	04	09	01	01
Autores e conceitos específicos da área de Ensino disciplinar	33	25	05	02	01
Conhecimento profissional docente (perspectiva cognitiva) ou Saber docente (perspectiva sociológica)	04	01	03	-	-

Teorizações	Total	Nº de artigos			
		Didática SciELO	Didática Educ@ FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@ FCC
Didática Desenvolvimental em Vygotsky e/ou Davidov	02	-	02	-	-
Didática Intercultural e Pedagogia Decolonial	02	01	01	-	-
Filosofia da Diferença em G. Deleuze	06	03	03	-	-
Pedagogia Freireana	02	-	02	-	-
Psicanálise e Subjetividade	01	01	-	-	-
Teoria do Discurso em M. Foucault ou M. Bakhtin	04	03	01	-	-
Transposição didática em Y. Chevallard	07	01	06	-	-
Triângulo Pedagógico em J. Houssaye	01	-	01	-	-
Ausente no resumo	115	30	58	22	05
Total	218	79	103	29	07

Tabela 14. Teorizações predominantes

Fontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

Em relação às teorizações presentes exclusivamente nas produções localizadas pelo descritor “Didática” nas duas bases inventariadas, não foi possível identificar a referência, seja pela indicação da teoria, do conceito, das ideias e/ou dos autores, em 88 dos 182 resumos analisados.

No caso específico da “Didática” na base SciELO, em 25 trabalhos se detectou referência a diversos autores e conceitos de uma dada área disciplinar, com destaque para o ensino de Física e de Matemática. Em 4 textos, o aporte teórico se situou na interface entre os campos de Didática e de Formação Docente, e em 5 outros, em aporte filosófico-sociológico, com indicação de vários autores. Nos demais 15 trabalhos, as teorizações se aglutinaram em torno

de diversos conceitos. Em relação aos autores, eles apareceram em número de 27, em alguns casos relacionados à teorização e em muitos outros, não. As recorrências foram mínimas, verificando-se que apenas 4 autores foram citados 2 vezes nos resumos. Nenhum deles se inscreve nos campos da Didática e das Práticas de Ensino.

Já a “Didática” na base Educ@FCC deixa ver em 45 resumos a nomeação de 08 teorizações de cunho filosófico-sociológico, com referência a diversos autores. Em 09 trabalhos apareceram indicações de autores situados teoricamente na conexão entre Educação, Didática e Formação Docente, sendo os mais citados: Paulo Freire, Marli André e Ilma Veiga. Em 28 resumos, as teorizações foram sinalizadas por meio da indicação de conceitos e/ou autores relacionados a uma diversidade de ideias e noções.

No que toca ao descritor “Práticas de Ensino” nas duas bases, não foi localizada a referência, seja pela indicação da teoria, do conceito, das ideias e/ou dos autores, em 27 dos 36 resumos analisados.

Na base SciELO, foi possível verificar em 7 resumos a nomeação de apenas 1 teorização, a qual se refere à abordagem histórico-crítica. Nos demais, prevaleceram a indicação de diversos autores com aporte filosófico-sociológico ou como referências da área de Didática e/ou da área disciplinar. O mesmo ocorreu na base Educ@FCC.

Em geral, os textos citam muitos autores referentes às áreas de ensino e/ou relacionados à Didática e à Formação Docente e à Filosofia ou Sociologia, sem que se observe a prevalência de um em especial. Essa constatação corrobora achados de levantamentos anteriores, dentre os quais os de André (2008; 2014), denotando a falta de referenciais mais consistentes na área.

Prevalece a diversidade epistemológica que, se de um lado indica a pluralidade e riqueza da área, cuja multidisciplinaridade vem sendo discutida por diferentes linhas teóricas, de outro, evidencia a pouca circularidade de uma teoria da Didática, do Ensino e da Pedagogia e acentua, assim, a tendência às teorizações e ideias sem a força de um marco teórico-conceitual próprio. Isso se evidencia inclusive pela ausência de indicação de referencial teórico em boa parte dos resumos analisados.

A Tabela 15 retrata o movimento metodológico que, como se poderá notar, se inscreve notadamente na abordagem qualitativa de pesquisa em Educação.

Abordagens metodológicas	Total	Nº de artigos			
		Didática SciELO	Didática Educ@FCC	Práticas de Ensino SciELO	Práticas de Ensino Educ@FCC
Estado da Arte, Estado do Conhecimento ou Revisão de literatura	08	-	07	-	01
Pesquisa de intervenção formativa, como Pesquisa-Ação, Pesquisa Colaborativa, Pesquisa-Formação e Pesquisa com Narrativa	08	05	01	02	-
Pesquisa experimental com produção de material didático e experimentos científicos da Física e da Química	08	08	-	-	-
Trabalho de análise de discurso e/ou de documentos	28	14	07	07	-
Trabalho bibliográfico do tipo estudo teórico	21	08	11	02	-
Trabalho de campo com sujeitos, envolvendo questionário e/ou entrevista, grupo de discussão, grupo focal, observação, oficinas e/ou Estudo de Caso e/ou Etnografia	61	14	27	16	04
Ausente no resumo	84	30	50	02	02
Total	218	79	103	29	07

Tabela 15. Metodologias predominantes

Fontes: <https://bit.ly/3cd9lAu>; <https://bit.ly/3ktNbkP>.

Com as descrições metodológicas obtidas e retratadas na Tabela 15, foi possível agrupar as estratégias de produção e análise de dados em 6 grupos. O grupo i, com ênfase em trabalho de campo com sujeitos, envolvendo uma ou mais estratégias, como entrevista, questionário, observação, grupo focal etc., concentra a maior parte da produção, abarcando 61 trabalhos dos dois descritores e das duas bases. O grupo ii, voltado para análise de discurso e/ou documental, reúne 28 trabalhos, estando ausente apenas no acervo de “Prática de Ensino” da base Educ@FCC. O grupo iii, dedicado aos trabalhos bibliográficos e teóricos, segue o mesmo padrão comportamental verificado no grupo ii, abarcando 21 produções. O grupo iv, voltado para estado da arte ou do conhecimento ou revisão de literatura, contém 08 trabalhos com objetivo de retratar a produção da área, estando presente apenas na base Educ@FCC. O grupo v é específico do descritor “Didática” da base SciELO, reúne 08 trabalhos e se distingue pela pesquisa experimental com produção de material didático e experimentos científicos da Física e da Química. O grupo vi, também com 08 trabalhos, ausente apenas no acervo de “Prática de Ensino” da base Educ@FCC, concentra pesquisas de intervenção formativa como Pesquisa-Ação, Pesquisa Colaborativa, Pesquisa-Formação e Pesquisa com Narrativa, abarcando estudos que se desenvolvem em conexão com a Formação Docente e buscam retratar a importância da pesquisa para a transformação da prática docente.

Em geral, como se pode ver, do conjunto de 134 resumos com alguma descrição metodológica, sobressaem trabalhos de campo com sujeitos. As escolhas metodológicas acompanham a tendência da pesquisa qualitativa em Educação e, no caso da natureza epistêmica da área, nota-se que a dimensão teórico-prática, constitutiva da Didática e das Práticas de Ensino, se revela articuladamente nos percursos investigativos.

Conclusão

Diante do propósito de compreender as tendências de pesquisa do campo da Didática e das Práticas de Ensino e suas contribui-

ções para a Educação, busquei delinear uma das visões possíveis do comportamento atual da produção da área. A visão retratada teve por foco os fazeres e saberes constitutivos do ensinar e aprender prevaletentes nas pesquisas em Didática e Práticas de Ensino publicadas em periódicos científicos da Educação na última década (2012-2022). Certamente, nem todas os aspectos que me conduziram na investigação foram fotografados de forma nítida, sendo possível vislumbrar apenas os pontos mais luminosos.

Foi possível perceber que as pesquisas inscritas em Didática e Práticas de Ensino permanecem comprometidas com a produção de um conhecimento contextualizado historicamente, relevante socialmente e atento às demandas problemáticas da educação escolar.

Foi possível confirmar, em vista panorâmica, a diversidade e a pluralidade de enfoques temáticos e teórico-metodológicos próprios das pesquisas da área, porém, com um ajuste mais definido em torno do objeto da área, o processo ensino-aprendizagem, conforme assumido nesse trabalho. Nesse aspecto, a possível dispersão temática, recorrentemente discutida nas revisões da área, parece convergir mais para um dos sentidos apontados por Oliveira (1996), no caso, o de coexistência de uma pluralidade de abordagens e não de uma fragmentação aparente. A unidade epistêmica da área parece se estabelecer, frente à complexidade de seu objeto, pela possibilidade teórico-metodológica de abordagens multidimensionais, multidisciplinares e multirreferenciais. Em relação a isso, a análise de Pimenta, Fusari, Almeida e Franco (2013) funcionam como lente para enxergar o campo, dado que o ensino como prática social toma formas, transforma seus contextos e é por eles transformado, o que possibilita múltiplos ângulos de compreensão de seu objeto.

Foi possível depreender que diante de um objeto complexo, as abordagens com ênfase procedimental do processo ensino-aprendizagem, bastante evocadas pela perspectiva técnico-instrumental, não se fizeram tão presentes na última década, mesmo em um contexto de acirramento do pensamento neotecnicista em Educação. No entanto, se a superação de uma tendência procedimental deu

lugar ao pensamento mais abrangente e plural, a diversidade teórica não pode ser confundida com teorizações retóricas. Esse é um risco que ainda permeia a produção da área, em face da dificuldade de reconhecer os marcos teóricos que sustentam as análises construídas. Nesse sentido, continua a merecer a nossa atenção o alerta de Gatti (2008) quanto à necessidade de considerar diversos ângulos da situação investigada e interrelacioná-los teoricamente, sob o risco de minimizar a abordagem e restringir o conhecimento da área.

Foi possível atestar que diante das conexões entre os campos de Didática, Currículo e Formação Docente, a especificidade epistêmica do objeto da Didática parece com mais força. Os temas de Currículo e de Formação Docente são abordados em convergência com o objeto da Didática, o que favorece diálogos mais profícuos para cada um e a Educação em geral.

Foi possível concluir que permanece aberta a pauta de pesquisas, reiteradamente invocada por Candau (2020; 2022), voltada para a ressignificação crítica dos temas clássicos da área, da sala de aula na contemporaneidade, tendo em vista a necessidade de reinvenção da escola pública, inclusiva, democrática e laica. Os estudos de Didática e Práticas de Ensino ainda carecem de um olhar mais investido para a escola do século XXI. Pensar a democratização da escola pública implica pensar em práticas pedagógicas comprometidas com a justiça social. Nessa direção, como planejamento, avaliação e organização do tempo e espaço escolar se comportam? Como a Didática busca responder à necessidade de inclusão tecnológica no ensino? Como a Didática e as Práticas de Ensino respondem aos desafios da interseccionalidade, inclusão e interculturalidade?

Referências

ANDRÉ, Marli. O campo da didática nas pesquisas do início dos anos 2000. In: CRUZ, Giseli Barreto da *et al.* (orgs). **Ensino de didática**: entre recorrentes e urgentes questões. Rio de Janeiro: Faperj/Quartet, 2014, p. 129-146.

ANDRÉ, Marli. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. **Anais do XIV Endipe**. Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.

ANDRÉ, Marli; CRUZ, Giseli Barreto. A produção do conhecimento didático na RBEP (1998-2010). **R. bras. Est. Pedag.**, Brasília, v. 93, n. 234 (número especial), p. 443-462, 2012.

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel L. Por alguma poética na docência: a Didática como criação. **Educação em Revista**, n. 34, e169875, 2018.

CANDAUI, Vera Maria. A didática e a formação de educadores: da exaltação à negação – a busca da relevância. *In*: CANDAUI, Vera Maria (org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1983, p. 13-24.

CANDAUI, Vera Maria. A Didática Hoje: uma Agenda de Trabalho. *In*: CANDAUI, Vera Maria F. (org.). **Didática, Currículo e Saberes Escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 149-160.

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

CHEVALLARD, Yves. **La transposición didáctica: del saber sábio al saber enseñado**. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1997.

CORAZZA, Sandra Mara *et al.* Didática da tradução: transcrições do currículo no projeto Escriteiras. **R. Educ. Públ.**, v. 24, n. 56, p. 317-331, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Currículo e Didática da Tradução: vontade, criação e crítica. **Educação & Realidade**, v. 41, n. 04, p. 1313-1335, 2016.

CORAZZA, Sandra Mara. Didática da tradução, transcrição do currículo: uma escriteira da diferença. **Pró-Posições**, v. 26, n. 1 (76), p. 105-122, 2015.

CORAZZA, Sandra Mara. Inventário de procedimentos didáticos de tradução: teoria, prática e método de pesquisa. **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, e230032, 2018.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, 2017.

FERNANDES, Cleoni; LEITE, Yoshi Ussami Ferrari. 30 anos de estudos didáticos: recorrências, mudanças, riquezas e problemas. **Anais da 30ª Reunião anual da Anped**, Caxambu/MG, 2007. 1 CD-ROM.

GATTI, Bernardete A. A pesquisa e a didática. **Anais do XIV Endipe**. Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.

GOUGH, David. Síntese sistemática de pesquisa. *In*: THOMAS, Gary; PRING, Richard *et al.* (orgs.). **Educação baseada em evidências: a utilização dos achados científicos para a qualificação da prática pedagógica**. Porto Alegre: ArtMed, 2007, p. 57-76.

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

LONGAREZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdes. O estado da arte sobre didática no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 29, n. 57, p. 175-198, 2015.

MARCONDES, Maria Inês; LEITE, Miriam Soares; LEITE, Vania Finholdt. A pesquisa contemporânea em Didática: contribuições para a prática pedagógica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 03, p. 305-334, 2011.

MARIN, Alda Junqueira. Os estudos didáticos no Brasil: algumas ideias. *In*: MARIN, Alda Junqueira (coord.). **Didática e trabalho docente**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005, p. 16- 29.

MARTIN-FRANCHI, Giovanna Ofretorio de Oliveira. **O estado da arte do campo da Didática no Brasil: o que dizem as produções científicas no período de 2008 a 2018?** 2022. 253f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

MÁXIMO, Daniel Lamela Adó; CORAZZA, Sandra Mara. A escrita sociográfica como didática transcriidora e produtora de presença. **ETD – Educ. Temat. Digit.**, v. 17, n. 2, p. 271-287, 2015.

NODARI, Karen Elisabete Rosa; CORAZZA, Sandra Mara. Entre procedimentos e roteiros didáticos de tradução – condições de invenção. **Acta Sci. Educ.**, v. 41, e37255, 2019.

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

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A Pesquisa em Didática no Brasil. *In*: PIMENTA, Selma Garrido. **Didática e Formação de Professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez Editora, 1997, p. 131-157.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Tendências investigativas em Didática. **Anais do VIII Endipe**, v. 2, Florianópolis, 1996, p. 18-25.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* A construção da didática no GT Didática – análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, p. 143-241, 2013.

PIMENTA, Selma Garrido. A pesquisa em Didática – 1996 a 1999. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Didática, currículo e saberes**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 78-106.

SIRVENT, María Teresa; RIGAL, Luis. **La Investigación Social en Educación**. Diferentes caminos epistemológicos, lógicos y metodológicos de producción de conocimiento. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2022 (en prensa).

CAPÍTULO 5. SABERES DOCENTES ESTRUTURANTES NA E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: ELEMENTOS CENTRAIS PARA REPENSAR A DIDÁTICA EM TEMPOS DE PÓS-PANDEMIA

Maria de Fátima Barbosa Abdalla

Introdução

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível que vamos programar nossa ação político-pedagógica [...].
(Freire, 1997, p. 88)

Sem sombra de dúvida vivemos em um contexto social marcado por todo tipo de desafios, incertezas e inseguranças. Não só devido aos efeitos da pandemia e do sofrimento social que presenciamos e sentimos, mas também pelo retrocesso vivenciado por meio de políticas neoliberais, que aprofundam as desigualdades e as intolerâncias, e geram um processo de violência e de desumanização, assim como de frustração e de desesperança, que necessitamos superar de alguma forma.

Nesta ótica entendemos 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 e desafios 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: “[...] somos seres condicionados, mas não determinados”, e “[...] que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro [...] é problemático e não inexorável”.

Nesta direção este texto tem como objetivo nuclear 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 de pós-pandemia. 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. Pois, como nos ensina Freire (1997, p. 88), na epígrafe anterior: “mudar é difícil, mas é possível”. 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); 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; 2020b), 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 formação de professores, quando se deseja contextualizar essa questão nos tempos de pós-pandemia? E em que medida a definição de saberes docentes pode contribuir com o repensar da Didática?

Na perspectiva de procurar algumas 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.

1. Dos saberes docentes estruturantes *na* e *para* a formação de professores: o que dizem os estudiosos e pesquisadores a este respeito?

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 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”.

Para melhor compreender essa “relação com os saberes”, a que Tardif (2000) se referiu, relacionamos, aqui, alguns autores que tratam de aspectos importantes em relação aos saberes docentes. Consideramos, primeiro, Barbier (2004, p. 11), que reconhece o va-

lor 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 preñhe 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 [...]” (grifo nosso). 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) (grifo nosso).

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 experienciais*, 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.

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” (Mialaret, 2004, p. 162, tradução livre).

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 se desenvolver como “uma interpretação teórica da experiência adquirida” (Mialaret, 2004, p. 175, tradução livre).

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 também 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) faz a denúncia dos saberes relacionados a uma prática neoliberal e anti-humanista. Tendo em vista essas questões, Freire (1997, p. 164) aposta ainda em “[...] seres ‘programados, mas para aprender’ e, portanto, para ensinar, para conhecer, para intervir...”. Passemos, agora, a indagar os pesquisadores da Didática.

1.1 O que dizem os estudiosos/pesquisadores do campo da Didática?

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 *experiência*, 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), ao explicitar sobre “a fragmentação entre o conhecimento do conteúdo (conhecimento disciplinar) e conhecimento pedagógico-didático do conteúdo”, lembra um pouco as ideias de Shulman (2005), no que tem a ver, em especial, com o *conhecimento didático do conteúdo*. Libâneo (2015) 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 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 tratou 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 ensina: “Se não posso, de um lado, estimular sonhos impossíveis, não devo, de outro, negar a quem sonha o direito de sonhar”.

2. Repensando a Didática em tempos de pós-pandemia a partir dos saberes docentes

Nesta direção buscamos refletir, primeiro, sobre o que estamos entendendo a respeito do campo da Didática nos dias de hoje, tendo em vista o cenário histórico, social e político, que atravessamos e sem nos esquecermos do contexto pós-pandêmico em que vivemos, e que também está recheado por uma política de cunho neoliberal. Em um segundo momento, indicar a importância de se compreender as relações da Didática com a formação de professores, ao pensar nos saberes que a estruturam.

2.1 Refletindo sobre as questões da Didática postas para este tempo de crise

Para refletir sobre as questões postas pela Didática, não podemos deixar de destacar, junto com Candau (2020a, p. 22), 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 que se instalam em tempos de pós-pandemia, 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, principalmente, 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, segundo Candau (2020b, p. 34): “dinamizar processos de ensino-aprendizagem cada vez mais significativos, que respondam aos desafios da sociedade contemporânea”.

Também, Candau (2020b) denuncia a “lógica da produtividade”, que fomenta a “avaliação dos resultados”, fruto de uma perspectiva neoliberal. Nesta direção, a autora (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” (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, assim, 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.

2.2 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 “[...] aprender 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*” (grifo 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’” (grifo da autora) (p. 98).

Diante disso, é preciso ainda destacar que essa *relação com os saberes* se dá nas *situações didáticas* ou “estruturas situacionais”, que

são mobilizadas por *saberes estruturantes* 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, p. 360). 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, por exemplo, como processos cognitivos imbuídos de intenções, o uso da: a) *memória* - que é ativada pelo/a professor/a e pelos/as alunos/as 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 o/a professor/a e seus alunos/as tentam gerar respostas conforme as normas previstas a fim de participar das “regras do jogo” (Bourdieu, 1997); e c) *formulação de novas proposições* - por parte do professor/a e mesmo de seu alunado, para que seja 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 o momento e vai se configurando o que Dubar (1997, p. 238) considera como: a) *saberes práticos*, que são 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 organização*, que implicam responsabilidade e reconhecimento no interior do grupo de professores/as ou estudantes, desenvolvendo uma “lógica de responsabilidade”; 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” (Dubar, 1997, p. 238) e *atitudes (habitus)* (Bourdieu, 1997). Esses saberes estão associados a uma “lógica de reconversão”, que, como aponta Dubar (1997, p. 238), é “permanente” e se configura como “produto e alvo”, e desenvolve “incitações à mobilidade” (p. 238), gerando, assim, 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”. Neste sentido, haverá diferentes saberes estruturantes *na e para* a formação docente que irão contribuir, sobretudo, para promover e fortalecer o conhecimento profissional dos sujeitos em formação.

Além disso, temos que considerar que nas ações didáticas há sempre uma intenção de “transposição didática”, conforme afirma Chevallard (1985). Tal “transposição didática” ocorre quando se está de frente com uma “relação didática” entre o professor, os alunos e os saberes em jogo. E, como ele afirma, 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”, para que, de fato, ocorra a aprendizagem dos/as alunos/as. Aprendizagem que se dá no movimento que parte do “saber a ensinar” ao “saber ensinado”.

Nesta perspectiva, segundo 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. Entretanto, será também necessário um direcionamento mais forte em relação a esses *saberes*

e às ações didáticas no sentido 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 sustenta a partir de uma sociedade mais justa e democrática”, e que possa “[...] garantir, para todos os alunos, a oportunidade de aprendizagem significativa” (tradução livre) (p. 65).

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”.

Considerações finais

“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender. (Freire, 1997, p. 94)

Apesar do quadro sombrio, em que estamos vivendo, que põe em questão a lógica neoliberal presente nas políticas educacionais dos últimos tempos, 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.

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.

Mas, 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), na epígrafe anterior, somos “impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã”; ou seja, “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 de pós-pandemia. 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 pós-pandemia? 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 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 regulação* (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 *resistência propositiva*, cabe ainda destacar mais alguns elementos para

se repensar os saberes estruturantes *na e para* a formação docente. Dentre eles, defendemos a necessidade de:

ÿ Estimular estudos e pesquisas no contexto da formação inicial de professores/as, de modo 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;

ÿ 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;

ÿ 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.

Por fim, a nossa aposta continua sendo 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, ampliar o compromisso com o processo de ensino-aprendizagem na possibilidade de abertura para um mundo mais democrático e humano, acreditando, assim, na premissa de Freire (1997, p. 88), de que “mudar é difícil, mas é possível”!

Referências

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, 2011.

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

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.

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, 2015.

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

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

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

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

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

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

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*: MOREIRA, Jacira Cardoso; MELLO, Elena Maria Billig; COSTA, Fátima

Terezinha Lopes (orgs.). **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.* (orgs.). **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**, 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, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido. **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.* (orgs.). **Didática**: saberes estruturantes e formação de professores. Salvador: EDUFBA, 2019, p. 51-70.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 2. 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://bit.ly/3XV3iFS>. Acesso em: 12 jul. 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. **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 da; FERNANDES, Claudia (orgs.). **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, 2011.

MARIN, Alda Junqueira. A disciplina Didática na formação de professores: conhecimentos, saberes e mediação didática. *In*: D'ÁVILA, Cristina *et al.* (orgs.). **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 da; FERNANDES, Claudia (orgs.). **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, Jean-Marie (org.). **Savoirs théoriques et savoirs d'action**. Paris: Presses Universitaires de France, 2004, p. 161-187.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. Didática, Currículo e Formação de Professores: relações históricas e emancipadoras. *In*: CANDAU, Vera Maria; CRUZ, Giseli Barreto da; FERNANDES, Claudia (orgs.). **Didática e fazeres-saberes pedagógicos**: diálogos, insurgências e políticas. Petrópolis: Vozes, 2020, p. 213-229.

PIMENTA, Selma Garrido (org.). **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PIMENTA, Selma Garrido *et al.* A construção da didática no GT Didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, 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 da; FERNANDES, Claudia (orgs.). **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 (orgs.). **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**, v. 12, n. 34, 2007.

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

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

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

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**, n. 13, p. 5-24, 2000.

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

CAPÍTULO 6. DESAFIOS E PERSPECTIVAS CONTEMPORÂNEOS DA DIDÁTICA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Analise da Silva

Introdução

Enquanto escrevo os agradecimentos ao convite para minha participação no nosso Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – Endipe – em uma mesa na qual pretendi discorrer sobre os desafios e as perspectivas contemporâneos da didática na Educação de pessoas jovens, adultas e idosas, penso nessa arte de ensinar que é ao mesmo tempo de fazer aprender, nessa ciência que utilizamos para fazer com que outra pessoa entenda o que temos para ensinar, enfim na didática e nas possibilidades de práticas pedagógicas que dela derivam e nas tecnologias da educação necessárias para que ela se efetive. Penso em tudo isso como desafios e perspectivas para a formação inicial e para a atuação de pessoas docentes, pesquisadoras, gestoras na EJA. E penso na Didática como campo epistemológico, disciplinar, profissional e investigativo e busco me sulear pela temática.

E por que me sulear? É que, segundo Adams (2010, p. 768-771, grifo nosso),

O termo “sulear” tem sido utilizado, de modo explícito, por Freire no livro *Pedagogia da esperança* (1994, p. 218- 219), lembrando que a palavra não consta dos dicionários da língua portuguesa. Chama a atenção dos(as) leitores(as) para a conotação ideológica do termo “norrear”. [...] Criaram-se, assim, as condições para a importação de modelos de fora, do Norte: modelos tecnológicos, culturais, econômicos; inclusive as formas de instituições políticas que se estru-

turaram desde a Proclamação da República, em 1891. [...] Para Freire era preciso substituir as receitas transplantadas, a autodesvalorização, a autodesconfiança e a inferioridade que amortece o ânimo criador das sociedades dependentes. No lugar dos esquemas e receitas importadas, deveriam ter lugar projetos, planos autônomos. [...] Tais processos de cópias de modelos estrangeiros continuam até os nossos dias, em todas as áreas da organização social, **até na linguagem**. Sulear significa, portanto, construir paradigmas endógenos, alternativos, abertos enraizados nas nossas próprias circunstâncias que reflitam a complexa realidade que temos e vivemos; reconhecer o alicerce epistêmico totalitário da modernidade como discurso regional da história regional do pensamento europeu (MIGNOLO, 2004; SANTOS, B., 2006). Não significa, porém, uma visão dualista ou maniqueísta, como se “Norte” e “Sul” fosse uma mera questão geográfica. O “Sul” está também no “Norte” e este encontra-se igualmente no primeiro.

Paro e lembro que quero agradecer ao Adelson França Jr da Rede Municipal de Educação de Belo Horizonte e da Universidade do Estado de Minas Gerais – UEMG/ Campus Ibirité pelo convite inicial, à Cristina Vieira lá da Universidade de Coimbra pela parceria na Mesa, ao Marco Antônio Franco do Amaral lá do Instituto Federal do Triângulo Mineiro o IFT, e, em especial, às pessoas estudantes da graduação com as quais convivo há quinze anos na Disciplina Didática da Licenciatura aqui na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e àquelas com as quais trabalhei Didática Geral na Pedagogia; com as quais trabalhei como oferta livre, portanto para estudantes de qualquer licenciatura na graduação e também para estudantes da pós-graduação, as disciplinas de Didática da Educação de Jovens e Adultos, da História das Juventudes, de Teorias Pedagógicas e da Pauta Nacional da EJA, em especial, às dezenas que já retornaram informando que agora são educadoras em turmas de EJA e que não se sentem preparadas para atuar na garantia do direito.

1. Mas qual direito? E para qual sujeito?

Direito, por exemplo, de lutar pela revogação da Emenda Constitucional n.º 95, de 2016, que inviabiliza um projeto de superação das desigualdades históricas. Projeto esse que garanta investimentos básicos para que se efetive o reconhecimento da EJA, inclusive na forma integrada à educação profissional nos investimentos de educação básica, como política pública. De lutar para que não se rasgue a Constituição de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, o Plano Nacional de Educação de 2014 e todas as demais legislações que primam pela democracia e garantem, desde a Constituição da República Federativa do Brasil em seu art. 208, que o “dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de” [...] “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”, informando assim o direito à escolarização de pessoas jovens, adultas e idosas.

Considero relevante informar, aqui, o que nomeio como reconhecimento neste capítulo. Lembro que o conceito de reconhecimento se origina na obra de Hegel (1988), como uma forma intersubjetiva e alcançada por meio de lutas de autorreconhecimento e de reconhecimento pelo outro, portanto, na relação entre sujeitos. Não é isolado que o humano se autorrealiza. É no encontro com o outro, na construção das identidades, para o filósofo alemão.

Tempos depois Axel Honneth (2003), reformula e adapta essa definição, cunhando a Teoria do Reconhecimento. Agora, será outro filósofo e sociólogo alemão a nos dizer que a falta ou a negação de reconhecimento gera conflitos sociais que abrangem aspectos mais amplos. Para Honneth, a prática do reconhecimento atua como um meio para a emancipação, pois a sua busca estimula a crítica social, motivando as ações coletivas e as transformações sociais. E será pela indignação causada pelo não reconhecimento que terão início as lutas sociais, e será por meio dessas lutas que a sociedade construirá

sua transformação. Na minha leitura, reconhecer é “vestir a camisa”. Visto a camisa quando sendo uma mulher cis, não permito que atitudes lgbtqiapn+fóbicas sejam praticadas sem que eu me manifeste contra elas e em defesa das pessoas LGBTQIAPN+. Uma pessoa branca veste a camisa quando não permite que atitudes racistas sejam praticadas sem que as denuncie e se coloque explicitamente contra elas, sendo antirracista. Visto a camisa quando tendo casa própria defendo o direito das pessoas sem teto se organizarem para cobrar do poder público que o art. 6º da CF/1988 que aponta os direitos sociais, dentre eles a moradia seja cumprido e que práticas que oprimam aqueles sujeitos deste direito sejam impedidas e denunciadas. Isso é reconhecer e, nota-se, vai muito além de respeitar.

Assim, reconhecer a EJA como direito humano, social, de sujeitos específicos e diversos está muito além de respeitar esses mesmos sujeitos, pois para reconhecer é necessário conhecer e, segundo Freire (1977, p. 27), “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”. E, conseqüentemente, reconhecer. E, no caso tratado neste capítulo, reconhecer-lhes o direito à escolarização.

O mesmo direito é aprofundado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional quando no capítulo em que trata Do Direito à Educação e do Dever de Educar, no art. 4º diz que o “dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de” [...] “oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola”. A mesma lei maior da Educação diz em seu art. 5º que o “acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” e que segundo seu § 1º [...] o “poder público, na esfera de sua competência federativa, deverá” “recensear anualmente as crianças e adolescentes

em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica” e [...] “fazer-lhes a chamada pública”.

Referência igual se encontra no Plano Nacional de Educação (PNE), ele mesmo previsto no art. 214 da CF/1988, onde se lê que a lei

estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas [...]

Entre outras, de acordo com a referida legislação, essas ações integradas devem conduzir à erradicação do analfabetismo, à melhoria da qualidade do ensino e à formação para o trabalho.

Em seu art 4º, o PNE define que “As metas previstas no Anexo desta Lei deverão ter como referência a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios - PNAD, o censo demográfico e os censos nacionais da educação básica e superior mais atualizados.” Já em suas metas 8, 9 e 10, o texto do PNE informa que

Elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE.

Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (Brasil, 2014, Metas 8, 9 e 10)

Vimos quais são os direitos. Vejamos, então, quem são os sujeitos destes direitos.

Segundo dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad), realizada em 2019, o Brasil possui 11 milhões de pessoas não alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade, 52 milhões de pessoas com 15 anos ou mais sem ensino fundamental e 22 milhões de pessoas com 18 anos ou mais sem ensino médio. Isso soma 85 milhões que, se acrescidos dos pouco mais de três milhões de sujeitos que estão matriculados na EJA, completa os 88 milhões de sujeitos do direito constitucional à escolarização na educação básica. Ou seja, a população brasileira com 15 anos ou mais, e que não teve o direito à escolarização que está previsto na CF/1988 garantido, equivale a 43%, portanto, a quase metade da nossa população.

Segundo Da Silva (2021, p. 24),

Aqui em Minas Gerais, são um milhão e trezentas mil pessoas com 15 anos ou mais que não são alfabetizadas, sete milhões e trezentas mil pessoas com 15 anos ou mais sem o ensino fundamental completo, três milhões de pessoas com 18 anos ou mais sem o ensino médio completo. No total, são mais de 11 milhões de mineiros e mineiras que, somados aos 250 mil que estão matriculados, chegam a 54% da população do estado. Quando estão empregadas, essas pessoas saem de casa para trabalhar e deixam seus filhos tomando conta uns dos outros, ou com vizinhos, ou com parentes, especialmente agora, durante a pandemia da Covid-19, que as escolas estão fechadas.

Número que tende a aumentar, uma vez que, antes da pandemia da covid-19, já tínhamos por aqui, muita criança fora da

escola. Segundo o Observatório do Plano Nacional de Educação (PNE),¹⁴ apenas 28% das crianças de 0 a 3 anos têm garantido o atendimento escolar aqui em Minas Gerais. E, este quadro se agravou pós-pandemia ampliando as faixas de idade de crianças e adolescentes que não retornaram à sala de aula dentre aquelas que já tinham vaga.

Ainda de acordo com pesquisa de Da Silva (2021, p. 25),

do total de 88 milhões de sujeitos do direito constitucional à escolarização na educação básica com 15 anos ou mais que estão matriculados no Brasil, 213 estão na UFMG, 32.665 estão na capital Belo Horizonte, 250.168 estão em Minas Gerais e 3.273.668 estão em todo o país, ou seja, 96,3% do total dos sujeitos que tiveram seu direito negado quando eram crianças e adolescentes continuam tendo-o negado agora que são jovens, adultos e idosos, segundo dados do Censo Escolar/Inep de 2019.¹⁵ Então, o conceito de sujeito educando da EJA não pode ser o de “coitadinho”, não podemos pautá-lo na falta. Ao contrário, é necessário que ele seja sujeito de direitos, dentre eles, o direito à educação escolar. Essa é a essência da Educação de Jovens e Adultos.

Estas são as pessoas sujeitos do direito à Educação de pessoas jovens, adultas e idosas previsto em nossa legislação, conforme mostrei anteriormente neste texto.

2. Mas direito a qual Educação se garantir a esse sujeito? E com qual Didática?

Não será a primeira e muito menos a última vez que direi que participei de todas as Conferências Brasileiras de Educação reali-

14. Disponível em: <https://bit.ly/3qHXa8Q>. Acesso em: 01 out. 2022.

15. Disponível em: <https://bit.ly/3Ez5SKT>. Acesso em: 01 out. 2022.

zadas entre 1980 e 1991. No total, foram seis Conferências: I CBE (São Paulo, 1980), com o tema “Política educacional”; II CBE (Belo Horizonte, 1982), com o tema “Educação: perspectivas na democratização da sociedade”; III CBE (Niterói, 1984), com o tema “Das críticas às propostas de ação”; IV CBE (Goiânia, 1986), com o tema “Educação e Constituinte”; V CBE (Brasília, 1989), com o tema “Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: compromisso dos educadores”; e o VI CBE (São Paulo, 1991), com a participação de mais de seis mil educadores, que teve como tema a “Política Nacional de Educação” (Bollman, 2010, p. 3). Participei, também, de todos os Congressos Nacionais de Educação (Coneds) que aconteceram depois de 1996 até 2005.

Foi durante essa movimentação da sociedade civil envolvida com a Educação que se construiu e se consolidou a concepção de qualidade que poderia garantir o direito ao sujeito. Refiro-me à Qualidade Social da Educação. Fomos construindo e robustecendo uma concepção de educação que antagonizava com a concepção tradicional anterior à Ditadura Militar e com a concepção tecnicista da Qualidade Total implantada pela Ditadura Militar e materializada na LDB de 1971, a 5.692. A concepção de educação construída por nós, movimentos sociais e sindicais e associações de pesquisa do campo da Educação remetia à essência e trazia à prática a perspectiva de uma Educação de Qualidade Social. Trazia à prática a perspectiva de uma educação que implica fornecer educação escolar com padrões que atendam aos interesses das pessoas trabalhadores, uma vez que para as pessoas donas dos meios de produção já havia a Educação de Qualidade Total. E, para isso, valores fundamentais, discutidos no II Coned (1997), eram propostos como elementos fundamentais e integradores dos currículos escolares e das práticas educativas.

Tais valores eram e continuam sendo a autonomia, a coletividade, a justiça social, a liberdade e a solidariedade de classe. E aqui penso que é o momento de falar sobre qual Didática para esta Educação de Qualidade Social traz melhores possibilidades para a apro-

priação do conhecimento por parte da pessoa estudante... Qual Didática traz como consequência, às pessoas estudantes e profissionais da Educação que atuam com elas, estarem aptas para a interpretação de texto e contexto, a leitura de mundo e palavra, como dizia Paulo Freire (2013, p. 31). Qual Didática contribui de maneira mais efetiva para que as pessoas estudantes se tornem aptas a se apropriar da arte de propor possíveis caminhos para os desafios...

Daí, eu paro para pensar o que é Didática. E reafirmo a concepção com a qual trabalho, ou seja, a de que Didática é a arte de se apropriar de maneiras de ensinar e de fazer aprender. É o conjunto de preceitos que têm por fim tornar o ensino prático e eficiente. É uma ciência auxiliar da Pedagogia que promove os métodos mais adequados para a apropriação do conhecimento. A didática é uma ciência utilizada para se fazer com que outra pessoa entenda o que eu tenho para ensinar, sendo considerado a intencionalidade.

E nisso, a Didática se diferencia do Método que por sua vez é frequentemente confundido com a Metodologia que é outra ciência, aquela que os estuda e os Métodos que por ser uma subdivisão da Lógica, estuda os métodos técnicos e científicos. Já o Método é o conjunto de processos racionais, para fazer qualquer coisa ou obter qualquer fim teórico ou prático. Modo de proceder. É a arte de dirigir o espírito na investigação da verdade (pareço ouvir a professora de Didática no curso de Magistério falando a respeito nos idos da década de 1970). O método é a forma como se faz, embora seja também confundido com a Didática. Aliás, até mesmos as Técnicas (aula expositiva, discussão, debate, leitura coletiva, seminário, trabalho em grupo...) são confundidas com a Didática. E absurdo ou não, também os recursos (quadro de giz, cartazes, mapas, flip chart, álbum seriado, transparências, fotografias, mural didático, objetos, televisão, data-show, projeto de multimídia...), por vezes, o são.

É função social nossa, como pessoas docentes da Educação Superior que formamos pessoas para uma futura docência na Educação Básica, contribuir para que conceitos, concepções, teorias, reflexões e vivências na EJA façam parte de sua formação inicial e/ou

mesmo da continuada e os subsidiem em seu fazer pedagógico na partilha de saberes com os sujeitos do direito à modalidade. O que não se faz e seria bom que se o fizesse, na minha avaliação seria se entender que aprendizagem e ensinagem são um mesmo processo. E aqui busco Anastasiou (2005, p. 20) quando ao cunhar o termo ensinagem, nos instiga a ponderar que

Foi diante dessas reflexões que surgiu o termo ensinagem, usado então para indicar uma prática social complexa efetivada entre os sujeitos, professor e aluno, englobando tanto ação de ensinar quanto a de apreender, em processo contratual, de parceria deliberada e consciente para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, resultante de ações efetivadas na, e fora da, sala de aula.

[...] Trabalhando com os conhecimentos estruturados como saber escolar, é fundamental destacar o aspecto do saber referente ao gosto ou sabor, do latim *sapere* – ter gosto. Na ensinagem, o processo de ensinar e apreender exige um clima de trabalho tal que se possa saborear o conhecimento em questão. O sabor é percebido pelos alunos, quando o docente ensina determinada área que também saboreia, na lida cotidiana profissional e/ou na pesquisa e socializado com seus parceiros na sala de aula. (Anastasiou, 2005, p. 20)

Ou, como diria Freire na *Pedagogia da Autonomia* (1996, p. 12), “Não há docência sem discência”.

Considerações finais

Assim, pensar os desafios contemporâneos para a Didática e as práticas de ensino na Educação de Jovens e Adultos exige a compreensão da politicidade do processo educativo, pois nos formamos, nos humanizamos, nos superamos no diálogo, na interação, enfim, na relação com outras pessoas e, para tal, nos apropriamos do conhecimento como mediador destas relações educativas e desta formação humana.

Tal politicidade, pressupõe que a intencionalidade seja deslocada das aprendizagens, dos conteúdos, dos métodos, dos recursos e das técnicas para a renovação dos saberes escolares, a refocalização da centralidade da formação humana, o compartilhamento dos conhecimentos construídos e ressignificados, enfim, com o foco no sujeito. E nisso constituirá a Didática a ser trabalhada na EJA de maneira a ser encarada como um desafio e a contrapelo como uma oportunidade de desenvolver outras possibilidades, por meio da mudança de concepção e da construção de perspectivas. Uma Didática que se contraponha à uniformização dos sujeitos por meio dos conteúdos, dos métodos, das práticas pedagógicas e das normatizações que as legitimam e sufocam as pessoas educandas, sujeitos de direitos dos quais falamos antes. Uma Didática pautada na comprovação construída na prática de que um olhar positivado sobre currículo, métodos que privilegiem o compartilhamento dos saberes e dos sabores, recursos buscados nas formas de viver das comunidades escolares, de modo que a interação entre os diversos sujeitos que habitam a escola oportunize em comumhão a construção de possibilidades de resolução dos problemas com que se deparam efetivando condições objetivas de aprendizagem e de ensinagem. Enfim, uma Didática que enxergue a EJA como um Direito Humano.

E, se podemos, por exemplo, afirmar que a educação tradicional é utilitarista, no sentido que os conhecimentos aprendidos na escola servem para tornar o indivíduo útil para a sociedade e que, em resumo, a intencionalidade dessa abordagem é transmitir o conteúdo científico para que o aluno utilize essas informações em sua vivência, mantendo a estrutura social vigente; ou afirmar, também, que em síntese, a educação comportamentalista visa ensinar conhecimentos, comportamentos, práticas sociais e habilidades básicas do meio social e que sua intencionalidade é fazer com que o aluno se adeque, por meio dos reforços comportamentais, às normas culturais e morais da sociedade; e se, quanto à educação humanista, uma característica forte é a centralidade na autonomia do estudante, que deve ser livre para realizar as atividades que vão ao encontro de suas

necessidades e interesses individuais e que nela o ensino é focado em ferramentas que permitam ao indivíduo um processo de autoaprendizagem, auxiliando-o a se desenvolver tanto emocional como intelectualmente e que mesmo havendo uma grande valorização da criatividade e da subjetividade, o foco é no indivíduo e não no coletivo; e, por fim, que se podemos afirmar que a educação cognitivista procura formar indivíduos com capacidade de alcançar o máximo desenvolvimento em suas habilidades motoras, cognitivas e sociais e que, em síntese, para os adeptos de tal educação, o verdadeiro aprendizado só se concretiza quando o estudante é capaz de elaborar o conhecimento próprio, isso, além de categorizar todas essas abordagens como liberais, também ajuda a compreender o que as difere de outras postas em outra categoria – a das abordagens progressistas.

Ou seja, também é possível afirmar que, com ações e níveis de responsabilidades próprias e específicas, explicitadas no reconhecimento das especificidades das comunidades escolares e pactuadas entre os sujeitos da educação (pessoas discentes, famílias, docentes e gestoras), uma Didática pensada para fomentar essa práxis na Educação de pessoas jovens, adultas e idosas como direito é uma Didática Inovadora.

Referências

ADAMS, Telmo. Sular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed., rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010, p. 768-771.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 5. ed. Joinville: Univille, 2005.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <https://bit.ly/2MfvCOX>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: <http://bit.ly/3EzAOuy>. Acesso em: 15 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <http://bit.ly/3lsm8yq>. Acesso em: 15 out. 2022.

CONED. Congresso Nacional de Educação. **Plano Nacional de Educação**. Proposta da Sociedade Brasileira. Plano elaborado pelas entidades participantes do II Coned (Congresso Nacional de Educação), realizado em Belo Horizonte, de 6 a 9 de novembro de 1997.

DA SILVA, Analise. **Na EJA tem J: Juventudes na Educação de Jovens e Adultos**. 1. ed. Curitiba: Editora Appris, 2021.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

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

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Enciclopédia das ciências filosóficas em epítome**. Tradução de A. Morão. Lisboa: Edições 70, 1988, 3 v. (Textos Filosóficos).

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

CAPÍTULO 7. REFLEXÕES SOBRE A “RADICALIDADE DO IMPOSSÍVEL” E A DIVERSIDADE DE GÊNERO

Tatiana Machiavelli Carmo Souza

Bom dia a todas e todos!

Agradeço o convite e quero registrar minha alegria ético-política em poder tecer esse diálogo no XXI Endipe. Vou me apresentar – e também me posicionar –, para que vocês entendam de que lugar estou falando. Sou mulher, branca, cisgênero¹⁶, heterossexual, mãe de dois meninos: um de 11 e outro de 3 anos, professora universitária, psicóloga e feminista. Ao compartilhar minhas reflexões com vocês, nesse evento hoje, reitero o meu compromisso com os direitos humanos, com os movimentos LGBTQIAPN+, com a diversidade e, de modo muito particular, com a liberdade de ser quem somos e podermos vivenciar nossa existência e sexualidade como expressão da vida.

Nos últimos dez anos, tenho me dedicado ao exercício da docência em Psicologia Social, estudando Psicologia sócio-histórica, Teorias de Gênero e Feministas e venho pesquisando as violências contra mulheres e feminicídios. Nessa mesa, pretendo apresentar alguns conceitos relacionados às questões de gênero e interlocuções com os movimentos feministas, negros e LGBTs.

Falar sobre gênero e diversidade, especialmente no contexto da educação, é sempre um grande desafio. Esse desafio, na história brasileira, foi asseverado nos últimos tempos. Desde o golpe que culminou com o afastamento da presidenta Dilma Roussef, passando pelos últimos anos com a cruzada antigênero, o fechamento da Secretaria para Mulheres e os desmontes nas políticas para mulheres, negras e

16. Cisgênero é um termo utilizado para expressar o indivíduo que se identifica, em todos os aspectos, com sexo/gênero de nascença.

negros, e LGBTQs, a ampliação das fake news e dos discursos de ódio, a ascensão do ultraneoliberalismo e do fascismo, nossas forças enquanto professoras e educadoras têm sido colocadas à prova.

Sinto-me um pouco como narra bell hooks (pseudônimo adotado por Gloria Jean Watkins, autora, professora, teórica feminista, artista e ativista antirracista estadunidense):

Cheguei à teoria porque estava machucada – a dor dentro de mim era tão intensa que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – apreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura. (Hooks, 2017, p. 83)

Penso que chegamos – como sociedade, enquanto professoras e educadoras – muito machucadas pelas violências institucionais e cotidianas a esse final de 2022. Os últimos 6 anos foram reveladores de muita intransigência, desrespeito, falta de amor e outras violências, especialmente no contexto educacional. Não bastasse tudo isso, passamos por uma pandemia (me pergunto se ainda estamos nela e ela em nós) que nos levou familiares, amigas/os/es, amores e alterou profundamente nossa práxis.

Resgato, então, uma pergunta feita por Jota Mombaça (também conhecida como Monstra Errátik e Mc K-trina, escritora e artista visual brasileira) no livro *Não vão nos matar agora*: “o que acontece quando o nos deparamos com o *fim deste mundo como o conhecemos?*”. Avanço questionando: qual mundo queremos? Com qual mundo sonhamos? Quais relações almejamos construir? Que realidade podemos imaginar juntas e juntos?

Pensar as relações de gênero, para mim, é fazer o exercício do sonho coletivo. Jota Mombaça afirma que o mundo tal qual conhecemos está colapsando, está acabando. O mundo está morrendo na dualidade, na fragmentação e, especialmente, nas violências que têm sido historicamente dirigidas às mulheres, aos LGBTQs, às negras e negros, às/aos quilombolas, às/aos indígenas, às pessoas com

deficiência. Mas é também à revelia da própria morte e esfacelamento da vida que, no que Mombaça denomina como “radicalidade do impossível” que nossas resistências se criam. Creio que aqui há um diálogo com hooks quando ela afirma que “A verdadeira resistência começa com as pessoas confrontando a dor ... e querendo fazer algo para mudá-lo”.

Mudança requer revisão histórica e um profundo exercício de se olhar, olhar *o/a/e* outro/*a/e* e sonhar um novo possível na “radicalidade do impossível”. Nesse campo, é preciso entender que a escola tem historicamente fortalecido ideais normativos de gênero, classe e raça/etnia: esperamos que meninas sejam dóceis, que meninos sejam aventureiros, que as meninas negras usem tranças ou prendam seus black powers, que as crianças pobres sejam cordiais e subservientes. Sob o bojo positivista de “ordem e progresso”, a escola tem promovido o apagamento da diversidade e diferença e forjado um modelo padrão de ser, sentir, se relacionar e existir.

Não me esqueço de uma vez em que estive fazendo uma formação em uma escola de educação infantil e a professora de uma turma me contou que ficava muito incomodada quando, no dia dedicado às fantasias, um menino de cerca de 5 anos manifestava o desejo de brincar com a fantasia de princesa. Essa professora relatou-me que sempre se opôs ao desejo infantil e que não permitia tal experiência. Por que, enquanto educadoras, tolhemos desejos, impedimos a liberdade criativa e criadora? Que espaço lúdico e educativo é esse que, nem mesmo no dia destinado às fantasias, as crianças poderiam experimentar seu um outro, uma outra?

O pacto imposto pelo fundamentalismo cisgênero e pela branquitude tem imposto formas existência que ceifam toda e qualquer possibilidade de diversidade em múltiplos contextos, e entre eles o contexto escolar. E parcela da nossa dificuldade enquanto educadoras e educadores na aceitação e acolhimento da diversidade que presente na sala de aula, no cenário educacional vincula-se ao modo como as relações de gênero são inseridas em nossas vidas.

Desde anteriormente ao nascimento, a exemplo do modismo que envolve os chamados “Chás Revelação” – experiência que tem

ganhado cada vez mais investimentos financeiros e afetivos na nossa sociedade – já há expectativas familiares e sociais sobre a criança que está sendo gerada. Se menina, será rodeada por fitas e laços cor de rosa e vermelhos, será convidada a ter comportamento dócil e acolhedor. Se menino, começarão as ditas “piadas” (de mau gosto, é óbvio): “Prendam suas éguas que meu potro está solto”.

Vemos, desde esse momento anterior ao nascimento, há um processo de construção dos papéis de gênero de forma desigual e hierárquica. Meninas são socializadas com bonecas, panelinhas e outros utensílios domésticos; são socialmente convidadas a demonstrarem seus sentimentos e expressarem carícias, afetos e lágrimas. Já os meninos, aos nascerem, ganham carrinhos, caminhões, super-heróis, aeronaves e outros objetos que simbolicamente denotam a liberdade e capacidade da conquista e do desbravamento; nesse contexto, são socialmente evocados a não demonstrarem afetos, a não chorarem, a assumirem comportamentos agressivos desde que assertivos.

Simone de Beauvoir (1974), em seu *O Segundo Sexo*, já indicava que meninos são encorajados a serem “homenzinhos” em um processo que implica a inferiorização do sujeito oposto; assim, “ser mulherzinha” passou a ser algo ridicularizado, menor, inferior. Ser homem torna-se, então, um símbolo de superioridade e poder.

É preciso lembrar que essas características e atributos destinados e assumidos por meninas e meninos, homens e mulheres não são naturais, tampouco legítimos. Para Joan Scott, historiadora e feminista norte-americana, essas diferenças estão intimamente vinculadas ao modo constitutivo das relações de gênero. O gênero diz respeito às construções sociais e culturais relativos aos papéis de homens e mulheres. Também se refere às identidades subjetivas que são criadas a partir da realidade objetiva e material.

Para Scott (1995, p. 86, grifos são nossos), “(1) o gênero é um elemento que constitutivo de relações sociais baseadas **nas diferenças percebidas entre os sexos** e (2) o gênero é uma forma primária de dar **significado às relações de poder**”. Segundo a autora, no cerne da sociedade capitalista e cis-hetero-patriarcal, as diferenças

identificadas entre homens e mulheres passam a ser balizadoras das relações sociais, assim como essas mesmas diferenças vão possibilitar diferentes relações de poder. Socialmente e historicamente, os homens detêm mais direitos políticos, sociais, civis e acesso privilegiado a espaços, programas, lugares, serviços. Prova histórica desse aspecto é que até bem pouco tempo apenas homens votavam e podiam concorrer a cargos políticos, apenas eles podiam estudar, a eles cabia a decisão sobre os rumos da vida de filhas/os e esposas, entre outros poderes e privilégios.

Dados do IBGE (2021) revelam essas disparidades de gênero. No Brasil, as mulheres dedicam cerca de 21,4 horas semanais aos cuidados de pessoas ou afazeres domésticos contra 11 horas entre os homens; as mulheres recebem 77,7% ou pouco mais de $\frac{3}{4}$ do rendimento dos homens. Outro dado significativo envolve a inserção política, em 2019, “o Brasil era o país da América do Sul com a menor proporção de mulheres exercendo mandato parlamentar na câmara dos deputados e encontrava-se na 142ª posição de um ranking com dados para 190 países” (IBGE, 2021, p. 8).

É preciso entender que essas desigualdades foram forjadas no curso da história. De acordo com Silvia Federici (2021), dada necessidade de mão de obra produtiva, ao final do século XIX e começo do século XX, nos EUA e Inglaterra começa uma transformação não apenas na fábrica, mas na esfera privada. As mulheres vão sendo retiradas do contexto laboral e designadas ao lar, ao trabalho doméstico. Foi criada uma engenharia social, que modelou a figura da dona de casa em tempo integral; as mulheres foram retiradas da fábrica e instituí-se formas de educação popular para ensinar às operárias as habilidades ao trabalho doméstico.

Nesse bojo, o sucesso ou fracasso das relações domésticas, o enfrentamento das questões de saúde infantil, entre outros aspectos passaram a ser justificados pela negligência e falta de afeto maternos ou pela “competência” das mulheres em “administrar exitosamente” a casa e a família. A figura da mãe se torna a primeira e mais poderosa influência – elemento valorizado ainda hoje por diversas

teorias psicológicas que assumem essa perspectiva. A criação de um novo perfil familiar impõe a clara separação entre a dona de casa (mulher digna) e a prostituta (Federici, 2021). A moralidade torna-se o instrumento de manutenção da família e de valorização da mulher enquanto “do lar”.

Percebam que esse processo sócio-histórico que forja o espaço privado e doméstico como sendo aquele “natural” às mulheres vai lentamente se acentuando e produzindo inequidades. As diferenças se convertem em exclusão, vulnerabilidade e violência. É certo que o enfrentamento dessas desigualdades tem passado pelas lutas dos movimentos de mulheres, feministas, negras e negros, LGBTQs e outros movimentos sociais que evocam direitos sociais, políticos e humanos às populações em situação de exclusão-opressão-dominação.

Nesse campo, as relações de gênero correspondem ao conjunto de aspectos sociais, culturais, políticos, ideológicos, psicológicos, legais e econômicos que revelam maneiras de se desempenhar a feminilidade e masculinidade. Em uma sociedade cis-hetero-patriarcal e racista, os modos de expressão da feminilidade e da masculinidade estão centrados a determinados comportamentos; quaisquer condutas dissidentes e/ou que fujam ao modelo hegemônico passam a ser alvo de violências e opressões.

Falar sobre as relações de gênero significa, então, identificar as necessidades de mulheres, LGBTQs, negras e negros, quilombolas, indígenas, pessoas com deficiência e considerá-los como sujeitos históricos e ativos, em contraposição ao predomínio da concepção do homem como um ser humano universal.

Questionamos: há presumivelmente uma única forma de ser mulher? Há uma única forma de ser gay? De ser lésbica? De ser transgênero? Há uma única forma de vivenciar o gênero e a sexualidade?

As concepções essencialistas direcionam a responsabilidade de “ser quem se é” para o indivíduo – como se a homossexualidade ou bissexualidade ou transexualidade ou a não binaridade fosse uma escolha. Esse processo de responsabilização do indivíduo acaba por designar as pessoas à psicoterapia ou a programas cujo intuito é encontrar solu-

ções individuais para os seus dilemas, muitas vezes patologizando e/ou medicamentalizando a identidade e a orientação sexual.

A Psicologia sócio-histórica, em interlocução com as Teorias Feministas, nega a existência de uma verdade absoluta e imutável sobre a vida das pessoas, porque as explicações sobre a vida humana são construídas nas tramas das relações sociais, a partir das determinações históricas, culturais, políticas e econômicas, no caso, do sistema capitalista no qual todos nós estamos inseridas/es/os e vivemos.

O gênero passa a ser compreendido, então, como uma construção social e polissêmica, circunscrita em um contexto que lhe confere sentido. Dessa forma, abandona-se a ideia de naturalização das coisas e/ou das pessoas como existências a-históricas. Nas palavras de Conceição Nogueira, psicóloga portuguesa, “[...] o gênero é encarado como passível de versões parciais e paradoxais. O gênero é assim construído como um processo, não como uma resposta fixa, podendo ser teorizado de várias maneiras” (Nogueira, 2001, p. 145). Não existem “essências” que tornem as pessoas o que elas são. Essa ideia implica na não aceitação da pessoa humana como universal, mas determinada e determinante da realidade social e histórica (Bock; Gonçalves; Furtado, 2007; Bock *et al.*, 2007).

Nessa perspectiva, gênero deve ser:

[...] conceituado como apenas um princípio de organização social, estruturante das relações de poder entre os sexos (Wilkinson, 1997). Desse modo, conclui-se que a categoria sexual usada pelas pessoas para dar sentido às suas vidas deve ser analisada e compreendida como produto ideológico e não biológico [...] (Nogueira, 2001, p. 147)

Na sociedade patriarcal e capitalista – como a nossa sociedade brasileira – a cis-heterossexualidade é imperativo; é uma imposição. Nos dizeres de Peres (2011, p. 143):

[...] qualquer expressão sexual e/ou de gênero que escape de suas modelizações será estigmatizada, discriminada,

violentada, excluída, mas também, desqualificada, diagnosticada, classificada, esquadrinhada, tratada, trancafiada, aprisionada, podendo em muitos casos ser assassinada.

Fruto da lógica cis-heteronormativa, qualquer dissidência pode ser perigosa. Como vemos estampado nas mídias e nas redes sociais, a violência contra gays, lésbicas, travestis, transexuais e intersexuais, bem como contra mulheres, é uma constante em nosso cotidiano – agravada especialmente pelos discursos de ódio no período bolsonarista. Toda pessoa que busca ser livre, seja na expressão dos seus desejos ou práticas sexuais, corre o risco de sofrer violências psicológicas, físicas, morais, sexuais, patrimoniais e mesmo perder a sua própria vida.

Vivemos uma submissão das vidas a doutrinas, padrões e comportamentos. E a realidade de crimes e violências que acometem os grupos em situação de opressão-dominância-exploração, no Brasil, contribui para a ampliação dos silenciamentos e apagamentos das pessoas em valores individualizantes, impedindo as expressões das identidades.

Mas o que seriam as expressões das identidades? O que seria a identidade de gênero¹⁷? Para essa reflexão recorro à Psicologia sócio-histórica para pensar o conceito de identidade. A identidade diz respeito à representação de si. Ela é constituída por valores, crenças, sentimentos e outros aspectos que cada pessoa reconhece como sendo parte de si mesmo.

[...] a identidade não é somente constructo de origem idiossincrática, mas fruto das interações sociais complexas

17. De modo mais didático, compreende-se a identidade de gênero como o “gênero com o qual uma pessoa se identifica, que pode ou não concordar com o gênero que lhe foi atribuído quando de seu nascimento. [...] Identidade de gênero e orientação sexual são dimensões diferentes e que não se confundem. Pessoas transexuais podem ser heterossexuais, lésbicas, gays ou bissexuais, tanto quanto as pessoas cisgênero.” (Jesus, 2012, p. 13). A identidade de gênero se diferencia da expressão de gênero. Esta última (a expressão de gênero) trata-se da “forma como a pessoa se apresenta, sua aparência e seu comportamento, de acordo com expectativas sociais de aparência e comportamento de um determinado gênero. Depende da cultura em que a pessoa vive.” (Jesus, 2012, p. 13).

nas sociedades contemporâneas e expressão sociopsicológica que interage nas aprendizagens, nas formas cognitivas, nas ações dos seres humanos. Ela define um modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história. (Gatti, 1996, p. 86)

Dentre outras características, a identidade é plástica: pode adquirir diferentes características ao longo da vida, é um construto em movimento. Para Judith Butler, filósofa e pensadora feminista, a identidade não é uma essência (2015). Além do gênero, as identidades são formadas na intersecção com outros determinantes, como raça/cor, etnia, classe social, período histórico, geração etc. Isto é, o gênero associado a outros elementos constitui formas de qualificar a existência humana. A identidade não é um ideal normativo.

Para Butler (2015), a sociedade cis-hetero-patriarcal requer um alinhamento entre a identidade de gênero e o sexo biológico. Ademais, demanda que sexo/gênero/desejos e práticas sexuais também estejam em consonância a partir da identificação do sexo de nascença. Contudo, compreender a identidade e a sexualidade humana implica na inexistência de um destino fadado, pois, as identidades são flexíveis, passíveis de mudança e, portanto, múltiplas (Moreira; Souza, 2017).

A sexualidade, assim como, gênero, desejos e as práticas sexuais não podem ser tomados e/ou associados com as estruturas acabadas de identidades fixas, com papéis definidos que delimitam o campo de possíveis dos agenciamentos amorosos, afetivos e sexuais, ou ainda, com as formas possíveis de prazeres autorizadas e incentivadas como absolutas pela estrutura binária e totalitária de formação do pensamento sedentário. (Peres, 2011, p. 147)

A sociedade exige coerência entre a genitália, os desejos e as práticas sexuais. Essa coerência nem sempre se imprime na vida e nas relações sociais. Quando a “incoerência” se manifesta não significa que há um desvio, um problema ou uma doença. Butler (2015) diz

que as identidades são performatividades. Partindo desse significado, “[...] gênero não é algo que somos, é algo que fazemos, um ato, ou mais precisamente, uma sequência de atos, um verbo em vez de um substantivo, um ‘fazer’ em vez de um ‘ser’” (Salih, 2015, p. 89).

No campo da educação, nosso papel é acolher e reconhecer as várias expressões e as várias formas de existir, bem como questionar os processos de dominação e as estruturas de poder para abrir brechas de aceitação social. Nossa tarefa implica em subverter conceitos e categorias criadas no bojo do próprio sistema educacional que permitam a emergência e a visibilidade de formas de existência plural e diversa.

Despatologizar a vida humana, as práticas homoeróticas e as vivências trans, problematizar as pluralidades contidas nas identidades de gênero significa respeito à diversidade humana, às possibilidades de existência, a partir do questionamento acerca das perspectivas biologicistas, deterministas e a-históricas. Ou seja, nossa tarefa com o tempo presente passa pela superação de teorias e olhares que buscam classificar, diagnosticar, tratar, curar e excluir pessoas que não se adequam a um modelo imposto (tido como único, correto e “normal”).

A produção de processos políticos emancipatórios e críticos na sala de aula requer professoras/es que estejam ético-política e afetivamente engajadas/os com a mudança, com um outro futuro possível construído na urgência do agora. Nas palavras de Conceição Nogueira “[...] promover mudanças radicais não passa por retóricas, faz-se ‘fazendo práticas diferentes’”. E a práxis que a educação requer é legitimamente transgressora. Por fim, resgatando Mombça, é na “radicalidade do impossível” que podemos transformar nossa sala de aula, nossa escola, a educação. Que eventos como esse possam abrir possibilidades para novas práticas sociais, novas didáticas, novas docências em que os diferentes modos de ser, de existir e de vivenciar os gênero e as sexualidades sejam aceitos e respeitados.

Obrigada!

Referências

BEAUVOIR, Simone de. **O Segundo Sexo**. São Paulo: Difusão Europeia do Livro, 1970 [1949].

BOCK, Ana Mercês Bahia *et al.* Sílvia Lane e o projeto do “compromisso social da psicologia”. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, n. 19, ed. esp., p. 46-56, 2007.

BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em psicologia**. São Paulo: Cortez, 2007.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

FEDERICI, Sílvia. Origens do trabalho doméstico na Inglaterra: a reconstrução da família proletária, trabalho doméstico e o patriarcado do salário. *In*: FEDERICI, Sílvia. **O patriarcado do salário**. São Paulo: Boitempo, 2021, p. 157-172.

GATTI, Bernardete A. Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade. **Cadernos de Pesquisa**, Fundação Carlos Chagas, São Paulo: Cortez, n. 98, 1996.

HOOKS, Bell. A teoria como prática libertadora. *In*: HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Martins Fontes, 2017, p. 83-105.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2021. Disponível em: <https://bit.ly/3Sq0mzE>. Acesso em: 02 set. 2022.

JESUS, Jaqueline Gomes de. **Orientações sobre a população transgênero: conceitos e termos**. Brasília: Autor, 2012.

MOMBAÇA, Jota. **Não vão nos matar agora**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOREIRA, M. I. C.; SOUZA, Tatiana Machiavelli Carmo. Possíveis diálogos entre a categoria analítica de gênero e a concepção de sujeito em Vygotsky. *In*: OLIVEIRA, Adélia Augusta Souto de. **Psicologia sócio-histórica e o contexto de desigualdade psicossocial**: teoria, método e pesquisa. Maceió: Edufal, 2017, v. 1, p. 13-26.

NOGUEIRA, Conceição. Contribuições do construcionismo social a uma nova psicologia do gênero. **Cadernos de Pesquisa**, n. 112, p. 137-153, 2021.

PERES, Wiliam Siqueira. Contra-sexualidades e trans-contemporaneidade: a emergência de novos desejos, práticas e prazeres. *In*: TOMANIK, Eduardo A.; CANIATO, Angela Maria Pires (orgs.). **Psicologia social: desafios e ações**. Maringá: Abrapso, 2011, p. 126-141.

SALIH, Sara. **Judith Butler e a teoria queer**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, 1995. Disponível em: <http://bit.ly/3h0FluQ>. Acesso em: 02 set. 2022.

**PARTE III. CULTURAS DIGITAIS E
TECNOLOGIAS DA EDUCAÇÃO**

CAPÍTULO 8. CULTURAS DIGITAIS E INOVAÇÕES NAS PRÁTICAS EDUCATIVAS EM CONTEXTO DA PÓS-GRADUAÇÃO STRICTO SENSU

Maria Cristina Lima Paniago

Introdução

Este capítulo tem como objetivo discutir as inovações no contexto da cultura digital: alguns conceitos e implicações nas práticas educativas. Trata-se de um recorte de uma pesquisa subsidiada pelo CNPq (Bolsa Produtividade 2) e pelo edital Confap/Reino Unido/Fundect/MS, intitulada “Culturas digitais, práticas educativas inovadoras e ubíquas na Pós-Graduação *Stricto Sensu*”, aqui com foco nas questões relacionadas à temática das inovações. Buscamos compreendê-las, articuladas às práticas educativas, a partir de professores, estudantes, funcionários e gestores, participantes de programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em universidades brasileira, inglesa e canadense.

A pesquisa é desenvolvida em colaboração científica com 8 pesquisadores, de três diferentes países: Brasil, Inglaterra e Canadá. Também, contamos com a participação de três alunos de Iniciação científica no desenvolvimento da pesquisa.

A pesquisa iniciou-se em 2021 com reuniões e encontros dos investigadores no sentido de estudar, ler, dialogar e partilhar teorias, fundamentações teóricas, experiências, conhecimentos e diferentes saberes relacionados ao foco da pesquisa: cultura digital, práticas educativas inovadoras, ubiquidade, contexto de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

Fizemos levantamento de teses e dissertações Brasileiras e estrangeiras para buscar subsídios teóricos no desenvolvimento da pesquisa, inteirando-nos da pluralidade de produções científicas voltadas para

o contexto da cultura digital. Por isto, sentimos a necessidade de pontuar algumas concepções necessárias para que o leitor pudesse compreender de onde partimos, como entendíamos e por quais caminhos seguíamos para desenvolver as nossas questões de pesquisa.

Iniciamos explicitando a nossa perspectiva teórico-metodológica, ancorada na perspectiva Pós-Crítica de Meyer e Paraíso (2014), de artesanato intelectual de Mills (2009) e do sentido de “compreender” de Morin (2015) e descrevemos os contextos e participantes da pesquisa juntos às entrevistas com narrativas.

Em seguida, trazemos alguns conceitos sobre práticas educativas (Freire, 1992), cultura digital (Silveira, 2009) e Inovação (Hernández *et al.*, 2000), dialogando com os dados produzidos. Por fim, tecemos algumas considerações provisórias que seguem nos provocando no sentido de produzir outros e diferentes conhecimentos e saberes.

1. Perspectiva teórico-metodológica: artesanato de pesquisa

Adotamos a perspectiva teórico-metodológica das pesquisas pós-críticas que percebem a pesquisa para além da fixidez de seu próprio delineamento. Concordamos com Meyer e Paraíso (2012) quando insistem em diferentes modos de investigar: com criatividade, posicionamentos, amplitudes de modos de ver, desconstruções e reconstruções com possibilidades de invenções nas investigações. Sob este prisma, podemos nos constituir como pesquisadores e protagonizar nossos processos de pesquisa.

Enxergamos, como Meyer e Paraíso (2012), a metáfora do barco e a adotamos. Estamos em movimento, com várias possibilidades de destino, entrando e saindo do barco por várias vezes e carregando-o e retirando dele o que nos faz necessário e desnecessário. Tais percursos, compreendemos assim, estão carregados de imprevistos e, por isto, são construídos a cada momento no processo de investigação de acordo com nossas necessidades de pesquisa.

Queremos assumir o que Meyer e Paraíso (2012, p. 272-273) elencam como trajetos e procedimentos: “[...] duvidar do instituí-

do; abrir mão de sentidos e conceitos homogêneos e fixos; assumir enfoques teóricos que estimulam a desnaturalização e a problematização das coisas que aprendemos [...]”. Sendo assim, nosso foco é estranhar o que é aceito como normal, alterando e utilizando-se de múltiplas e diversas lentes de aproximação e afastamento do que está dado ou posto.

Sobre a artesanania intelectual, sentindo-nos provocados por Mills (2009), há diferentes possibilidades de se olhar para a pesquisa para além das explicitações dos fundamentos que ela apresenta, por exemplo, seus modos de fazer que podem ser constantemente reformulados, por serem provisórios. Segundo Mills (2009, p. 22), o pesquisador

[...] deve aprender a usar sua experiência de vida em seu trabalho intelectual: examiná-la e interpretá-la continuamente. Neste sentido, o artesanato é o centro de você mesmo, e você está pessoalmente envolvido em cada produto intelectual em que possa trabalhar [...].

Sendo assim, “[...] Dizer que você pode “ter experiência” significa, por exemplo, que seu passado influencia e afeta seu presente, e que ele define sua capacidade de experiência futura” (Mills, 2009, p. 22).

Tais envolvimentos e afetamentos ocorreram entre participantes de três comunidades educativas de Programas de Pós-Graduação (PPGs) *Stricto Sensu* de três Universidades, uma localizada na América do Sul, uma na América do Norte e outra na Europa: universidades com diferentes propostas de formação e práticas educativas. Por meio de entrevistas com narrativas, buscamos compreender as inovações articuladas às práticas educativas e às culturas digitais em contextos de Pós-Graduação *Stricto Sensu*.

As narrativas orais desenvolvidas nas entrevistas online, por meio do Google Meet, puderam (re)construir nossas experiências de pesquisadores. Para Almeida e Valente (2012, p. 63), “Narrar a experiência remete ao registro da memória sobre o cotidiano da vida social; ao específico do sujeito; ao coletivo de um grupo; aos significados que os sujeitos atribuem aos acontecimentos”.

Tivemos a participação de 12 brasileiros, 5 canadenses e 6 ingleses, entre professores, estudantes, funcionários e gestores, membros participantes de programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em três diferentes universidades. A pesquisa passou pelo comitê de ética e obteve autorização para a produção de dados, com a manutenção do anonimato de cada participante.

Preocupamo-nos com a qualidade das entrevistas, tentando superar perspectivas reducionistas em termos quantitativos e técnicos, valorizando as interações intersubjetivas, permeadas de motivações, ações e expressões discursivas dos participantes que enriqueceram as complexidades e multidimensionalidades dos contextos pesquisados.

Para compreendermos as inovações articuladas às práticas educativas dos contextos em foco, adotamos o conceito de Morin (2015) sobre compreensão que implica identificação e projeção de indivíduo para indivíduo. Ela é “[...] sempre intersubjetiva, a compreensão humana requer abertura para o outro, empatia, simpatia” (p. 73). O autor nos lembra que “[...] o reconhecimento da qualidade humana do outro constitui uma pré-condição indispensável a qualquer compreensão” (p. 73-74). Ainda acrescenta que “[...] a compreensão intelectual necessita apreender o texto e o contexto, o ser e seu meio, o local e o global juntos. A compreensão humana exige compreensão, mas exige, sobretudo, compreender o que o outro vive” (p. 80). Por fim, “Compreender não é compreender tudo, é reconhecer também que o incompreensível existe” (Morin, 2015, p. 82).

Buscamos, durante todo o processo de pesquisa, assumirmos posturas de pesquisadores implicados, debruçando-nos nos dados de maneira crítica e reflexiva, (re)significando concepções, compreensões e posições acerca de nossas investigações. Entendemos, como Peruffo *et al.* (2020, p. 228), “[...] que a objetividade da experiência se torna indissociável da subjetividade do experimentador e dos interlocutores cada vez que a mesma é colocada em análise”.

2. Começando nossos diálogos: alguns conceitos sobre práticas educativas, culturas digitais e inovações

Quando pensamos em prática educativa, estamos nos referindo àquela que problematiza estruturas de poder, que instiga o diálogo e valoriza a ética entre seus participantes. Para além de ações alienantes e frágeis, no sentido contrário de uma educação bancária, subsidiados em Freire (1992), lutamos por práticas não discriminatórias e mais includentes.

Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigurosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles. (Freire, 1992, p. 9-10)

Lembramos que, segundo Freire (1992), ensinar não é transferir conhecimentos. Neste sentido, um dos saberes fundamentais a uma prática educativa crítica ou progressista é criar a todos os envolvidos possibilidades de produção de conhecimento.

O que me interessa agora, repito, é alinhar e discutir alguns saberes fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente. Conteúdos cuja compreensão, tão clara e tão lúcida quanto possível, deve ser elaborada na prática formadora. É preciso, sobretudo, e aí já vai um destes saberes indispensáveis, que o

formando, desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção. (Freire, 1992, p. 12)

Esses processos de produção de conhecimento complexificam-se ainda mais quando em contextos de cultura digital. Segundo Silveira (2009), a cultura digital significa uma mudança de era, com aparência caótica, com processos emergentes, horizontais, como descontinuidades articuladas, possibilitando ampliação de falas, costumes e interesses das comunidades locais. Para o autor, a cultura digital é a cultura da contemporaneidade e ele gosta de pensá-la como “[...] mais uma forma de falar da cibercultura [...]”. Para ele:

É a cultura que nasce no interior, e a partir da expansão das redes digitais, que faz uma recombinação muito importante, muito interessante da ciência com as artes e tudo o que permite que exista no meio desse processo. (Silveira, 2009, p. 67)

Algumas vezes, há associação direta entre cultura digital e inovação, como se fossem processos garantidos quando na existência de um elemento em relação ao outro. Entretanto, na nossa compreensão, acreditamos em inovações como Hernández *et al.* (2000) que nos ajudam a pensar que elas precisam estar ligadas à construção conceitual e à atuação dos educadores, inclusive no processo decisório de produzi-las e incorporá-las, caso contrário, perde-se todo o sentido e significado. Portanto, podemos fracassar em promover experiências inovadoras se desconsiderarmos as histórias que existem por trás delas, os condicionantes internos e externos e as complexidades existentes.

Neste sentido, também Nóvoa, entrevistado por Boto (2018, p. 13), chama a atenção para as perspectivas futurísticas, prodigiosas evoluções tecnológicas e novos caminhos da aprendizagem. Preocupa-se com o apagamento da história: “[...] como se as novidades em

educação só conseguissem legitimar-se esquecendo do passado e até do presente. E, no entanto, é precisamente o contrário: a inovação é um caminho, um processo, e não uma aparição do nada”.

Pensando em caminhos nos contextos digitais, preferimos lidar com culturas digitais, diversas e diferentes, múltiplas e contextuais, as quais podem colaborar na construção de outros conhecimentos, relacionando e conectando pautas contemporâneas e experiências digitais sociais, educacionais e políticas com o mundo e oferecendo subsídios para interpretar e traduzir múltiplas realidades de forma crítica e reflexiva.

Há um vazio quando se atrela às tecnologias digitais garantia de qualidade nas práticas educativas, secundarizando questões como inter-relações pessoais e sociais, intencionalidades educacionais e concepções de ensinar e aprender. Queremos e buscamos mais do que isto, práticas recheadas, misturadas, interconectadas aos diversos processos de experiências, de vivências, de produção, de socialização, em perspectivas multidimensionais, não-lineares e digitais.

3. Dados entrelaçados, interconectados: alguns processos inovadores nos contextos de culturas digitais

Avançando nas compreensões de culturas digitais, Leite (2012) pontua sobre o desafio da universidade colocar a inovação pedagógica ao lado da inovação tecnológica e responder ao compromisso social de formar professores humanos e alunos humanos. Neste sentido, a questão da humanidade foi uma temática que emergiu nos dados quando na discussão das inovações nos contextos das culturas digitais.

Esses fundamentos essenciais, conexões humanas, respeito, inclusão, consciência crítica, todos eles sempre estarão lá. Então, temos que estar atentos a como estamos usando a tecnologia. Mas há outro fator que é a atração. Precisamos de métodos atraentes e precisamos manter as pessoas atraídas. Então, não podemos simplesmente forçar as pessoas.

As pessoas não estão na prisão. Eles escolhem vir para a aula e isso os ajuda a fazer escolhas diferentes. (Participante Gestor Inglês, tradução nossa)

Fazer escolhas tem relação ao protagonismo dos participantes em um sistema educacional inovador. Para que isto ocorra, segundo Hernandez *et al.* (2000) são necessários canais de comunicação entre planejadores e realizadores e estabelecimento de vínculos e de envolvimento para que sintam que a inovação tenha sentido. Quando há uma perspectiva verticalizada e hierárquica poucas chances do processo inovador se concretizar. Veja por exemplo a fala da Participante Brasileira:

Então da formação digital, eu acredito que isso é muito peculiar. Cada professor tentou... ele da sua maneira... conseguir ter essa capacitação... a instituição que eu estou inserida, deu treinamentos, cursos de capacitação demonstrou uma equipe multidisciplinar muito preocupada, até em questões emocionais de cada um dos docentes. Mas como é uma instituição extremamente tradicional também, a gente tem docentes que não se adaptaram, não conseguiram abrir a plataforma e ficavam irritados, né? Eram professores que já estavam muitos anos na casa, num sistema e que foram prejudicados em relação a isso. Porque eles ficaram esperando... realmente, é um amparo da instituição... a instituição forneceu, mas que tecnicamente não foi o suficiente. Então, de uma maneira muito rápida, foi tudo muito rápido. Eu tive colegas que não se adaptaram e infelizmente foram desligados de um processo institucional, porque não se adaptaram nesse novo conceito digital, né, que foi uma ruptura abrupta. (Participante Professora Brasileira)

Interessante também refletir sobre a carga do “novo” sobre aqueles educadores que já vivenciaram muitas coisas há muitos anos, que possuem algum tipo de “tradição”. Leite (2012, p. 8) nos ajuda pensar sobre: “[...] falar em inovação pedagógica pressupõe o

rompimento com uma tradição”. Entretanto, ela continua: [...] se falamos em historicidade do conhecimento, memória, territorialidade não precisamos fazer rupturas epistemológicas, pois o conhecimento é histórico, a tradição/velho está sempre presente no novo”.

Quando pensamos em inovação, acreditamos com Hernández *et al.* (2000) para além de magnitude e extensão, mas incidências de novos processos de ensinar e de aprender com introduções de outras e diferentes ideias, materiais e pessoas. Sob esta perspectiva, há uma complexidade em sua adoção, demandando permanentes processos interpretativos, como por exemplo, entender a necessidade de que os estudantes se envolvam com as propostas educacionais, conforme o Participante Canadense pontua:

[...] Não sei em termos do meu próprio ensino, acho que trago o que eu chamaria de inovações [...] fazer coisas que tragam o interesse pessoal, em tipo de alavancagem [...] para manter os alunos envolvidos, isso é muito importante para o aprendizado. Os alunos mostraram que, quando as pessoas fazem as coisas, elas são relevantes, é muito mais provável retê-las, então tento trazer essa relevância e quebrar algumas das barreiras [...] o formal e o informal dentro da sala de aula e fora da sala de aula [...] Inclusão significa trazer tudo o que você queria na sala de aula [...]. Se você era vegetariano ou se é sua sexualidade ou algum aspecto de sua pessoa. Então tentei criar um espaço onde as pessoas pudessem trazer tudo de si. (Professor e Gestor Canadense, tradução nossa)

A criação de uma estrutura que possibilite uma prática de ensino e aprendizagem em que aconteça uma educação abrangente em função da diversidade dos alunos, é a marca básica que define inovação nas instituições de ensino. Isso permite que cada aluno aprenda conforme suas possibilidades, não dando margem a discriminações por motivos sociais ou de capacidades (Hernández *et al.*, 2000). Conforme o Participante Canadense assinala sobre haver espaços para nos mostrarmos (professores e estudantes):

“Desassociar de onde você vem também pode ser negativo. Então eu tenho diferentes técnicas que eu uso, onde as pessoas podem trazer tudo de si para a sala de aula” (Participante Professor Canadense, tradução nossa). Inclusive, fomentar o contexto educacional com multiplicidades de vivências, experiências pode implicar em processos inovadores qualitativos: “[...] há algo realmente interessante acontecendo quando você consegue alunos que estão em diferentes partes do país, ou do mundo, todos participando simultaneamente. Isso é um benefício real” (Participante Gestor Inglês, tradução nossa).

Em relação às diferenças, incluindo variações de processos históricos, culturais, educacionais e sociais por quais passamos e nos construímos, são pertinentes olhares cuidadosos e escutas sensíveis frente às identidades que forjamos. Elas, ao contrário de visões positivistas fechadas em padrões e uniformidades, podem enriquecer os processos formativos de maneiras inventivas. Segundo o Participante Gestor Inglês, no contexto da Pós-Graduação *Stricto Sensu*, quando há espaço para diversas identidades emergirem, há possibilidades de mudanças, deslocamentos e movimentos inovadores:

Já fiz algumas dessas atividades em que depois as pessoas mudam o tema da dissertação e a atividade do tema não tem nada a ver com a dissertação, tem a ver com olhar para algum aspecto da sua identidade [...] você sabe que as pessoas vão fazer aquele projeto e depois mudar completamente de cara [...] eu diria que isso está acontecendo [...]. Então, acho que minhas inovações estão em torno das pessoas. Metodologias baseadas em histórias [...]. (Professor e Gestor Canadense, tradução nossa)

Moreira e Candau nos provocam em relação a uma importante tarefa educativa: escutarmo-nos e aos outros, reconhecerno-nos e aos outros. Poderíamos dizer que inovar está relacionado ao escutar solidário, valorizando as diferenças e rejeitando as desigualdades.

[...] um dos grandes desafios da contemporaneidade passou a ser a construção da unidade social em sociedades marcadas por significativas diferenças e desigualdades pessoais e coletivas. Escutar a si e ao outro se torna, portanto, a condição para o reconhecimento e a comunicação. Esta é para mim uma das mais importantes tarefas educativas, hoje: educar para que os sujeitos reconheçam a si mesmo e aos outros. Isso talvez seja mais significativo do que ensinar conteúdos que podem ser aprendidos em muitos outros espaços. Para escutar, numa relação solidária, é preciso, contudo, assumir a própria identidade, entrar em relação com a diferença e rejeitar as desigualdades. (Moreira; Candau, 2010, p. 201)

Por vezes, sentimos dificuldades em pensar em práticas inovadoras e, mais ainda, quando buscamos conceituá-las. Acabamos por nos questionar se estamos inovando em nossos contextos educativos, embora lutemos por processos de ensinar e de aprender diferentes do que estamos acostumados a desenvolver. Neste sentido, a Participante Brasileira reflete e enfatiza questões éticas e responsabilidade social como exemplos de inovação, principalmente no campo da pesquisa:

Eu não sei se nós fazemos ainda coisas inovadoras. Eu acho que nós temos ainda que entender esse conceito para saber o que nós estamos fazendo de inovação. Acho que tem muito [...] nós trabalhamos muito tentando inovar e talvez ainda não saibamos o que é inovação. Na verdade, nós estamos aqui lutando para ser inovadores e criativos, ter nosso papel social assegurado, trabalhar com aluno. Fazer com que o aluno saia daqui um pesquisador, mas eu acho que ainda falta, como não só aqui para nós, mas para todos nós, entender ainda o que nós vamos produzir de inovador. Acho que por enquanto, o que nós conseguimos trazer de inovação é: fazer com que o aluno use a tecnologia e tenha uma responsabilidade social, seja mais democrático, mais consciente, tenha ética na hora de pesquisar, realmente cite

as fontes, eu acho que nesse momento nós estamos nesse início de inovação, que é construir uma base ética da pesquisa, para depois nós produzirmos coisas inovadoras. Conhecimentos inovadores. Eu não sei se a gente ainda consegue produzir isso. (Professora Brasileira)

Articulamos a ética da pesquisa à ética da vida humana e estamos de acordo com a ética a qual Freire se refere (1998, p. 19-20), “[...] quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável a convivência humana [...]”. Entendemos, assim como o autor, uma ética que se contrapõe àquela do mercado, que tem o lucro como fim, que exclui socialmente, nega o “outro” e impossibilita processos democráticos.

Se entendemos o “outro” em uma relação simétrica, de maneira indiscriminada, como produtor de conhecimentos a partir de suas diversidades, não podemos nos fechar em redomas que abarcam apenas alguns e excluem outros. Isto vai ao encontro do que um Participante Estudante Brasileiro afirma:

[...] Essa questão acho muito interessante, ao mesmo tempo que vejo a cultura_digital_e_a_inovação no *Stricto Sensu* como uma ferramenta extremamente potente, no sentido que eu acho que o que acontece aqui no *Stricto Sensu*, que é um contexto muito fechado e de alguma maneira não vai para além dos muros da universidade e muita coisa importante acontece aqui, muita coisa importante de alguma maneira é produzida aqui, que a sociedade civil consome, precisa e não tem conhecimento sobre, porque de alguma maneira isso fica reservado a uma elite intelectual.

Poderíamos questionar a tal elite intelectual, pois seria ela a única produtora de conhecimentos? Os outros seriam meros consumidores? Esta perspectiva está em desencontro com a participação que Freire (2001, p. 73) preconiza:

A primeira observação a ser feita é que a participação, enquanto exercício de voz, de ter voz, de ingerir, de decidir em certos níveis de poder, enquanto direito de cidadania se acha em relação direta, necessária, com a prática educativo-progressista, se os educadores e educadoras que a realizam são coerentes com seu discurso. O que quero dizer é o seguinte: constitui contradição gritante, incoerência clamorosa uma prática educativa que se pretende progressista mas que se realiza dentro de modelos de tal maneira rígidos, verticais, em que não há lugar para a mais mínima posição de dúvida, de curiosidade, de crítica, de sugestão, de presença viva, com voz, de professores e professoras que devem estar submissos aos pacotes; dos educandos, cujo direito se resume ao dever de estudar sem indagar, sem duvidar, submissos aos professores; dos zeladores, das cozinheiras, dos vigias que, trabalhando na escola, são também educadores e precisam ter voz; dos pais, das mães, que são convidados a vir à escola ou para festinhas de fim de ano ou para receber queixas de seus filhos ou para se engajar em mutirões para o reparo do prédio ou até para “participar” de quotas a fim de comprar material escolar ... Nos exemplos que dei, temos, de um lado, a proibição ou a inibição total da participação; de outro, a falsa participação.

Distanciemo-nos das falsas participações e busquemos promover o exercício do direito à participação de quem quer que seja, abrindo espaços coletivos de intervenção nos processos educativos e nos nossos outros mundos.

Algumas considerações

Alguns achados trazidos aqui neste texto apontam algumas possibilidades de práticas educativas inovadoras a partir de diálogos estabelecidos em narrativas orais desenvolvidas em entrevistas on-line com professores, estudantes, funcionários e gestores, participantes de programas de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em universidades brasileira, inglesa e canadense.

Questões como humanidade, estabelecimento de vínculos, “tradições”, interesses, diferenças, identidades, o escutar solidário, ética e socialização de conhecimentos emergiram durante a produção de dados como implicadores em processos inovadores em contextos de culturas digitais e de práticas educativas.

Desmistificar as ideias de que práticas educativas inovadoras estão atreladas exclusivamente ao uso das tecnologias digitais e assumir uma perspectiva crítica frente aos lados brilhantes da inovação tecnológica, centrada em uma lógica hegemônica, hierárquica, autoritária, não democrática e pouco inclusiva, são práticas necessárias quando se acredita em construções de conhecimentos de maneira colaborativa, participativa, ética e crítica.

Cuidado com os lados brilhantes da inovação centrada apenas nas tecnologias digitais, acentuando as múltiplas possibilidades de conexão, às flexibilidades de tempos e espaços, às diversas mídias com diversificação de diferentes linguagens. Tudo isto pode ser potencializador de educações qualitativas desde que não se mire apenas para a superfície dos processos, algumas vezes bastante sedutores, negligenciando o trabalho docente, as questões humanizadoras e sociais, as múltiplas participações e diversos diálogos personalizados na construção de outros e diferentes conhecimentos.

Podemos corromper com o mosaico qualitativo que pretendemos formar quando negamos a existência dos lados obscuros como movimentos digitais de pouca ou nenhuma valorização das diferenças, ou priorização de sistemas eficientes sob a lógica de alianças mercadológicas e da competição econômica com foco em produtos e não processos, rastreando e violando a privacidade ou desvalorizando o profissional da educação e platformizando deliberadamente ambientes do trabalho docente. Segundo Freire (1992, p. 9): “Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão”. Para ele: “Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser

de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser”. Por fim, Freire (1992, p. 9) afirma: “Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si”.

Compreendemos que se tornar “inovador” no contexto das culturas digitais requer formas disruptivas em diferentes níveis, com múltiplos recursos, envolvendo vários humanos, em diversos tempos e espaços e, principalmente, com intencionalidades de ensinar e de aprender de maneira colaborativa, dialógica, crítica, participativa e política, implicando e sendo implicado para a construção e desenvolvimento de um mundo mais social, inclusivo e solidário.

Referências

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de; VALENTE, José Armando. Integração Currículo e Tecnologias e a Produção de Narrativas Digitais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 3, p. 57-82, 2012.

BOTO, Carlota. António Nóvoa: uma vida para a educação. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e201844002003, 2018.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa. Paz e Terra: São Paulo, 1998.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

HÉRNANDEZ, Fernando *et al.* **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

LEITE, Denise. Desafios para a inovação pedagógica na universidade do século 21. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 21, n. 38, p. 29-39, 2012.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

MILLS, C. Wright. **Sobre o Artesanato Intelectual e outros ensaios**. Rio de Janeiro: Zahar, 2009.

MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2010.

MORIN, Edgar. **Ensinar a viver: manifesto para mudar a educação**. Tradução de Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Porto Alegre: Sulina, 2015.

NÓVOA, António. **Os Professores e a sua Formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992.

PERUFFO, Gabriela do Amaral; SCHMITT, Lilian Alves; PEREIRA, Marcos Villela. Artesanato da pesquisa: provocações para pensar a constituição de marcadores de rigor atrelados à Pesquisa em Educação. *In: LA FARE*, Mónica de *et al.* (orgs.). **Bastidores da pesquisa em instituições educativas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, Universidad Nacional de la Plata, 2020.

PISCHETOLA, Magda. **Inclusão digital e educação: a nova cultura da sala de aula**. Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio, 2016.

SILVEIRA, Sergio Amadeu. Economia da cultura digital. *In: SVAZONI*, Rodrigo; COHN, Sergio (orgs.). **Cultura Digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azougue, 2009. Disponível em: <https://bit.ly/3xVMHa5>. Acesso em: 14 nov. 2022.

CAPÍTULO 9. DESENHO, PEDAGOGIA E TECNOLOGIA: UMA ABORDAGEM PARTICIPATIVA PARA O DESENVOLVIMENTO DE ESPAÇOS DE APRENDIZAGEM COM TECNOLOGIA

Diogo Casanova

Introdução

Os últimos vinte anos produziram mudanças significativas na forma como a sociedade acede à informação. A informação está agora em todo o lado e pode ser acedida através de computadores pessoais, computadores portáteis, dispositivos móveis, e relógios inteligentes. A tecnologia está amplamente difundida na sociedade mudando a forma como vivemos individualmente e em grupo, criando oportunidades e expandindo horizontes; contudo pode-se argumentar que a tecnologia está ainda pouco imersa na Educação e, em particular, no Ensino Superior. As instituições de ensino superior parecem resignadas ou relutantes em abraçar a inovação e novas formas de lidar com a tecnologia. Uma pesquisa realizada em duas instituições de ensino superior na Austrália relata a percepção dos estudantes sobre a “utilidade” da tecnologia digital no ensino e aprendizagem (Henderson; Selwyn; Aston, 2017). Os autores concluem que os estudantes tendem a dar mais importância à tecnologia quando esta os ajuda a organizar e gerir os seus estudos, permitindo o acesso à informação, a partir de qualquer lugar e permitindo poupar tempo de trabalho. São feitas menos referências à tecnologia na sala de aula para enriquecer a aprendizagem, promover a colaboração, promover o envolvimento e a interação. Os resultados sugerem uma reflexão sobre de que forma está a tecnologia a permitir gerar conectivismo e criatividade na aprendizagem, uma vez que sugere que os estudantes estão a olhar mais para ela como facilitadora de conteúdos e como forma de organizar a sua experiência de aprendizagem. Os

investimentos em ambientes virtuais de aprendizagem, sistemas de gravação de aulas ou plataformas de suporte à avaliação digital parecem surgir em resposta à procura, por parte dos estudantes, de melhores ferramentas e repositórios para melhorar a sua organização de aprendizagem e acesso à informação. Mas como vários autores sugerem, as tecnologias não estão a cumprir o que prometem fazer, que é expandir o conhecimento, aumentar a criatividade e ligar os alunos a outros alunos e a um mundo de conexões e oportunidades (Henderson; Selwyn; Aston, 2017; Verdonck *et al.*, 2019).

A pesquisa demonstrou que embora a tecnologia possa melhorar a experiência dos alunos, é frequentemente abordada de forma pouco sofisticada, especialmente quando comparada com os contextos em que os alunos utilizam a tecnologia no seu dia a dia (Baeppler; Walker; Driessen, 2014; Könings; Seidel; Merriënboer, 2014). Os ambientes virtuais de aprendizagem são muitas vezes inestéticos e impessoais; os computadores portáteis não cabem nas mesas e as tomadas eléctricas são geralmente escassas, inacessíveis e muitas vezes não funcionam. A integração de celulares, de tablets e de outros dispositivos móveis nas salas de aula continua a ser uma construção teórica e, quando são utilizados, normalmente são-no feito de forma artificial (Rossing *et al.*, 2012; Verdonck *et al.*, 2019). A tecnologia parece ser mais frequentemente utilizada para o estudante se ligar ao mundo exterior, em ambiente social, em vez de ser utilizada para acrescentar valor na sala de aula. As abordagens pedagógicas parecem incoerentes e não alinhadas com o potencial da tecnologia, uma vez que parecem demasiado formais e pouco centradas no estudante. Pode-se discutir o quanto esta situação é motivada por um défice de integração da tecnologia na concepção de espaços de aprendizagem. Embora a pesquisa no desenho dos espaços de aprendizagem tenha vindo a crescer visivelmente desde que Temple argumentou ser um tópico pouco estudado (2008), poucas referências têm sido feitas na literatura à pesquisa em desenho de espaços de aprendizagem. Baseamos o nosso argumento no trabalho conduzido por académicos como Janssen, Könings; Van Merriënboer (2017), Pedro (2017) Sherringham; Stewart (2011), Park e Choi

(2014), Casanova; Di Napoli; Leijon (2018) que, utilizando diferentes abordagens e métodos de pesquisa, recolheram evidências de como a prática pedagógica pode informar o processo de concepção e de desenho dos espaços de aprendizagem.

Neste capítulo, apresenta-se uma perspectiva na pesquisa de espaços de aprendizagem potenciados pela tecnologia (EAPT), centrando-nos na forma como as percepções dos estudantes e professores sobre estes espaços podem contribuir para a sua concepção atual e de como a tecnologia pode ser integrada de uma forma mais eficaz e útil. Acreditamos que ao promover esta forma de envolvimento das bases, os agentes educativos poderão ser capazes de promover a construção de EAPT que sejam realmente adequados para os seus utilizadores.

Além disso, a oportunidade de realizar pesquisa sobre o processo de concepção dos EAPT pode gerar conhecimento relevante sobre a forma como estudantes e professores percebem as tecnologias no processo de aprendizagem e de como estas percepções, por sua vez, podem ser utilizadas no desenvolvimento de novos espaços de aprendizagem. Bligh (2014) argumenta que o envolvimento dos utilizadores na reflexão sobre o processo de concepção dos espaços de aprendizagem pode levar à construção de espaços de aprendizagem mais significativos, inovadores e eficazes.

Esta pesquisa visa discutir o objetivo e o valor das tecnologias, redesenhando um grande (o “Cubo”) e um pequeno (a “Papoila”) EAPT. Quer-se explorar como estudantes e professores redesenhariam os seus espaços de aprendizagem e de como utilizariam a tecnologia para responder aos diferentes desafios da concepção do espaço. A pesquisa realiza-se no âmbito do ensino superior, mas os seus resultados podem e devem ser refletidos e enquadrados noutros contextos educativos.

1. Revisão da literatura

A pesquisa no ensino superior tem levantado questões sobre as influências no desenho dos espaços de aprendizagem que estão

ancoradas na tradição, na estética e na eficiência do espaço e nas influências da arquitetura dos edifícios ao invés de estarem ancoradas nas necessidades de aprendizagem e ensino dos estudantes e professores (Beichner, 2014; Neary; Beetham, 2015; Scott-Webber, 2013). O desenho de espaços de aprendizagem foi influenciado pela relação tradicional entre o professor e os estudantes que foi sendo desenvolvida desde a Grécia antiga, na qual o professor recitava a informação de um livro e os seus alunos ouviam e copiavam no seu próprio caderno de notas. Beichner (2014), na sua revisão histórica do desenho de espaços de aprendizagem, remete-nos para a época romana e explica que a tradição unidirecional do ensino era suportada na necessidade de doutrinar os monges no dogma da igreja cristã. Pedagogicamente, a organização do espaço representa uma mensagem implícita aos seus intervenientes de que a função do professor é falar enquanto que a função do estudante é ouvir (Jessop; Gubby; Smith, 2012). Promover a aprendizagem centrada no estudante nestes espaços de aprendizagem é um desafio, uma vez que não é natural (Scott-Webber, 2013). Para superar este desafio, nas últimas três décadas, as ideias tradicionais de uma sala de aula têm vindo a mudar, de lugares de fila em fila, onde pouca atenção é dada ao uso de tecnologias, para pequenos espaços colaborativos que reúnem computadores, mobiliário de trabalho colaborativo e múltiplas telas de projeção (Wilson; Randall, 2012). Esta mudança na concepção do espaço de aprendizagem é particularmente relevante, uma vez que há cada vez mais evidências de que a forma como o espaço de aprendizagem é desenhado influencia a forma como os seus utilizadores concetualizam a prática pedagógica (Jamieson *et al.*, 2000; Jessop; Gubby; Smith, 2012; Park; Choi, 2014; Verdonck *et al.*, 2019). Na mesma linha, Brooks (2012) demonstrou que o comportamento de professores e alunos se altera quando se comparam as práticas numa sala de aula de aprendizagem tradicional com um EAPT. A pesquisa de Brooks (2012) demonstra que não só há diferenças entre as práticas pedagógicas dentro de cada tipo de espaço, mas que tanto os comportamentos dos estudantes como os com-

portamentos dos professores mudam em conformidade. Os professores agem mais como facilitadores, monitorizando o trabalho dos estudantes e concebendo estratégias para uma aprendizagem mais ativa e colaborativa e, como consequência, os estudantes tornam-se mais ativos e participativos no processo de aprendizagem.

Embora alguns autores defendam que as tecnologias de aprendizagem têm o potencial para transformar a aprendizagem e podem servir como resposta aos desafios do século XXI (Cerratto-Pargman; Järvelä; Milrad, 2012; Häkkinen; Hämäläinen, 2012; Verdonck *et al.*, 2019), outros reconhecem que a tecnologia pode, por vezes, interferir com as experiências de aprendizagem dos estudantes (Lowerison *et al.*, 2006; Mei; May, 2018; Schmid *et al.*, 2009) e tornar as estratégias pedagógicas mais artificiais. Parece haver uma tendência para os entusiastas da tecnologia darem uma relevância desproporcionada ao desenvolvimento de novas funcionalidades e darem pouca atenção sobre como as tecnologias podem, pedagogicamente, ser utilizadas como parte integrante das ecologias de aprendizagem (Cerratto-Pargman; Järvelä; Milrad, 2012). Do mesmo modo, a tecnologia é por vezes vista como um obstáculo para melhores experiências de aprendizagem quando, de facto, é a forma como está a ser utilizada que limita o seu potencial. Concordamos com as palavras de Cerratto-Pargman; Järvelä; Milrad (2012) quando sugerem que a integração da tecnologia tem de ser planeada desde o início numa relação simbiótica com as estratégias pedagógicas e com o espaço físico e conceptual. Neste sentido, Radcliffe (2009) apresenta um quadro para a incorporação da tecnologia e da pedagogia na concepção de espaços de aprendizagem combinando pedagogia, espaço e tecnologia. O autor apresenta um conjunto de orientações para compreender as interligações dinâmicas e sinérgicas destes três vectores na concepção e avaliação do espaço. Esta sinergia sugere que a tecnologia tem o papel de melhorar o espaço, tornando-o, assim, melhor e mais adequado para apoiar as estratégias pedagógicas. Radcliffe (2009) sugere, portanto, que a tecnologia deve ser incluída na concepção do espaço, mas também

quando se refletem as práticas pedagógicas, uma vez que influencia a forma como os interessados interagem com o espaço. Da mesma forma, Brown e Long (2006) sugerem que existem três dimensões principais para apoiar a concepção de espaços de aprendizagem. Em primeiro lugar, devemos nos centrar nos princípios e teorias de aprendizagem, e na forma como os estudantes aprendem individualmente e em grupo; em segundo lugar, devemos permitir que os estudantes tragam os seus dispositivos móveis pessoais reforçando as condições físicas para que estes sejam utilizados; e em terceiro lugar devemos promover a aprendizagem centrada no estudante, necessitando, assim, de responder à necessidade de uma integração homogênea de serviços e dispositivos que apoiem a aprendizagem.

A primeira tentativa de trazer os benefícios da aprendizagem colaborativa e interativa para os espaços de aprendizagem utilizando tecnologia foi o projeto Scale-up (Student-Centered Activities for Large Enrollment Undergraduate Programs) na Universidade da Carolina do Norte (Beichner *et al.*, 2000). Foi redesenhada uma disposição do espaço de aprendizagem centrada na posição do professor, na forma como os estudantes estavam sentados (com uma organização de cadeiras em forma de cabaret), e na integração de três computadores em cada mesa com nove alunos divididos em grupos de três. A originalidade deste projeto é que combina o redesenho do espaço de aprendizagem com o desenvolvimento de uma nova estratégia pedagógica. Os estudantes trabalhariam juntos em grupos de três para responderem a um problema específico e, depois de resolverem o problema, partilhariam os resultados com os restantes dois grupos. Neste projeto, o espaço informou a concepção de uma nova pedagogia. Um estudo semelhante foi realizado no Massachusetts Institute of Technology com o projeto Teal (Technology Enabled Active Learning). Neste espaço utiliza-se um conjunto de ferramentas de comunicação, simulação e visualização na área da Física numa sala de aula redesenhada que facilita a interação em grupos (Dori; Belcher, 2005). Os autores descobriram que os estudantes interagiam socialmente à medida que desenvolviam a sua

compreensão conceptual de uma forma que não era possível obter em salas de aula mais tradicionais. Finalmente, o *Tiered Learning Space* (Verdonck *et al.*, 2019), um espaço enriquecido por tecnologia desenhado em vários níveis, fazendo assim a separação de grupos de estudantes, apresenta evidências sobre a percepção dos estudantes sobre o valor das tecnologias de aprendizagem na concepção do espaço de aprendizagem, referindo que os estudantes participaram ativamente num modelo tecnológico que está suportado em múltiplas telas de projeção com a possibilidade de se interligarem através dos seus próprios dispositivos móveis. Os estudantes referem-se ao fácil acesso ao ambiente de trabalho e aos seus próprios dispositivos sem necessidade de se deslocarem fisicamente pela turma, permitindo assim a interação, uma melhor visualização do conteúdo e a promoção da flexibilidade.

2. Metodologia

Nesta pesquisa utilizam-se técnicas de desenho participativo (Da Conceção Rossini, 2014) como abordagem de recolha de dados. Embora o desenho participativo tenha sido criado inicialmente em contextos sociopolíticos, a sua utilização foi alargada a outros contextos como as crianças (Frauenberger; Good; Keay-Bright, 2011) ou idosos (Frohlich; Lim; Ahmed, 2014). Os resultados mostraram que quando as partes interessadas (os seus utilizadores ou consumidores) estão envolvidas na concepção dos produtos, esses produtos tornar-se-ão mais utilizáveis, escaláveis e sustentáveis (Da Conceção Rossini, 2014; Fishman, 2013). Além disso, estes utilizadores ficarão imersos na experiência de produzir um conceito que para eles tem significado, o que lhes dá um sentido de pertença e participação. O desenho participativo tem vindo a ser utilizado como método de pesquisa qualitativa como meio de recolher as percepções dos participantes devido ao nível de envolvimento e imersão que enfrentam quando envolvidos neste processo (Casanova *et al.*, 2020; Casanova; Alsop; Huet, 2021; Cerratto-Pargman;

Järvelä; Milrad, 2012; Janssen; Könings; Van Merriënboer, 2017; Könings; Seidel; Merriënboer, 2014).

Para esta pesquisa, recorreremos a *focus group* criativos, nos quais, estimulados por técnicas de narrativa e temas de desenho, os participantes são encorajados a redesenhar os conceitos propostos, permitindo ao longo do processo identificar um conjunto de dados que servem para informar futuras decisões de desenho. A pesquisa apresentada teve lugar numa universidade localizada no sudeste de Inglaterra. Foi escolhida uma amostra de estudantes e professores com base nas suas áreas disciplinares. Participaram vinte e cinco estudantes de 19 a 35 anos, de diferentes disciplinas, e trinta e dois professores, também de várias disciplinas, e em várias fases das suas carreiras. Treze *focus group* foram realizadas com a intenção de redesenhar espaços de aprendizagem. Um dos cenários propostos tinha como objetivo redesenhar um grande espaço de aprendizagem (nove *focus group*) denominado “o Cubo”; o outro cenário procurava redesenhar uma sala pequena pensada para trabalho de grupo (quatro *focus group*) denominada de “Papoila”. Uma vez que estávamos conscientes de que as vozes dos professores podiam suprimir as vozes dos estudantes durante as discussões, os *focus group* foram organizadas para estudantes e para professores em separado.

Para ilustrar cada um dos cenários foram desenvolvidos dois protótipos de espaços apresentados aos participantes através da narração de uma história sobre a prática de ensino e aprendizagem em cada espaço (Muller, 2007). A narração de histórias permitiu aos pesquisadores criar um cenário de vida real que deu uma sensação de autenticidade aos cenários apresentados. Esta estratégia deu aos participantes, não só a oportunidade de refletir sobre os temas de desenho, mas também como se envolveriam com o espaço num cenário da vida real, e como poderiam utilizar a tecnologia para melhorar esta experiência. Cada *focus group* tinha uma duração máxima de uma hora e estava dividido nas seguintes etapas:

- i. O protótipo foi apresentado aos participantes utilizando uma técnica de narração de uma história. Foram dadas explicações

sobre o que poderia significar estar envolvido como estudante e como professor no “Cubo” e na “Papoila”. Simultaneamente, o narrador apresentava imagens da disposição de cada protótipo mostrando detalhes de arquitetura do espaço, do mobiliário e das características tecnológicas. Enquanto se ouvia a narrativa, pedia-se a cada participante que escrevesse em um bloco de notas as características que desejavam guardar, remover ou alterar. Esta fase demoraria cerca de quinze minutos.

ii. Os participantes teriam então tempo para discutir e refletir sobre as implicações do espaço de aprendizagem e sobre o papel da tecnologia no mesmo. Ser-lhes-ia novamente perguntado, mas agora como grupo, o que desejavam guardar, remover ou alterar no cenário apresentado. Este seria o momento em que se juntavam algumas das notas individuais de cada participante numa folha de papel que agruparia as percepções de todos os membros do grupo. Esta tarefa permitiu a cada grupo começar a iniciar um processo de redesenho havendo um posicionamento do grupo partilhado em relação ao espaço. A folha de papel e as notas eram utilizadas com o objetivo de ajudar os participantes a expressar os seus pensamentos. Esta fase demorava normalmente cerca de vinte minutos.

iii. Os participantes redesenharam o espaço de aprendizagem de acordo com o que tinha emergido das discussões. Em cada mesa de desenho cada grupo tinha, à sua disposição, trinta fotografias de mobiliário e soluções tecnológicas de outros espaços de aprendizagem já construídos. Estas fotografias visavam proporcionar novos conceitos e promover a criatividade de pensamento para os participantes menos preparados para realizar este exercício. Tesouras, lápis de cor, marcadores e uma tela estavam também disponíveis para ajudar os participantes neste exercício. A ideia era replicar um ambiente de desenho e de criatividade. Os participantes tentariam, então, redesenhar o protótipo reunindo a sua própria crítica do espaço, com algumas sugestões identificadas nas fotografias, e algumas ideias geradas durante as dis-

cussões. Esta atividade durou até ao final da sessão, culminando com o grupo a ter de dar um nome diferente ao espaço, o que representaria a forma como viram, em grupo, o seu espaço redesenhado. Cada grupo teria, no final, de fazer uma apresentação do seu espaço identificando as suas principais características e o racional para o nome que deram ao espaço.

Os dados dos *focus group* foram recolhidos pelos pesquisadores utilizando as notas individuais, os esboços feitos pelos participantes, as notas de campo tomadas pelos pesquisadores e a gravação áudio da apresentação final que permitiu uma melhor contextualização de cada decisão de concepção tomada. Todos os dados foram anonimizados e subsequentemente analisados utilizando o software NVIVO9. Os dados foram recolhidos e analisados respeitando todos os requisitos éticos, anonimato, e confidencialidade dos dados. Os dados foram categorizados com base numa análise temática indutiva (Braun; Clarke, 2020). Da recolha de dados emergiram três temas que discutiremos na secção de resultados: visualização, interação e interfaces tangíveis ou tablets.

Mais tarde, um desenhador profissional melhorou os esboços desenhados durante as *focus group* de modo a que diferentes detalhes e decisões relevantes estivessem explicitamente presentes em cada esboço final.

2.1 A concepção dos dois conceitos de espaço de aprendizagem

As figuras 1 e 2 representam uma visão de cada espaço de aprendizagem fornecido aos participantes durante a fase de narração da história.

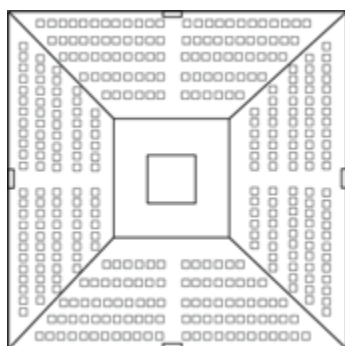


Figura 1. Imagem do “Cubo” vista de cima

Fonte: Diogo Casanova.

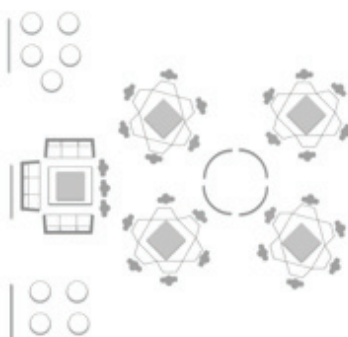


Figura 2. Imagem da “Papoila” vista de cima

Fonte: Diogo Casanova.

O “Cubo” (Figura 1) ilustra uma sala de aula de grandes dimensões com 376 lugares onde o professor estava sentado no meio, na “caixa”, e os estudantes sentar-se-iam à volta do professor. O “Cubo” foi concebido para melhorar a interatividade e o envolvimento na sala de aula, permitindo aos estudantes interagir com a palestra utilizando um tablet de sete polegadas incorporado na mesa dos estudantes. O conteúdo do tablet seria personalizado de acordo com o perfil de cada estudante, de modo a que o estudante pudesse obter todo o seu conteúdo de aprendizagem a partir do tablet. O professor não teria um pódio convencional, mas uma tela táctil inserida na mesa, que seria utilizada para gerir os diapositivos e o que se projetava através das grandes telas centrais, monitorizar os tablets dos estudantes e gerir o ambiente (luz, temperatura e volume do som) da sala. A sala teria quatro grandes telas de projeção no topo da “caixa” (o palco onde o professor estaria situado). Durante a narrativa do “Cubo” havia uma mensagem implícita de que o professor tinha o papel principal no espaço.

A “Papoila” (Figura 2) ilustra um pequeno espaço de colaboração com algumas semelhanças com o espaço sugerido por Beichner (2014) durante o projeto “Scale-up”. A sala tem vinte e quatro lugares, embora apenas vinte sejam destinados a estudantes, consi-

derando que em cada mesa há um lugar dedicado ao professor. A sala foi concebida para incentivar o trabalho de grupo e a utilização de tecnologias tangíveis. Cada mesa tem um grande ecrã táctil que permite aos estudantes trabalhar em grupo e partilhar o que estão a fazer com uma das quatro telas de projeção circular localizados no meio da sala. O professor, através de uma mesa de dez polegadas, controla os projetores. Em cada cadeira individual, os alunos têm a sua própria tomada eléctrica, que pode ser utilizada para ligar dispositivos móveis pessoais e computadores portáteis. A ligação *blue-tooth* pode ser utilizada para assegurar a comunicação entre os dispositivos pessoais e o ecrã táctil situado em cima do tampo da mesa. Há também uma área de descanso onde os estudantes, ou uma audiência externa, podem sentar-se e ter discussões mais informais. A história da “Papoila” pretendia levar os participantes a imaginar um espaço de aprendizagem centrado no estudante. Designava-se papoila devido à sua forma que sugere uma flor com quatro pétalas identificando cada um dos grupos de trabalho.

3. A concepção dos dois conceitos de espaço de aprendizagem

Os resultados de cada *focus group* foram diversos de acordo com os antecedentes dos participantes, da dinâmica que emergiu das discussões e do protótipo analisado. Enquanto durante o processo de redesenho do “Cubo” as discussões foram ontológicas, especialmente do lado dos professores que não estavam convencidos dos benefícios de ensinar numa sala tão grande e da dependência que a sala teria das tecnologias de aprendizagem, o redesenho da “Papoila” foi impulsionado pelos detalhes e discussões sobre os benefícios do ecrã táctil do tampo da mesa ou do formato redondo das telas de projeção. Este contraste verificado pode ter originado no facto do desenho do “Cubo” ter sido provocador, uma vez que sugere que o professor está no meio da sala virado apenas para um quarto das bancadas e de apresentar uma capacidade da sala muito grande

(376 lugares), o que sugere que gerir o grupo e introduzir aprendizagens ativas se tornaria uma tarefa difícil de realizar mesmo com o uso de tecnologias.

Embora as discussões fossem muito diferentes de sessão para sessão, alguns resultados foram semelhantes. Um exemplo interessante foi a noção de como a tecnologia pode apoiar a flexibilidade para permitir a adaptação a diferentes necessidades de ensino e aprendizagem e áreas disciplinares. Os participantes conceberam soluções para promover uma maior flexibilidade no espaço de aprendizagem que passavam por ter mesas e cadeiras influenciadas por um cenário de puzzle no redesenho da “Papoila”, o que permitiria aos estudantes separarem-se da mesa em que estavam e sentarem-se noutras mesas levando com eles as suas cadeiras, para um grande espaço multi-ambiente, no “Cubo” que combinaria um anfiteatro de palestra mais pequeno, um espaço informal com sofás e um ambiente de trabalho em grupo, tudo isto em camadas de vários níveis. A tecnologia serviria para apoiar e expandir esta flexibilidade para dentro e para fora do espaço de aprendizagem.

3.1 Visualização

A visualização está a tornar-se parte integrante da concepção de espaços de aprendizagem, uma vez que proporciona uma alternativa à comunicação tradicional unicamente composta por som. A utilização de slides MS PowerPoint ou outro tipo de software de apresentação é quase inevitável, e há uma percepção generalizada dos estudantes e dos professores de que uma palestra não é eficaz sem o apoio de uma apresentação visual (James; Burke; Hutchins, 2006). No processo de concepção dos conceitos dos espaços de aprendizagem, colocámos telas de projeção no meio da sala (figuras 1 e 2) embora com formatos diferentes (formatos quadrados e curvos). Também incorporámos no desenho do “Cubo” a utilização de múltiplos canais simultâneos, permitindo assim ao professor apoiar a palestra com uma apresentação de slides, comentários na rede social ou a visualização de um objeto físico através de um digitalizador.

A inovação trazida pelo formato e pelos locais onde estavam localizadas as telas de projeção foi um tema de discussão, uma vez que foram considerados como um valioso complemento para as salas de aula tradicionais. Foi partilhado, no seio dos grupos, de que as soluções existentes nas salas de aula convencionais não encorajam o envolvimento, uma vez que são normalmente de dimensão pequena, a imagem tem má qualidade, são frequentemente afetadas pela luz externa e são de difícil leitura a partir de uma longa distância. O feedback geral revelou que o tamanho das telas de projeção era um fator importante e que a qualidade das imagens e som projetados, quando se ouvem ficheiros multimídia, poderia influenciar o envolvimento dos estudantes. A utilização de telas de projeção que foram colocados mais acima nas propostas apresentadas foi elogiada, uma vez que permitiria a todos na sala de aula terem uma experiência de visualização semelhante. Foram feitas sugestões de que um maior número de telas fixadas nas paredes asseguraria que todos teriam a melhor experiência possível, uma vez que isto responderia a possível falta de visibilidade causada pelo brilho do sol ou pelo ângulo da tela. Esta solução tem sido explorada em diferentes espaços de aprendizagem propostos, especialmente em laboratórios de informática ou salas preparadas para a tecnologia (Mei; May, 2018; Verdonck *et al.*, 2019). Quer o grupo de professores quer o grupo de estudantes partilharam preocupações sobre a combinação de diferentes estímulos visuais nas telas de projeção sugerindo que esta utilização poderia confundir os estudantes, pois não saberiam qual a imagem a seguir, e perturbaria o processo de ensino e aprendizagem.

Finalmente, houve sugestões mais ousadas no que respeita à visualização, incluindo a possibilidade de utilizar telas de projeção cilíndricas para proporcionar uma sensação de imersão na sala de aula (grupo dos professores 1), o uso de hologramas ou realidade aumentada (grupo dos professores 5) e a possibilidade de combinar na tela um *feed* das redes sociais com o PowerPoint ou com a cara do professor (grupo dos estudantes 2). Houve mesmo um grupo de estudantes (grupo 5) que sugeriu tirar as telas de projeção e utilizar

os tablets pessoais de cada mesa. Neste caso, a mesa teria a possibilidade de se reclinar para tornar a visualização mais otimizada.

3.2 Interação

Ambos os conceitos dos espaços de aprendizagem foram concebidos para transmitir a mensagem de que ao utilizar a tecnologia, os espaços de aprendizagem melhorariam a interação e colaboração entre os estudantes. Foram feitas referências, durante toda a fase de narração da história, sobre a utilização de tecnologias de aprendizagem para apoiar a votação electrónica, um canal de uma rede social, e permitir a projeção do trabalho do estudante individual ou do grupo. As salas foram também concebidas com mobiliário e com um layout que procurava promover o trabalho colaborativo. Estes cenários foram muito apreciados por estudantes e docentes. O acesso à tela de projeção permitiria aos estudantes projetarem o que estão a trabalhar, o que lhes daria uma sensação de empoderamento do processo de aprendizagem: “seríamos capazes de projetar o tablet do aluno com a solução de uma fórmula de um problema matemático e partilhá-la com os seus colegas” (grupo dos professores 3). No grupo 1, ao redesenharem o “Cubo”, os professores sugeriram o uso da cor para cada sector do espaço de aprendizagem, pois poderia ajudar os grupos a trabalharem em conjunto e a terem um sentimento de pertença:

“As cores devem estar no chão, para que não sejam um fator de distração. Ao falar, o sector onde os alunos estão sentados destaca-se criando uma área visível para os outros alunos, para que o aluno que fala seja claramente identificado” (grupo dos professores 1).

Os estudantes também ficaram agradados com a possibilidade de poderem partilhar e interagir com a tela de projeção utilizando os seus tablets para interagir com a projeção, através do sistema de votação ou do chat de uma rede social, que seria utilizado para fazer perguntas ao professor. Resultados semelhantes são relatados por Verdonck *et al.* (2019), que referem que os estudantes apreciam a

forma como a tecnologia lhes permite ligarem-se à aula sem terem de abandonar fisicamente a sua cadeira. Houve, contudo, preocupações levantadas pelos professores e pelos estudantes sobre o valor real deste tipo de interação, uma vez que também poderia ser feita à distância utilizando uma ferramenta de videoconferência.

3.3 Tablets e dispositivos móveis

A utilização de tablets e interfaces de utilizador tangíveis no ensino superior é um tópico amplamente investigado na comunidade pesquisadora (Dillenbourg; Evans, 2011; Mei; May, 2018; Rossing *et al.*, 2012). Esta pesquisa concluiu que embora a tecnologia seja valorizada no âmbito da aprendizagem e o ensino, ainda há espaço para desenvolver recursos e atividades pedagógicas mais significativas que correspondam ao potencial da tecnologia (Mei; May, 2018; Rossing *et al.*, 2012). Na concepção dos dois protótipos, decidimos experimentar as percepções dos professores e dos estudantes sobre a utilização de tablets e dispositivos móveis. No “Cubo”, desenvolvemos para o professor um ecrã táctil situado em cima da mesa, que seria utilizado para gerir os diapositivos e a tela de projeção, monitorizar os tablets dos alunos e gerir o ambiente da sala e, para cada aluno, um tablet de 10 polegadas incorporado numa mesa que lhes permitiria, através da inserção de um código pessoal e palavra-chave, ter o seu ambiente de trabalho com as suas próprias aplicações favoritas. Na “Papoila”, os professores utilizariam um tablet para gerir a sala, enquanto os estudantes teriam acesso a um grande ecrã táctil no topo da mesa com a possibilidade de se ligarem a ele com os seus próprios dispositivos móveis. Em ambos os protótipos, as tomadas eléctricas eram de fácil acesso.

Os estudantes ficaram positivamente impressionados com o papel dado aos tablets nos dois conceitos de espaços de aprendizagem. A possibilidade de poderem interagir com a tela de projeção foi bastante elogiada, uma vez que lhes daria a oportunidade de interagir com a aula e, assim, desempenhar um papel mais participativo. É de notar

que três dos grupos de estudantes levantaram preocupações sobre a necessidade de haver simplicidade de acesso, para que a configuração pudesse ser tão perfeita como a utilização de um bloco de notas. Isto também é relatado pela pesquisa conduzida por Mei e May (2018).

Durante os *focus group* dos estudantes, foram feitas inúmeras referências à propriedade de dispositivos móveis. Para os estudantes, num contexto de aprendizagem formal, deveriam ser utilizados tablets institucionais em vez de smartphones ou tablets pessoais. O racional dos estudantes era de que não gostariam de juntar as interações da sua família e amigos com leituras, discussões em fóruns ou em mensagens de correio electrónico dos colegas e dos professores. Na sua opinião, os dois mundos precisavam de ser separados, e a utilização de um tablet institucional personalizável proporcionaria uma solução que responderia à necessidade de separar estes dois contextos. Acrescentaram que todos os dispositivos deveriam ter um grau de personalização, o que lhes permitiria ter o seu próprio ambiente de aprendizagem. Dois dos grupos de estudantes afirmaram que não necessitariam de tomadas eléctricas em cada uma das mesas. De acordo com estes estudantes, ao terem tomadas eléctricas, o espaço de aprendizagem fornece uma mensagem de que são encorajados a utilizar o seu próprio dispositivo móvel na sala de aula. Discutiram que a utilização de dispositivos pessoais distrairia os estudantes devido ao “ruído” exterior causado por amigos e familiares. Ao contrário das percepções dos estudantes, os grupos de professores sugeriram que os estudantes prefeririam utilizar os seus próprios dispositivos móveis, uma vez que estão mais familiarizados com eles. Um grupo (o grupo de professores dois) disse que os estudantes prefeririam utilizar um bloco de notas tradicional para escrever, uma vez que os blocos ocupariam espaço na secretária: “pela minha experiência, penso que utilizariam mais o seu próprio dispositivo pessoal, para que serve gastar mais dinheiro em tecnologia se estão sempre nos seus telefones?” Além disso, foi levantada a preocupação de que a utilização de tablets para interagir com a aula iria diminuir o método tradicional de ensino de perguntas e respostas, uma vez que os estudantes estariam demasiado concentrados no tablet em vez de

tirarem partido do ambiente físico. Este grupo revelou preocupação com o uso excessivo da tecnologia que poderia pôr em risco o ensino tradicional e a troca de opiniões e pontos de vista. Pelo contrário, um grupo de estudantes e um grupo de professores disseram que a utilização de tablets poderia ser uma solução perfeita para os estudantes escreverem nos seus cadernos enquanto visualizavam a palestra no seu tablet. O grupo de professores desenvolveu ainda mais esta ideia sugerindo um mecanismo através do qual “o professor poderia bloquear os tablets dos estudantes quando estes não precisassem de os utilizar como se fossem propriedade da universidade”. Expandindo a utilização de tablets, um grupo de estudantes referiu que o tablet deveria ser fixado na mesa, mas a mesa deveria permitir ser virada para obter uma melhor aparência/experiência. Além disso, a meda deveria ter 7 polegadas permitindo um espaço maior para um bloco de notas, que para este grupo ainda era importante.

Os resultados proporcionaram uma visão interessante sobre o papel dos dispositivos pessoais nos espaços de aprendizagem, uma vez que havia claramente uma dissintonia entre as percepções dos estudantes e as percepções dos professores. A literatura fornece opiniões contrastantes sobre a propriedade de interfaces de utilizador tangíveis. Embora pareça haver uma tendência para trazer o seu próprio dispositivo de aprendizagem, com argumentos semelhantes aos que foram afirmados pelos professores nesta pesquisa, vários outros estudos referem-se a desafios particulares em torno da privacidade, equidade, apoio técnico, segurança e qualidade da rede, e mesmo possíveis perturbações na sala de aula (Santos, 2013).

Considerações finais

As sessões de desenho participativo são ambientes envolventes e criativos onde os utilizadores ativos têm espaço para criticar e redesenhar conceitos que estão envolvidos no dia a dia. Nesta pesquisa pretendemos fomentar discussões críticas sobre o desenho dos espaços de aprendizagem enriquecidos pela tecnologia, sugerindo o redesenho de dois protótipos: o “Cubo” e a “Papoila”. As des-

cobertas sugerem que, embora partindo do mesmo ponto de partida, o esforço coletivo dos participantes, construído através das suas concepções individuais, influenciou a produção final. Estas concepções individuais foram informadas pelas suas experiências pessoais de aprendizagem e ensino, preferências de aprendizagem e com a sua relação com as tecnologias de aprendizagem. Os estudantes mostraram-se globalmente mais otimistas com as tecnologias de aprendizagem sugeridas nos dois protótipos, particularmente com a inclusão de um tablet institucional personalizável. Também transmitiram novas ideias sobre como gostariam de se ligar à aula, utilizando a tecnologia de acordo com as sugestões feitas nos dois protótipos. Sentiram-se menos confortáveis com a sala grande, pois preferiam salas de menor dimensão e mais colaborativas, semelhantes à “Papoila”. Os professores foram mais críticos com as tecnologias de aprendizagem disponibilizadas. Revelaram preocupação caso com a dependência da tecnologia, pois se ela funcionasse mal, por alguma razão (falha de conectividade por exemplo), então a experiência global de aprendizagem seria negativa. Um dos grupos revelou alguma preocupação com a falta de competência dos professores para dominar, de forma efetiva, as diferentes tecnologias e estratégias de aprendizagem propostas pelos dois protótipos. Os dados recolhidos proporcionaram uma percepção do nível de desconfiança sentido pelos professores quando necessitavam de utilizar tecnologia para além de um método centrado no professor (visto por eles como o uso de PowerPoint para projetar tópicos e orientar as aulas). Uma recomendação que fazemos, como parte desta pesquisa, é que é necessário haver um alinhamento entre a concepção do espaço de aprendizagem, a tecnologia e a pedagogia para assegurar o objetivo e uma orientação clara para os professores e para os estudantes, tal como é sugerido por diversos autores (Beichner *et al.*, 2000; Van Merriënboer *et al.*, 2017).

Também recomendamos que o desenho de espaços de aprendizagem que incluam ecrãs de projeção com diferentes configurações, combinando projeções tradicionais com projeções alternativas, tais

como a utilização de projeção em parede com formatos redondos ou a utilização de monitores mais reduzidos. Um exemplo de uma abordagem semelhante é apresentado no modelo X-Space (Han; Leong; Nair, 2014) ou nas configurações do Tiered (Verdonck *et al.*, 2019). Outros cenários possíveis são a exploração da utilização de tablets incorporados ou monitores de grande dimensão de suporte a cada mesa de grupo, o que permitiria a ligação com dispositivos pessoais. Do mesmo modo, recomendamos que seja feito mais investimento na visualização em forma de curva, quer desenhando as paredes da sala sem linhas retas para assegurar uma projeção imersiva, quer desenhando a visualização do ecrã do projetor com uma forma curva. Estes resultados são apoiados pela pesquisa que avaliou a satisfação do utilizador e a eficácia dos grandes ecrãs curvos em comparação com os grandes ecrãs planos (Andrews *et al.*, 2011; Shupp *et al.*, 2009). Finalmente, recomendamos a utilização de tablets institucionais personalizáveis como uma ferramenta para promover uma aprendizagem mais interativa nas salas de aula, uma vez que são vistos pelos alunos como dispositivos simples e utilizáveis. Sugerimos que os tablets institucionais sejam utilizados como uma ferramenta para colmatar a lacuna entre o ambiente presencial e o ambiente em linha. No entanto, recomendamos que estes tablets sejam institucionalmente apoiados, uma vez que isso proporcionaria mais igualdade de oportunidades, uma interface mais utilizável e consistente, bem como uma melhor e mais segura ligação à Internet.

Esta pesquisa apresenta resultados que podem informar a concepção de espaços de aprendizagem no ensino superior no que diz respeito à propriedade, interação, visualização e o papel das tecnologias. Apresenta também um método alternativo para a concepção de espaços que é simultaneamente participativo e à prova de futuro. A concepção participativa pode ajudar as instituições de ensino superior a antecipar os futuros percursos de aprendizagem e ensino, fornecendo um espaço para os interessados criticarem e redesenharem o seu ecossistema de aprendizagem e ensino de acordo com as suas próprias percepções e necessidades.

Referências

ANDREWS, Christopher *et al.* Information visualization on large, high-resolution displays: Issues, challenges, and opportunities. **Information Visualization**, v. 10, n. 4, p. 341-355, 2011.

BAEPLER, Paul; WALKER, J. D.; DRIESSEN, Michelle. It's not about seat time: Blending, flipping, and efficiency in active learning classrooms. **Computers & Education**, v. 78, n. 3, p. 227-236, 2014.

BEICHNER, Robert J. *et al.* **Introduction to SCALE-UP: Student-Centered Activities for Large Enrollment University Physics**. Charlotte. 2000. Disponível em: <http://bit.ly/3KAh5OZ>. Acesso em: 12 set. 2022.

BEICHNER, Robert J. History and evolution of active learning spaces. **New Directions for Teaching and Learning**, v. 2014, n. 137, p. 9-16, 2014.

BLIGH, Brett. Examining new processes for learning space design. *In*: TEMPLE, Paul (ed.). **The Physical University: Contours of space and place in higher education**. Oxon: Routledge, 2014, p. 34-57.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? **Qualitative Research in Psychology**, v. 18, n. 3, p. 328-352, 2020.

BROOKS, D. Christopher. Space and consequences: The impact of different formal learning spaces on instructor and student behavior. **Journal of Learning Spaces**, v. 1, n. 2, p. 1-16, 2012.

BROWN, Malcolm; LONG, Phillip D. Trends in learning space design. *In*: OBLINGER, Diana G. (ed.). **Learning Spaces**. Washington DC: Educause, 2006.

CASANOVA, Diogo *et al.* Role of technology in the design of learning environments. **Learning Environments Research**, v. 23, n. 3, p. 413-427, 2020.

CASANOVA, Diogo; ALSOP, Graham; HUET, Isabel. Giving away some of their powers! Towards learner agency in digital assessment and feedback. **Research and practice in technology enhanced learning**, v. 16, n. 20, 2021.

CASANOVA, Diogo; DI NAPOLI, Roberto; LEIJON, Marie. Which space? Whose space? An experience in involving students and teachers in space design. **Teaching in Higher Education**, v. 23, n. 4, p. 488-503, 2018.

CERRATTO-PARGMAN, Teresa; JÄRVELÄ, Sanna M.; MILRAD, Marcelo. Designing Nordic technology-enhanced learning. **The Internet and Higher Education**, v. 15, n. 4, p. 227-230, 2012.

DA CONCEÇÃO ROSSINI, Patrícia Gonçalves. O papel do cidadão nas ferramentas de democracia digital no Brasil: uma análise do desenho interativo das comunidades legislativas do portal E-Democracia. **Com-política**, v. 4, n. 2, p. 135-154, 2014.

DILLENBOURG, Pierre; EVANS, Michael. Interactive tabletops in education. **International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning**, v. 6, n. 4, p. 491-514, 2011.

DORI, Yehudit Judy; BELCHER, John. How does technology-enabled active learning affect undergraduate students' understanding of electromagnetism concepts? **The Journal of the Learning Sciences**, v. 14, n. 2, p. 243-279, 2005.

FISHMAN, Barry J. Designing usable interventions: bringing student perspectives to the table. **Instructional Science**, v. 42, n. 1, p. 115-121, 2013.

FRAUENBERGER, Christopher; GOOD, Judith; KEAY-BRIGHT, Wendy. Designing technology for children with special needs: bridging perspectives through participatory design. **CoDesign**, v. 7, n. 1, p. 1-28, 2011.

FROHLICH, David M.; LIM, Christopher Sze Chong; AHMED, Amr. Keep, lose, change: Prompts for the re-design of product concepts in a focus group setting. **CoDesign**, v. 10, n. 2, p. 80-95, 2014.

HÄKKINEN, Päivi; HÄMÄLÄINEN, Raija. Shared and personal learning spaces: Challenges for pedagogical design. **The Internet and Higher Education**, v. 15, n. 4, p. 231-236, 2012.

HAN, Andrew Ng Yew; LEONG, Lim Chee; NAIR, Pradeep Kumar. X-Space Model: Taylor's University's Collaborative Classroom Design and Process. **Procedia-Social and Behavioral Sciences**, v. 123, p. 272-279, 2014.

HENDERSON, Michael; SELWYN, Neil; ASTON, Rachel. What works and why? Student perceptions of 'useful' digital technology in university teaching and learning. **Studies in Higher Education**, v. 42, n. 8, p. 1567-1579, 2017.

JAMES, Karen E.; BURKE, Lisa A.; HUTCHINS, Holly M. Powerful or pointless? Faculty versus student perceptions of PowerPoint use in business education. **Business Communication Quarterly**, v. 69, n. 4, p. 374-396, 2006.

JAMIESON, Peter *et al.* Place and space in the design of new learning environments. **Higher Education Research and Development**, v. 19, n. 2, p. 221-236, 2000.

JANSSEN, Fred J. J. M.; KÖNINGS, Karen D.; VAN MERRIËNBOER, Jeroen J. G. Participatory educational design: How to improve mutual learning and the quality and usability of the design? **European Journal of Education**, v. 52, n. 3, p. 268-279, 2017.

JESSOP, Tansy; GUBBY, Laura; SMITH, Angela. Space frontiers for new pedagogies: a tale of constraints and possibilities. **Studies in Higher Education**, v. 37, n. 2, p. 189-202, 2012.

KÖNINGS, Karen D.; SEIDEL, Tina; MERRIËNBOER, Jeroen J. G. Participatory design of learning environments: integrating perspectives of students, teachers, and designers. **Instructional Science**, v. 42, n. 1, p. 1-9, 2014.

LOWERISON, Gretchen *et al.* Student perceived effectiveness of computer technology use in post-secondary classrooms. **Computers & Education**, v. 47, n. 4, p. 465-489, 2006.

MEI, Bing; MAY, Lawrence. Reflective renovation: Insights from a collaborative and active learning space project evaluation. **Australasian Journal of Educational Technology**, v. 34, n. 6, 2018.

MULLER, Michael J. Participatory design: the third space in HCI. *In*: SEARS, Andrew; JACKO, Julie A.; JACKO, Julie A. (eds.). **The Human-**

-Computer Interaction Handbook. Boca Raton, Florida: CRC Press, 2007, p. 1070-1077.

NEARY, Mike; BEETHAM, Helen. The nature of academic space. *In*: LEA, John (ed.). **Enhancing Learning and Teaching in Higher Education.** Open University Press, 2015, p. 83-112.

PARK, Elisa L.; CHOI, Bo. Transformation of classroom spaces: traditional versus active learning classroom in colleges. **Higher Education**, v. 68, n. 5, p. 749-771, 2014.

PEDRO, Neuza. Ambientes educativos inovadores: o estudo do fator espaço nas 'salas de aula do futuro' portuguesas. **Revista Tempo e Espaços em Educação**, v. 10, n. 23, p. 99-108, 2017.

RADCLIFFE, David. **A Pedagogy-Space-Technology (PST) Framework for Designing and Evaluating Learning Places.** (D. Radcliff e et al., eds.) Proceedings of the Next Generation Learning Spaces 2008 Colloquium. Brisbane: University of Queensland, 2009. Disponível em: <https://espace.library.uq.edu.au/view/UQ:174228>. Acesso em: 15 set. 2022

ROSSING, Jonathan P. *et al.* iLearning: The Future of Higher Education? Student Perceptions on Learning with Mobile Tablets. **Journal of the Scholarship of Teaching and Learning**, v. 12, n. 2, p. 1-26, 2012.

SANTOS, Ieda M. Key challenges associated with bringing personal mobile devices to the classroom. **QScience Proceedings**, 12th World Conference on Mobile and Contextual Learning mLearn 2013, p. 16, 2013.

SCHMID, Richard F. *et al.* Technology's effect on achievement in higher education: a Stage I meta-analysis of classroom applications. **Journal of computing in higher education**, v. 21, n. 2, p. 95-109, 2009.

SCOTT-WEBBER, Lennie. The Story of VerbTM: Innovative Design Fit for Education 21st Century Learning Needs. **International Journal of Designs for Learning**, v. 4, n. 2, p. 30-40, 2013.

SHERRINGHAM, Susan; STEWART, Susan. Fragile Constructions. *In*: BODDINGTON, Anne; BOYS, Jos (eds.). **Re-Shaping Learning:**

A Critical Reader: The Future of Learning Spaces in Post-Compulsory Education. Rotterdam: SensePublishers, 2011, p. 105-118.

SHUPP, Lauren *et al.* Shaping the display of the future: The effects of display size and curvature on user performance and insights. **Human-Computer Interaction**, v. 24, n. 1-2, p. 230-272, 2009.

TEMPLE, Paul. Learning spaces in higher education: an under-researched topic. **London Review of Education**, v. 6, n. 3, p. 229-241, 2008.

VAN MERRIËNBOER, Jeroen J. G. *et al.* Aligning pedagogy with physical learning spaces. **European journal of education**, v. 52, n. 3, p. 253-267, 2017.

VERDONCK, Michele *et al.* Student experiences of learning in a technology-enabled learning space. **Innovations in Education and Teaching International**, v. 56, n. 3, p. 270-281, 2019.

WILSON, Gail; RANDALL, Marcus. The implementation and evaluation of a new learning space: a pilot study. **Research in Learning Technology**, v. 20, n. 14431, 2012.

CAPÍTULO 10. ARTE E TECNOLOGIA COMO SABERES ESTRUTURANTES DA FORMAÇÃO HUMANA, DA DOCÊNCIA E DA DIDÁTICA

Monica Fantin

Introdução

Pensar a formação humana e os novos saberes da docência e da didática no contemporâneo nos leva a uma premissa inicial: compreender os processos formativos requer compreender a pessoa e sua vida nos diferentes contextos, pois somos também nossas circunstâncias, como diz Ortega y Gasset (2019). Ao levar em conta os contextos e circunstâncias em que vivemos nesses tempos tão estranhos e de tantas inquietações, alguns cenários mais esperançosos se desenham, mesmo sabendo que provavelmente estejamos vivendo um tempo “pós” pandemia em que as memórias desse tempo de distanciamento físico e quarentena parecem oscilar entre “um tempo” e “parece que foi ontem”.

Mas o que isso tem a ver com a educação e com novos saberes estruturantes da didática? E o que aprendemos com esse divisor de águas que vivemos? Como pensar as rupturas vividas na pandemia e as novas continuidades na vida e na educação? Afinal, em meio a um complexo e contraditório momento de perdas e ganhos é fundamental pensarmos na escola e universidade que retornamos com o desafio de incorporar certas experiências e boas práticas desenvolvidas para além do contexto de emergência, pois recuperar as memórias do confinamento e do ensino remoto e/ou híbrido pode ser importante para enfrentar certos desafios que se apresentam.

E nesse quadro, a arte e a tecnologia podem ser chaves para entendermos alguns não tão novos saberes da docência para atualizar e articular com as aprendizagens que transitam entre o informal

e o formal. Como por exemplo, recuperar alguns depoimentos de estudantes de um curso de Pedagogia durante o tempo de quarentena e o papel da arte e da tecnologia que transcenderam aquele momento de interrupção das aulas presenciais pode ser revelador de certas práticas educativas: “os filmes e as séries foram um acalento, um apoio”, “tenho assistido aos filmes mais do que nunca”, “tenho lido mais e assistido a mais filme do que antes”, “fiz muitos cursos on line e vi muitas ‘series’”, “Aprendi a cozinhar, vi e revi muitos filmes com a família, todos juntos...”, “vi muitas *lives* sobre assuntos muito diferentes”, “se não fosse a tecnologia para ver e falar com as pessoas, ainda que pela telinha, não sei se teria resistido”. Enfim, a presença dos filmes, da música, da literatura e do cuidado de si junto com as dificuldades de concentração em algumas atividades revelam o papel que certas práticas artísticas, culturais e midiáticas tiveram naquele momento.

Essa pequena amostra referenda também o que disse o poeta Ferreira Gullar, com outras palavras, a respeito da *importância da arte porque a vida não basta*, nos leva a reafirmar a importância da interseção entre educação, arte, cultura e tecnologia nos processos formativos. Afinal, articular outras referências nessa construção de redes e interlocuções entre as diferentes áreas de conhecimento é fundamental para avançar os conhecimentos relevantes que implicam as mais diversas formas de interação.

Ainda antes da pandemia já vivíamos as mudanças provocadas pela presença das tecnologias digitais da informação e comunicação que possibilitavam interações entre local e não local, aproximando pessoas e experiências de diversas áreas do conhecimento e promovendo uma relação mais intensa da educação com a cultura [digital], transformando professores e alunos e os modos de ensinar e aprender. Entender as articulações entre educação, cultura, ciência, arte, tecnologia, digital e outros campos e áreas como elementos históricos, que ora facilitam os processos ora criam novos obstáculos, é fundamental para afirmar sua presença viva em sala de aula, destaca Pretto (2017).

Afinal, constatar que nossa vida é cada vez mais *onlife* (Floridi, 2017), em que não é mais possível separar o *on* do *offline*, significa que não é mais possível isolar as ferramentas, os dispositivos, os contextos e o sistema de relações de que fazem parte, diz Rivoltella (2020).

Neste sentido, afirmar que a arte e a tecnologia são estruturantes de um novo modo de pensar, interagir, produzir e compartilhar conhecimento implica ir além de uma perspectiva instrumental para reafirmar a dimensão da cultura. Compreender a arte e a tecnologia como fundamento ou afirmar seu caráter estruturante de outra forma de se relacionar com o mundo é prioritário, é uma condição para atualizar nosso pensamento e nossa concepção de educação, de escola, de formação do sujeito crítico e criativo.

Nessa perspectiva, pensamos a escola e a universidade como espaços de criação, de socialização e produção de cultura e de conhecimento, e o processo de formação profissional como um espaço plural que dialoga com a diversidade de saberes em que estudantes podem e devem ir além de consumir, acessar e compartilhar informações. No ecossistema comunicativo, pedagógico e cultural que é a escola, a arte e a tecnologia possibilitam uma diversidade de interações com múltiplas culturas, experiências e conhecimentos que configuram a riqueza e a potência do que a escola pode ser.

Entre ao considerar a possibilidade desse caráter estruturante, reafirmamos e tomamos os dispositivos da arte e da tecnologia na escola (Fantin, 2019) considerando que as referências destes campos potencializam o diálogo, interpretam, traduzem e inspiram outros modos de ser, de pensar, de conhecer, de interagir e de fazer educação no mundo contemporâneo.

1. Arte para ampliar as miradas: a dimensão estética da docência

Na abertura do ensaio cinematográfico ou na cine-autobiografia *As praias de Agnès* (Agnès Varda, França, 2008), a artista e cineasta inicia a narração de seu percurso dizendo que “se abrissemos

as pessoas encontraríamos ali paisagens”, e no documentário ela faz uma reflexão com palavras e imagens sobre as paisagens que encontra nas pessoas e nela própria. Tal inspiração instiga a pensar nas paisagens formativas que nos deparamos na docência quando abrimos certas portas com as chaves do campo da arte.

Nesse corredor
Portas ao redor
Querem escolher, olha só
Uma porta só
Uma porta certa
Uma porta só
Tentam decidir a melhor
Qual é a melhor
Não importa qual
Não é tudo igual
Mas todas dão em algum lugar
E não tem que ser uma única
Todas servem pra sair ou para entrar
É melhor abrir para ventilar
Esse corredor
(Marisa Monte, Portas, 2021)

Abrir outras portas e janelas da educação a partir do que vivemos na pandemia nos leva a repensar certos valores e modos de vida, bem como a necessidade de ver o mundo com outros olhos e desenvolver outras escutas a partir do diálogo com a arte.

Ao afirmar que “muitas das formas de pensamento mais complexas e sutis têm lugar quando os estudantes têm a oportunidade de trabalhar de uma maneira significativa na criação de imagens, sejam visuais, coreográficas, musicais, literárias ou poéticas ou a oportunidade de apreciá-las”, Eisner (2017, p. 14) situa a importância da experiência estética na formação. E para além de conceber a docência como arte, ele considera que a aprendizagem também possui traços estéticos, e que conceber tais princípios na educação pode

ter “profundas repercussões para replanejar a prática do ensino e o contexto em que este ensino ocorre”. (Eisner, 2017, p. 15).

Se todas as culturas exibem conquistas que representam a imaginação humana, certas obras revelam uma “maestria tão deslumbrante que mudam a forma de ver o mundo de quem as contemplam, as escutam ou as leem”, diz Eisner (2017, p. 16), para quem “qualquer prática pode ter qualidades estéticas ou artísticas” (Eisner, 2017, p. 16).

A esse respeito, ao retomar certas metáforas em Diderot sobre o prazer estético como modalidade do saber, Novaes (1994, p. 9) esclarece que “um poema, uma pintura, uma sinfonia significam, portanto, mais do que o segredo do gosto ou a expressão da sensibilidade: o oculto inscrito em toda obra de arte e em toda obra de pensamento fascina e nos dá a pensar”. Pensar além das palavras e através de diferentes formas de expressão, no âmbito das imagens, do movimento e da corporeidade, da imaginação criadora, das emoções, da ética e da estética.

E aqui a estética não é entendida apenas como “ciência do belo”, mas tudo que se refere a “dimensão ‘sensível’ (corpo, percepções, sentidos, sensações e sensibilidades) da relação com o mundo e com si próprio”, esclarece Dallari (2005) ao refletir sobre a dimensão estética da Paideia. Para o autor,

o componente estético torna-se essencial para compreender e formular a própria proposta educativa e formativa, porque antes de qualquer escolha instrumental e estratégica, que é legítima e oportuna, tem a exigência prioritária de apresentar-se a si próprio com protagonista e testemunha de uma *história* que é história *cultural* de saberes, de representações, de invenções, de universos simbólicos aos quais, ouvindo a história, é possível acessar e tornar-se, graças a elas, ‘iniciados’. (Dallari, 2005, p. 11, grifos do autor)

Ao valorizar e promover a *Aisthesis* no seu encontro com a Paideia, Dallari reafirma seu entendimento da educação como pensa-

mento, prática e estética, visto que “não existe nenhuma operação intelectual que não passe através dos corpos e não tenha a ver com a dimensão da *Aisthesis*” (Dallari, 2005, p. 13).

Por sua vez, na relação entre estética e novas tecnologias, Montani (2014) discute as mudanças a partir da cultura digital e do acesso aos meios técnicos para produzir, manipular, compartilhar imagens, pensamentos, sentimentos e emoções que necessitam ser elaboradas. O autor questiona até que ponto certas inovações se orientam na direção do potencial criativo e qualificado próprio da imagem e em que condições isso poderia ocorrer. Para ele, o caráter interativo da imaginação – entendida como faculdade de produzir imagens – e seu enraizamento na sensibilidade humana é caracterizado pela abertura ao estímulo, à contingência e à experiência que se instaura na relação com a técnica e a sensibilidade. Desse modo, a *aisthesis* relaciona-se aos processos técnicos de externalização, pois “falar de experiência estética, para o gênero humano, significa co-essencialmente referir-se a uma tecno-estética” (Montani, 2014, p. 39).

Em diálogo com o conceito de experiência em Dewey (2012), Montani (2014, p. 40) afirma “uma estética que põe no centro da reflexão a interação entre corpo humano – pulsão, percepção, imaginação, emoção, sentido do possível, necessidade de compartilhamento – o que esta sensibilidade recebe, elabora e transforma.” Para o autor, os eventos tecno-estéticos que caracterizam nosso tempo situam-se no novo paradigma conceitual e disciplinar da bioética e biopolítica que por sua vez, remete a uma bioestética (Montani, 2007).

Tais conceitos nos levam refletir sobre a ciência intuitiva, que para Diodato pode significar uma certa concepção de conhecimento estético:

o conhecimento estético é um saber próprio daqueles momentos em que pensar e sentir são inseparáveis, em que o corpo e a mente estão entrelaçados, interconectados. [...] Trata-se de um saber propriamente: de uma experiência que por sua natureza e atividade, é um conhecer e junto

um fazer, um construir, um manipular, um gostar, e que é exemplificável na atividade artística, mas também em certas atividades sociais e relacionais, e em sentido lato, da esfera política. (Diodato, 2012, p. 157)

E na experiência afetiva e intelectual que envolve a educação, há uma partilha de conhecimentos e afetos produtores de sentido que necessariamente inclui a dimensão do corpo na construção do conhecimento estético, como diversos autores sugerem (Benjamin, 1994; 2006; Merleau-Ponty, 2004; Sodré, 2014; Eisner, 2017). Desde a modificação dos modos de ver a partir do cinema até as possibilidades de imersão na realidade aumentada promovida pelos dispositivos da cultura digital e pelos conceitos do remix, amplia-se a reflexão sobre as possibilidades da Didática atuar nessa perspectiva criadora a partir da ideia de montagem, como já abordamos em outra reflexão (Fantin, 2018) e retomaremos veremos mais adiante.

No diálogo entre filosofia, estética e arte alicerçando a formação docente, Meirieu (2021) traz um olhar particular da prática pedagógica quando afirma que “arte e cultura são, ao mesmo tempo, o alento e a inspiração absolutamente essenciais em qualquer educação escolar” (Meirieu, 2021, p. 8). Ele destaca que a arte é uma experiência fundamental, uma forma privilegiada de acessar a “inversão da dispersão” na construção do simbólico, pois certas experiências artísticas possibilitam uma mudança de olhar, de postura e do próprio lugar do sujeito na sociedade.

Para ele, a arte existe para “sacudir” um cotidiano construído por hábitos, funcionalidades, consumos, e para revelar questões antropológicas fundamentais, muitas vezes esquecidas entre tantas questões que nos habitam. Por isso a arte é tão necessária para dar forma a tudo isso e permitir outras formas de acesso a si mesmo, aos outros e ao mundo, destaca o autor. “A arte, portanto, nos questiona sobre o que é viver e nos confronta com a morte, expressa nossa esperança e evoca nossas angústias, nos lembra de nossa solidão ontológica e evoca nossa relação ambígua com a alteridade.” (Meirieu, 2021, p. 8).

No diálogo da arte com educação, Jové (2017) vai além e traz interessantes interlocuções que estruturam propostas da formação docente. Nos espaços fronteiriços entre arte, ciência e educação, a sala de aula amplia-se e passa a ser um lugar de encontros e práticas por meio da arte que também ganha as ruas como um grande laboratório. Suas práticas didáticas por meio da arte “escapam dos lugares hegemônicos de aprendizagem, tais como museus, galerias e escolas para ocupar os diferentes espaços da sociedade”, dizem Silva e Jové (2019, p. 16).

Desse modo, a arte contemporânea permite conhecer além, “fazer conexões inesperadas com situações improváveis, pois, qualquer contexto pode gerar aprendizagens” (Silva; Jové, 2019, p. 17) incluindo práticas artísticas e experiências que possam tornar-se lugares de ensinar e aprender, rodas de conversas, visitas à biblioteca ou ao museu que ampliam a sala de aula. Afinal, “quanto das aprendizagens que organizamos na escola se inter-relacionam com o entorno, com o espaço com o território, com a vida?”, pergunta Jové (2017, p. 51). E como resposta de suas experiências e práticas didáticas, artísticas e culturais, ela evidencia que repensar a didática e o espaço da educação leva os estudantes a experimentar diferentes possibilidades que permitem concretizar novas situações de aprendizagens.

Vale lembrar que crianças e jovens estão sedentos por outras perspectivas de escola e querem “ser raiz e antena; elas querem pegar a chave para ser rodada e, com isso, juntando tudo: artes, ciências, saberes, tecnologias, solidariedades, generosidades, ajudar a construir outras educações” (Preto, 2017, p. 76).

E são muitos os movimentos que a chave da tecnologia tem girado, configurando-se como saber estruturante da educação e da formação.

2. Tecnologia para pensar e conectar saberes

Refletir sobre as tecnologias digitais e as mídias que fazem parte da educação significa atualizar as demandas da escola e da didática a partir de uma compreensão das dimensões ética, estética, política

e pedagógica. Nesse sentido, para refletir como as tecnologias atuam no desenvolvimento humano, é preciso considerar as tecnologias digitais não apenas para aplicá-las, mas para pensar (Sancho, 2022). E isso implica também uma noção mais aberta e flexível de conhecimento que nos permite conhecer a nós mesmos, ao outro e ao mundo que nos cerca, ressalta a autora.

Diante do protagonismo das mídias na sociedade da informação, destaca-se o papel estrutural das mídias como mediação: da realidade, das relações e da história (Thompson, 1998). Disso decorre a importância de educar às mídias porque nossa sociedade é “feita de mídia”, as mídias “constroem” nossas ideias das coisas e do mundo, contribuem para definir nosso modo de se relacionar com os outros e são sempre mais nossa memória a respeito do passado.

E o desafio de articular práticas, saberes e experiências informais com saberes e conhecimentos formais de forma sistematizada é função da escola e da formação: refletir sobre a confiabilidade do que vemos, lemos, acessamos, compartilhamos; identificar as desinformações fabricadas; analisar e interpretar criticamente o que acessamos; identificar e refletir sobre suas formas, conteúdos e linguagens; e saber operar com seus códigos para poder se expressar e comunicar por meio de seus artefatos. E nessa relação entre educação, mídia e tecnologia, educar para as mídias é hoje uma condição de cidadania e de pertencimento (Fantin, 2019).

Entre os descompassos da escola com demandas da sociedade, é importante discutir como a escola tem contribuído para entender e interpretar esse mundo, as relações que construímos e as interações que estabelecemos nos mais diferentes espaços. Assim como é fundamental se perguntar sobre como que estamos ajudando os estudantes a dar sentido ao que aprendem nos diferentes espaços da cultura.

Para além das perspectivas otimistas, pessimistas ou deterministas da tecnologia, interessa-nos pensar nas práticas e relações, pois o foco no artefato rapidamente “envelhece”. Isso significa retomar as “idades da mídia” (Rivoltella, 2020), que pode ser entendida como instrumento, ambiente, tecido conectivo e mediação.

E nesse processo em que estamos cada vez mais hibridados com a tecnologia, é importante discutir certas relações que vão desenhando cenários de grandes mudanças políticas, sociais e culturais que estamos vivendo.

Entender que as mídias e tecnologias são mais que recursos ou ferramentas que podemos ou não utilizar na didática e em nossas aulas, significa afirmar que elas são cultura, e estão mediando nossas relações nesses tecidos culturais, sociais e comunicativos no interior dos quais conduzimos e tecemos nossa existência e em que se formam nossas experiências.

E para entender esse processo que nos leva a perguntar o que é estar alfabetizado nos dias de hoje, com os “novos alfabetos” da cultura digital, enfatizamos a importância das perspectivas crítica-reflexiva, metodológica-instrumental e expressiva-produtiva da Mídia-Educação – entendida como a possibilidade de trabalhar pedagógica e criticamente com todas as mídias de forma sustentável, ecológica, sem perder de vista a dimensão do lúdico, da corporeidade e do contato com a natureza nessa relação (Fantin, 2018).

Tão importante quanto discutir as formas de consumo e as mudanças nas formas de consumo das mídias e seus dispositivos (TV, computador, smartphones, redes sociais, plataformas e aplicativos) é discutir as práticas culturais e as formas de mediação. A Mídia-educação hoje um aspecto imprescindível à formação de crianças, jovens e professores (tanto na produção de textos em múltiplas linguagens como nas possibilidades de refletir e reelaborar criticamente formas, conteúdos e práticas midiáticas).

Entender a diversidade de produção e consumos culturais no sentido de uma ampliação democrática de vozes distintas e plurais para além das redes, pode ajudar a compreender que os meios digitais instalam certas formas culturais e operações com a cultura, que os saberes que não são neutros e que da mesma forma que asseguram a participação e a voz de cada um também podem marginalizar outras formas de conteúdos de expressão. Ao lado de tais questões, é fundamental refletir sobre o controle de dados, a questão da

segurança e da liberdade, questões que hoje interpelam a todos e que precisam de estranhamentos e um pensamento crítico.

Uma sociedade em que a mídia está na vida pede aos indivíduos que a habitam comportamentos e estruturas de pensamento adequados para garantir que sejam capazes de minimizar os impactos negativos e favorecer as oportunidades formativas, diz Rivoltella (2020). Segundo o autor, isso abre a oportunidade para focalizarmos na questão da cidadania [digital], que não deve ser pensada como um problema de literacia funcional ou de conhecimentos básicos de informática, mas precisamente como uma questão ética, no sentido etimológico do termo, que se refere ao *ethos*, à esfera do valor e do comportamento, da inteligência de ação, da sabedoria prática.

E em uma realidade representada pelo protagonismo dos dados, pelo papel dos algoritmos, pela quantificação como figura da ação econômica, política, social, a escola teria o que dizer e fazer: desenvolver o pensamento crítico, propiciar aos estudantes/cidadãos de hoje e de amanhã ferramentas para escapar das capturas do “capitalismo de vigilância” (Zuboff, 2019) problematizando a questão da liberdade e do controle. Se a realidade e discursos sobre ela se confundem, não é mais possível distinguir um do outro, e isso vale para as notícias falsas, mas se aplica também de forma mais geral a qualquer informação que possamos ler na Web ou ver relatada nas discussões que povoam as mídias sociais.

E para a escola aceitar e integrar a tecnologia e a cultura digital não é uma questão de mudança, mas de atualidade: a escola tem o dever de ser contemporânea, não se pode permitir ser inatural/desatualizada/ultrapassada, ressalta Rivoltella (2020). E aqui mais uma vez situamos a tecnologia como estruturante dos saberes da docência e a contemporaneidade da escola na possibilidade de poder fornecer aos jovens estudantes as chaves de acesso à sua cultura.

Nessa perspectiva, enfatizamos a importância da literacia midiática e suas dimensões críticas, éticas e estéticas focalizando os espaços de significação, relações, produções e análises como experiência de participação nos espaços híbridos da cultura (Fantin,

2021). E tal formação para cidadania como pertencimento envolve dispositivos de sensibilização aos valores da democracia, à cidadania ativa com a redução dos gaps e preparação para participação na sociedade. É neste contexto que junto à Mídia-Educação e *Multi-literacies* surge o conceito de “Literacias Dinâmicas”, que envolve a especificidade da cultura digital mais ampla, a experiência vivida e as práticas pedagógicas (Potter; McDougall, 2017) como um “termo guarda-chuva” que faz referência ao fenômeno da mudança das atividades de construção de significados na sociedade digital.

Neste quadro, é fundamental conectar as práticas pedagógicas com as mudanças textuais e socioculturais com as literacias midiáticas, pois o conceito de Literacias Dinâmicas implica entender que hoje as competências e habilidades devem ser dinâmicas, não residem apenas no conhecimento de linguagens e nas capacidades de analisar textos, como também não se reduzem ao design, mas se expandem para a capacidade de compreender a sociomaterialidade e todas habilidades solicitadas nos espaços híbridos. E isso nos leva a considerar tecnologias, artefatos, dispositivos, espaços como atores sociais protagonistas e/ou coadjuvantes das práticas e políticas educativas, destaca Rivoltella (2020).

Para o autor, o desafio é entender e apreender a relevância das relações sociomateriais em uma visão complexa da vida educativa dentro e fora da sala de aula, sobretudo se considerarmos que os objetos de consumo não estão separados da vida, fazem parte dela. Isso significa que não é mais possível isolar as ferramentas, os dispositivos, os contextos e o sistema de relações de que fazem parte. Por isso a necessidade de um olhar crítico sobre a questão das grandes corporações, das plataformas, da vigilância e controle de dados, bem como da datificação desde a infância.

Assim, o desafio da Mídia-Educação hoje não é “apenas” refletir e analisar crítica, ética, esteticamente sobre seus usos/consumos/práticas midiáticas e culturais e nem “apenas” ajudar crianças e jovens a usar menos smartphones, por exemplo, (ainda centrando no artefato) mas também levá-las a compreender o sistema de inter-relações

sociais, econômicas, políticas e culturais do qual elas fazem parte (centrando na sociomaterialidade), focalizando os espaços de significação, relações, produções e análises como experiência de participação nos espaços híbridos da cultura. Por isso é fundamental refletir também sobre como o digital colonizou nossa vida, tornando-a também digital e reafirmar a importância da liberdade de escolha para ir além da máquina e sem prescindir dela, enfatiza Rivoltella (2020).

Nesse sentido, ao discutir o ensino como ciência do design e os modelos pedagógicos para ensinar e aprender com as tecnologias, Laurillard (2017, 2022) destaca o movimento significativo de professores e pesquisadores que têm discutido os prós e contras, as forças e fragilidades dos métodos digitais e online, pois segundo ela, docentes de todos os setores aprenderam muito sobre o que funciona e o que não funciona bem no ensino online nos últimos dois anos. Entre muitas controvérsias, a autora esclarece que alguns consensos estão surgindo agora, mas que ainda precisamos de uma “mistura” equilibrada dos métodos de presença e distância, de tecnologias convencionais e digitais, e o desafio é descobrir e desenvolver a “mistura ideal”.

Nos processos de ensinar e aprender nos entornos formais e informais da cultura, o desafio de dar sentido àquilo que está sendo visto envolve a elaboração de conexões. Por sua vez, as conexões se constroem com a reflexão de nossas ações e permitem desenvolver marcos do pensamento crítico que favoreçam essa construção de sentidos. Assim, mais do que pensar no uso das determinadas aplicações das tecnologias é importante pensar as relações e nas práticas mídia-educativas e culturais que consturimos com essas tecnologias, perguntando como que elas alteram a estrutura dos nossos interesses *sobre* as coisas e *nas* coisas em que pensamos. E ainda, perguntar como certos símbolos e características desta cultura mudam e modificam também a natureza dos nossos pensamentos, das formas de se comunicar e de refletir.

Tais perguntas revelam a dimensão estruturante da tecnologia em nossas vidas, e conseqüentemente nos saberes da docência. E ain-

da que este processo seja também mediado por outros interesses, por grandes corporações e por toda sociomaterialidade que envolve, não podemos deixar de considerar tal questão nos processos de ensinar e aprender reafirmando o papel da mediação docente neste processo.

3. Resignificar o ensino e a aprendizagem

Se as tecnologias e os dispositivos da cultura digital estão interagindo de um modo cada vez mais integrado com os processos formativos, não necessariamente determinado por sua presença nas salas de aula, mas pela presença do seu uso na vida cotidiana, sobre processos de conceitualização e sobre práticas de estudantes e docentes, há que recuperar alguns movimentos da relação Ensino-Aprendizagem a partir de alguns olhares e diálogos entre didática, filosofia e outros campos do conhecimento.

Ao repropor em termos originais o tema do ensino, considerado como categoria específica da ação humana, em sua variedade de modos, conteúdos, estratégias em que se apresenta a experiência dentro e fora da escola e dos âmbitos de formação, Moscato (2020) recupera aspectos da estrutura da ação didática na arte de ensinar. Uma experiência antiga e um problema atual, ressalta ela.

Na didática, temos observado diversas possibilidades de atenções aos processos Ensino-Aprendizagem, que se movem em diferentes direções: a dialética da profissionalidade docente valorizando análise das práticas didáticas como instrumento de pesquisa e de formação; o construtivismo, as trajetórias do pós-construtivismo e o enativismo; a teoria da ação e neurociência que alimentam trajetórias de circularidade entre teoria e prática de um lado e entre mente, corpo e ambiente de outro, mas sempre assinalando ao corpo um papel ativo nos processos de conhecimento, destacam Rivoltella e Rossi (2012).

Nesse processo, as concepções sobre a profissionalidade docente, para além de tais abordagens, também revelam a complexidade da realidade sociocultural e as novas necessidades na formação. No-

vos contextos, suportes e estratégias requerem profissionais da didática com competências e conhecimento profissionais que por vezes determinam novos modelos e modalidades operativas da docência e uma visão diversa da própria trajetória formativa.

Desse modo, as reflexões que atravessam o âmbito educativo presentes noutros campo do saber (filosofia, sociologia, antropologia, psicologia) trazem outros olhares que repercutem e dialogam com a didática. O debate entre neorrealismo e pós-modernismo em suas várias formas (construtivismo, desconstrucionismo); o valor da prática e da experiência (pragmatismo); os limites do construtivismo e pós-construtivismo; o pensamento sistêmico e a complexidade; as relações docente-estudante-sala de aula; a ação didática; a ênfase nas aprendizagens; a redescoberta da centralidade do ensino; e muitas outras abordagens também motivadas pelos usos das tecnologias.

Entre as vozes da filosofia da educação contemporânea, Biesta (2022) destaca que em um contexto cultural que situa o estudante e o aspecto da aprendizagem no centro dos discursos da escola, o problema seria recuperar o ensino, sua importância e função. O autor não discute a importância de pensar a educação como um diálogo constante entre professor e estudante – em que o estudante está no centro da atenção do professor –, o que ele discute é chamada *learnification*, e questiona a defesa do pensamento que sugere que “educação não se ensina, mas se aprende” ou que “professor não ensina, apenas cria condições para aprender”. Ou seja, o autor discute a importância de ser mais próximo da aprendizagem e pouco do ensino, e discorda de quem considera o professor cada vez mais irrelevante no processo de aprendizagem no contemporâneo.

Sem entrar no mérito de quem considera o autor “conservador progressista” ou “progressista conservador”, Rivoltella (2022) situa dois argumentos favoráveis a esta posição crítica de Biesta. Um argumento revela que absolutizar a centralidade do estudante significa representar em excesso suas necessidades, que por vezes tornam-se caprichos que são confundidos com debate democrático. Na reflexão sobre a pedagogia e o “dever de resistir”, Meirieu

(2013) considera que o estudante-sujeito é capaz de viver sem estar no centro e que a tarefa da educação é criar condições para formar este tipo de estudante, evitando o risco de confundir satisfação de necessidade e cuidado com gratificação narcisista e atenção pessoal.

O outro argumento implica pensar o papel do professor no contexto da nossa cultura, marcada por uma complexidade crescente, heterogênea, com sobrecarga de informações e saturação do tempo disponível, com superespecialização de um crescimento ingovernável do conhecimento e dos seus precoces envelhecimentos, diz Rivoltella (2022). Neste tipo de contexto, o autor enfatiza que os estudantes necessitam orientação, mapas e rotas para atravessar os saberes e a presença de adultos significativos que de fato contribuam para o seu crescimento. Para ele, não se trata de retornar ao passado da “escola da autoridade”, mas de compreender que o professor, a despeito do baixo prestígio e valorização social, tem um papel decisivo que lhe compete.

Esta ideia de professor e de ensino retoma e reforça a reflexão sobre a cultura digital e a cidadania em tempos do digital, pois em contextos de forte inovação, o professor continua a ter um papel importante. Mas para isso, o autor argumenta que o professor precisa ter credibilidade, uma credibilidade que encontra no conhecimento e no desenvolvimento profissional dois dispositivos de fundamental importância, que são atravessados também pela escolha de método e pela evolução do seu percurso, e sugere a metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada, EAS, como uma possibilidade de recolocar professor, ensino, estudante e aprendizagens como protagonistas do processo.

A metodologia EAS tem origem no *Mobile Learning* e nas atividades de *microlearning*. Configura-se como uma proposta de integração dos dispositivos móveis na didática e envolve “um processo de aprendizagem informal relacionado aos fenômenos que atravessam as culturas de mídias atuais, suas fragmentações e recombinações de formatos textuais e transmidiáticos” (Rivoltella, 2013, p. 51-52).

No espaço-tempo da escola, diversas estratégias para integrar significativamente os usos das tecnologias e seus dispositivos no

currículo tem interpelado diferentes abordagens de ensino e novas modalidades do processo de ensinar e aprender. Entre diversos modelos, o conceito de Episódios de Aprendizagem Situada (EAS) refere-se a uma metodologia didática, que se fundamenta em três ideias coerentes com os tempos de atenção de crianças e jovens de hoje: 1) organizar as atividades na sala de aula segundo as indicações do *microlearning*, ou seja, uma teoria da aprendizagem que sugere o uso de micro-conteúdos e de micro-atividades para que as propostas didáticas estejam coerentes com as possibilidades de aprender dos estudantes; 2) a aprendizagem ser sempre situada, o que significa que: qualquer aprendizagem humana, embora abstrata e conceitual, sempre envolve a dimensão da corporeidade, na perspectiva da *Embodied Cognition*; e que na didática, o ensino é tanto mais significativo quanto mais se refere às experiências e práticas contextualizadas; 3) a ideia de aprendizagem significativa, que é o contrário da aprendizagem mecânica, e diz respeito à apropriação crítica de significados (Rivoltella; Fantin, 2020).

A metodologia EAS fundamenta-se em quatro ideias-chave: o ensino como design, o aprender fazendo, o *flipped teaching* e a neurodidática e organiza-se a partir de uma estrutura que prevê três momentos em cada aula: 1) *momento prévio*: uma situação-estímulo que encaminha uma atividade preparatória individual aos alunos e que termina com um quadro conceitual feito pelo professor em sala de aula; 2) *momento operativo*: o professor sugere uma microatividade de produção em pequenos grupos, em que o aluno resolve problema ou produzir algum conteúdo sobre a situação-estímulo e apresentação ao grande grupo; 3) *momento re-estruturador*: uma síntese sobre o que aconteceu nos momentos anteriores, com devolutiva dos processos ativados e conceitos que emergiram de modo a refletir sobre certos aspectos e/ou corrigir equívocos e falsas crenças que se produziram no processo (Rivoltella; Fantin, 2020, p. 555-557).

Nesta perspectiva, o agir didático de cada momento delinea as ações do professor e dos estudantes a partir das lógicas didáticas da resolução de problemas, do aprender fazendo e da aprendizagem

reflexiva, entre outras. E a possibilidade de reorganizar o processo de ensinar-aprender sugerida pela metodologia EAS considera que o entorno tecnológico e as práticas disruptivas e transversais podem traduzir e colocar em questão a rigidez de certos conteúdos a partir do movimento e fluidez das ideias no tempo-espço. Desse modo, tal abordagem didática desarticula o discurso pedagógico tradicional para reconceitualizar o currículo como um texto que se faz, desfaz e refaz na prática pedagógica, nas mediações, nas interações construídas entre professores e alunos, e nos diálogos com as culturas na escola e fora dela, destacam Fantin e Rivoltella (2021).

Como desdobramento dessa metodologia, retomamos a ideia da didática como montagem cultural, que restitui uma imagem da escola como uma oficina ou um lugar em que se produz objetos culturais e o trabalho cognitivo como uma atividade artesanal em que se constrói e desconstrói, monta/remonta os pedaços da cultura, diz Rivoltella (2013). Por isso a didática como montagem sempre será muito contemporânea ao seu tempo, pois ao trabalhar com uma ideia de currículo aberto que se constrói e reconstrói, necessariamente estará atualizando os saberes estruturantes da formação e experimentando novos processos criativos de uma docência que pensa e faz educação com a arte e tecnologia.

Algumas considerações: para além da arte e da tecnologia

Ao reafirmar a importância da arte e da tecnologia como saberes estruturantes de novos modos de pensar, se relacionar, interagir, produzir e compartilhar conhecimentos, enfatizamos sua importância entre os saberes da docência e da didática. Também refletimos sobre o papel da mídia-educação neste contexto e vimos que a escola aceitar e integrar a tecnologia e a cultura digital não é uma questão de mudança, mas de atualidade. Nesse sentido, também enfatizamos a ideia da didática como montagem na metodologia dos Episódios de Aprendizagem Situada, que reafirma o protagonismo de professor e aluno nos processos de ensinar e aprender.

Entre as potencialidades das tecnologias e os modelos de educação distribuída e interconectada, vimos o quanto os contextos e espaços da cultura podem oferecer recursos e oportunidades para ensinar, aprender e transformar, pois segundo Sancho, as transformações educativas só podem acontecer em “sociedades democráticas que buscam a justiça, que buscam a igualdade, que são honestas, éticas e sobretudo estéticas” (2022, p. 272), e a seu ver, esse é o desafio na construção de uma pedagogia que envolva também uma ética do cuidado com si próprio, com o outro e com o planeta.

E esse cuidado de si, do outro, do entorno e da natureza cada vez mais estará estruturando nosso pensar e agir no mundo, e consequentemente na educação, como Floridi (2020) sugere ao assumir uma filosofia do conhecimento e da informação como uma “filosofia do nosso tempo para o nosso tempo”, e ao elaborar propostas educacionais que dialoguem com teses de fundo “verde e azul” em um projeto ético de educação humana e que combina políticas verdes (economia verde) e azuis (economia e cultura digital).

No desafio de pensar também outras possibilidades da didática e dos saberes estruturantes podemos ir além da arte e da tecnologia e reafirmar a dimensão da corporeidade na perspectiva do potencial do corpo e de existência. A reinvenção de um agir didático e pedagógico que pense a educação formal e não formal em termos culturais e plurais poderia atualizar a escola e formação abrindo-se também para a dimensão do sensível da *Paideia*, visto que o desenvolvimento acelerado das tecnologias digitais “incita a pedagogia contemporânea a alinhar-se com a oferta estética de meios expressivos como a música, a dança, o cinema e o teatro”, diz Sodré (2014, p. 13). Para ele, é necessário imaginar uma pedagogia que “se abra para as competências ensinadas pela sociedade em rede tecnológica e relativize o modelo escolar, em favor de um maior encontro com a cidade real e com a diversidade das culturas.” (Sodré, 2014, p. 13).

E inspirada na discussão acima e na filosofia peripatética, que pode ser entendida como um método de ensinar ao ar livre em que o professor vai caminhando como um guia no intuito de explorar dife-

rentes espaços levando os alunos a refletir sobre os mais variados temas e a “estética do caminhar” sugerida por Careri (2017), foi possível construir outras possibilidades e itinerários formativos (Fantin, 2021).

Enfim, nos diálogos da escola com o território, reafirmamos a potência de tais espaços como experiências de ensinar, aprender e pertencer. Espaços que possibilitam ensinar, aprender e comunicar de forma distintas, criando novas relações entre educação, arte, arquitetura e tecnologia de modo a ampliar as fronteiras da formação e redescobrir a dimensão estruturante da natureza em nossas vidas, para além dos confinamentos¹⁸...



Figura 1. A imagem do calor corporal na atmosfera

Fonte: Acervo da autora a partir da obra de arte *Thermal Drift*, de Rafael Lozano-Hemmer.

18. Como diversas obras de arte da Exposição *Trauma, Sonho e Fuga*, da Bienal de Artes do Mercosul em Porto Alegre (2022) nos inspiram a pensar, particularmente as obras do artista Rafael Lozano-Hemmer, que atua na interseção da arte, arquitetura e performance por meio de tecnologias e plataformas que convidam a participação do público para interagir com a obra e experimentar a criação artística.

Referências

BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Organização Willi Bolle. Belo Horizonte: Editora UFMG; São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2006.

BIESTA, Gert. **Riscoprire l'insegnamento**. Milano: Raffaello Cortina, 2022.

CARERI, Francesco. **A estética do caminhar**. São Paulo: Gilli, 2013.

DALLARI, Marco. **La dimensione estetica della Paideia**: fenomenologia, arte, narratività. Trento: Erickson, 2005.

DEWEY, John. **Arte come esperienza**. Palermo: Aesthetica Edizioni, 2012.

DEWEY, John. **Esperienza e educazione**. Milano: La nuova Italia, 2004.

DIODATO, Roberto. **L'invisibile sensibile**: itinerari di ontologia estética. Milano: Mimesis, 2012.

EISNER, Elliot. **El arte y la creación de la mente**: el papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia. Barcelona: Editorial Paidós Ibérica, 2004.

FANTIN, Monica. Conhecimento estético, tecnologias da sensibilidade e experiências formativas de crianças, jovens e professores. **Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 26, p. 39-54, 2018. Disponível em: <http://bit.ly/3KEjN63>. Acesso em: 24 out. 2022.

FANTIN, Monica. Ecologia de saberes, de mídias e de mobilidades. Mesa Redonda Ciência aberta, escola hacker, múltiplas linguagens na divulgação científica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL AS REDES EDUCATIVAS E AS TECNOLOGIAS, 10., 2019, Rio de Janeiro. **Anais [...]** Rio de Janeiro: UERJ, 2019.

FANTIN, Monica. **Itinerários e paisagens formativas [híbridas]**: entre o terceiro espaço e a estética do caminhar. Projeto de Pesquisa. Florianópolis: UFSC, 2021.

FANTIN, Monica. **Tecnologias da sensibilidade e as fronteiras da formação**. Projeto de Pesquisa. UFSC. Florianópolis, 2018.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Episódios de Aprendizagem Situada e Multiletramentos na escola, na pesquisa e na formação**. Curitiba: Appris, 2021.

FLORIDI, Luciano. **Il verde e il blu**: idee ingenue per migliorare la politica. Milano: Raffaello Cortina Editore, 2020.

FLORIDI, Luciano. **La quarta rivoluzione**: come l'infosfera sta trasformando il mondo. Milano: Raffaello Coritna, 2017.

JOVE-MONCLUS, Gloria. **Maestras contemporâneas**. Lleida: Eidciones de la Universidad de Lleida, 2017.

LAURILLARD, Diana. **Insegnamento come scienza dela progettazione**: costruire modelli pedagogici per paprener com le tecnologie. Milano: Franco Angeli, 2014.

LAURILLARD, Diana. **Learning with technologies between presence and distance**. SIREM, Roma, 2022.

MEIRIEU, Philippe. Entrevista com Philippe Meirieu. **Laconex@o**, n. 8, 2021.

MEIRIEU, Philippe. **Pedagogia**: il dovere do resistere. Foggia: Edizione del Rosone, 2013.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **O olho e o espírito**. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

MONTANI, Paolo. **Bioestética**. Senso comune, tecnica e arte nell'età della globalizzazione. Roma: Carocci, 2007.

MONTANI, Paolo. **Tecnologie della sensibilità**: estética e imaginação interativa. Milano: Rafaello Cortina, 2016.

MOSCATO, Maria Teresa. **Diventare insegnanti**. Verso una teoria pedagogica dell'insegnamento. Brescia: Scholé, 2020.

NOVAES, Adauto. Constelações. *In*: NOVAES, Adauto. **Artepensamento**. São Paulo: Companhia das Letras, 1994, p. 9-18.

ORTEGA Y GASSET, José. **Meditações do Quixote**. Campinas: Vide Editorial, 2019.

POTTER, John; McDOUGALL, Julian. **Digital Media, Culture & Education**. Theorising Third Space Literacies. London: Palgrave Macmillan, 2017.

PRETTO, Nelson. **Educações, culturas e hackers**: escritos e reflexões. Salvador: Edufba, 2017.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Apprendere con le tecnologie tra presenza e distanza**. Roma: SIREM, 2022.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Fare didattica con gli EAS**: Episodi di Apprendimento Situati. Brescia: La Scuola, 2013.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. **Nuovi Alfabeti**: Eucazione e culture nella società post-mediale. Brescia: Scholé, 2020.

RIVOLTELLA, Pier Cesare; FANTIN, Monica. Culturas na escola e o currículo breve: Episódios de Aprendizagem Situada na formação. **e-Curriculum**, v. 18, n. 2, 2020. Disponível em: <http://bit.ly/3EAKNEv>. Acesso em: 28 out. 2022.

RIVOLTELLA, Pier Cesare; ROSSI, Pier Giuseppe. **L'agire didattico**. Brescia: La Scuola, 2012.

SANCHO-GIL, Juana. Educação contemporânea e as tecnologias para pensar: uma entrevista com a professora Juana Sancho Gil. Entrevista de Simone B. Borges da Silva. **Textura**, v. 24 n. 58, 2022.

SILVA, Antonio; JOVÉ, Gloria. Conexões entre arte, ciências e educação: experimentando o conceito de museu imaginário. **Palíndromo**, v. 11, n. 25, p. 24-33, 2019.

SODRÉ, Muniz. Cultura, corpo e afeto. **Dança**, Salvador, v. 3, n. 1, p. 10-20, 2014.

THOMPSON, John. **A mídia e a modernidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1998.

ZUBOFF, Shoshana. **Il capitalismo della sorveglianza**. Luiss University Press, 2019.

CAPÍTULO 11. TECNOLOGÍAS, DESAFÍOS Y POSIBILIDADES EN LA FORMACIÓN INICIAL Y CONTINUA DE DOCENTES EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR EN MÉXICO

*Graciela Eugenia Espinosa de la Rosa
Patricia Guadalupe Camacho Cortez*

Introducción

El presente capítulo presenta una experiencia de formación docente en una Institución de Educación Superior (IES) pública del Estado de Jalisco, México, la intención es visualizar los retos y desafíos que se presentan en este rubro, dadas las nuevas exigencias que el contexto nos requiere en materia de educación, toda vez que estamos viviendo los efectos, consecuencias e incertidumbre de la contingencia sanitaria de la Pandemia Covid-19 a nivel mundial; lo que ha orillado a las IES a modificar y hacer ajustes en sus políticas de gestión educativa, siendo una de las prioritarias la formación docente.

Así mismo, se hace una reflexión, con respecto a aquellos requerimientos que los organismos evaluadores y acreditadores de calidad de carácter nacional o internacional, están implementando a través de sus diferentes metodologías e instrumentos de autoevaluación, y que todas las IES que cuenten con programas evaluables debieran considerar para implementar en sus programas de capacitación.

Con esto se definen algunos retos, desafíos y posibilidades que se sugieren a las IES en materia de formación inicial como de formación continua para su planta docente y se aborda también lo que representa la necesidad de implementar formación integral orientada hacia el aprendizaje a lo largo de la vida abonando con ello al aseguramiento de la calidad de los programas educativos de educación superior.

1. Desarrollo

La globalización en la que estamos inmersos y la tendencia de virtualizar los programas educativos de acuerdo a la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco) en su documento de políticas para el cambio y el desarrollo en la educación superior, el cual forma parte de la políticas institucionales, esto implica grandes desafíos para las IES en México, pero también grandes retos al incorporar las tendencias nacionales e internacionales en sus procesos (García *et al.*, 2019, p. 195).

En este capítulo se comparte la experiencia de formación docente en una IES pública del Estado de Jalisco, México, motivada por las necesidades imperantes de generar acciones o estrategias que apoyarán a los docentes para impartir sus clases a distancia o en línea, dentro del marco de las medidas de prevención dictadas por las autoridades universitarias para evitar la proliferación del Covid-19.

Con ello surge un programa de capacitación emergente en Marzo de 2020; este programa está orientado para transitar de una manera ágil y sencilla de la modalidad presencial a la modalidad virtual. En este espacio, los docentes encontraron herramientas para impartir sus clases en modalidad en línea, aún siendo un programa presencial.

Dicho programa, se integró con 20 cursos-talleres de 40 hrs. cada uno, 9 microcursos y 21 videoconferencias, algunos de ellos con varias ediciones con las temáticas que se desprenden de las **Tablas 1, 2 y 3.**

No.	Curso-taller	Total
	Administración del tiempo y manejo del estrés	35
	Ciberseguridad en redes sociales	52
	Comunicación afectiva en ambientes virtuales	36
	Construcción de estrategias para evaluación de competencias	54
	Diseño de objetos de aprendizaje multimedia	39

No.	Curso-taller	Total
	Diseño instruccional de cursos en línea	305
	Elaboración de guiones para recursos educativos multimedia	82
	Estrategias de búsqueda de información en línea	16
	Evaluación del aprendizaje	50
	Gestión avanzada de plataforma Moodle	37
	Herramientas para el desarrollo de recursos educativos multimedia	45
	Herramientas web para el aprendizaje en línea	31
	Introducción a la docencia para la discapacidad	33
	Introducción al diseño de cursos en línea	54
	La comunicación educativa en ambientes virtuales	114
	La docencia en ambientes virtuales	121
	Prevención de la violencia de género	17
	Prevención del hostigamiento y acoso sexual en el ámbito educativo	11
	Producción y posproducción de video educativo	41
	Recursos y herramientas para el aprendizaje en ambientes virtuales	77
	Total	1,250

Tabla 1. Desglose de participación de profesores en cursos-talleres de 40 hrs

Fuente: Elaboración propia.

No.	Microcursos	Total
	¿Cómo realizar una videoconferencia?	343
	Búsqueda de recursos informativos confiables	256
	Evaluación y autogestión del aprendizaje	103
	Introducción al uso de plataforma Moodle para docentes	324
	La comunicación escrita	95
	Nociones de diseño instruccional de cursos en línea	307
	Nociones para la docencia en ambientes virtuales	297
	Producción de un video educativo	348
	Redes sociales para la docencia	98
	Total	2,171

Tabla 2. Desglose de participación de profesores en microcursos

Fuente: Elaboración propia.

Como se puede visualizar en las tablas 1 y 2, los temas más solicitados por mayor número de profesores, estuvieron relacionados con la docencia y la transferencia del conocimiento y el aprendizaje en ambientes virtuales, a través del uso de la tecnología y medios digitales.

Mes en que se realizó	Fecha en la que se impartió	Nombre de la Videoconferencia	Total de participantes
Mes de Marzo 2020	19/03/2020	Búsqueda de recursos informativos confiables	102
	24/03/2020	¿Cómo realizar una videoconferencia?	131
	24/03/2020	Introducción al uso de plataforma Moodle para docentes	108
	24/03/2020	Nociones de diseño instruccional de cursos en línea	79
	24/03/2020	Nociones de la docencia en ambientes virtuales	90
	24/03/2020	Producción de un video educativo	109
	24/03/2020	Redes sociales para la docencia	10
	25/03/2020	Google classroom	109
	25/03/2020	Google drive	43
	25/03/2020	Google hangouts meet	65
Mes de Abril 2020	28/04/2020	Cuestionarios Moodle Parte 1	178
	29/04/2020	Formularios en Google Parte 1	184
	30/04/2020	Rúbrica electrónica	112

Mes en que se realizó	Fecha en la que se impartió	Nombre de la Videoconferencia	Total de participantes
Mes de Mayo 2020	04/05/2020	Infografías	116
	05/05/2020	Multimedia	132
	06/05/2020	Organizadores	95
	07/05/2020	Cuestionario Moodle Parte 2	44
	08/05/2020	Formulario Google 2	61
	25/05/2020	Clase en línea	35
	28/05/2020	Genial.ly	29
Mes de Junio 2020	26/06/2020	Gamificación	195
Total			2027*

*Nota: Por tratarse de temas de interés de la comunidad y dadas las condiciones de la Pandemia Covid-19, las 21 videoconferencias fueron realizadas por vía Zoom, por lo que en esta tabla, el registro considera todo aquel participante, no solo al personal docente de la institución que los oferta.

Tabla 3. Desglose de participación de docentes en videoconferencias Durante los meses de mayo-junio de 2020

Fuente: Elaboración propia.

En la actualidad tanto los psicólogos educativos como responsables políticos consideran que ser capaz de regular el propio aprendizaje es la clave para un aprendizaje exitoso en la escuela y más allá. (Boekaerts, 1999, p. 445)

La constante evolución y condiciones emergentes en el entorno, hacen necesario para las IES, fomentar la gestión del talento humano de los profesores para garantizar que el proceso de aprendizaje se vuelva significativo e innovador; esto por medio de la actualización, la regulación y ampliación de la práctica profesional y por lo tanto de la formación inicial y continua de los profesores, hablando del sector educativo.

La siguiente frase, evidencia la función esencial de la educación en el desarrollo continuo de las personas y las sociedades.

Frente a los numerosos desafíos del porvenir la educación, constituye un instrumento indispensable para que la humanidad pueda progresar hacia los ideales de paz, libertad y justicia social. (Delors, 1996, p. 13)

Dada la temática por abordar de la formación docente, siempre está en la mesa del análisis y la discusión cuando se toca el tema de la enseñanza y el aprendizaje, por ello se conceptualiza, se anticipan desafíos, y acciones para afrontarla, según (Vázquez, 2020 p. 96-104):

La formación docente presenta nuevos desafíos debido a que estos tienen que estar preparados para enfrentar los retos de las sociedades del conocimiento, donde el fin de la formación radica en formar profesionales con altas expectativas de formación académica con las competencias profesionales para desenvolverse en su práctica docente. Esto plantea la necesidad de la preparación docente, lo que implica el desarrollo de competencias profesionales para desarrollar sus prácticas docentes orientados en la formación de ciudadanos rescatando la ética, y los valores. (Salar-Gómez; Tobón, 2018).

En este sentido Parra, Acosta, Tobón, López & Loya (2016), señalan que “el profesor, más que un instructor, es un mediador generador de ambientes de formación flexibles, dinámicos y estimulantes. Así, se busca que los alumnos desarrollen competencias sustentables, que hacen referencia a la actuación integral para resolver situaciones en situaciones complejas y cambiantes”.

La formación inicial la podemos interpretar como la primera fase de capacitación de la trayectoria docente; fase que permitirá insertarlos en el ámbito pedagógico a través de programas que los habiliten como docentes, brindándoles herramientas y estrategias

metodológicas para poder transmitir el conocimiento y el *expertise* profesional y laboral de una manera significativa para sus estudiantes, desarrollada a través de programas de formación institucionales.

Por lo que la formación continua, la entenderemos como el proceso de aprendizaje y actualización continuo del propio profesor, posterior a la educación inicial; idealmente planteado como un proceso flexible y voluntario, otorgándole al docente autonomía para trazar su propia ruta y empoderando de su propio proceso de aprendizaje. Dentro de esta fase se considera además la actualización profesional, posgrados, especializaciones, diplomados y otras actividades de índole formativa, como la participación en congresos, conferencias, micro-cursos, webinars etc. relacionados con la docencia y con la formación disciplinar.

“Bajo esta premisa, el nuevo enfoque considera que las personas sean capaces de poner en juego competencias más amplias (intelectuales, morales o profesionales), que les permita resolver problemas de su contexto real, de su entorno inmediato; los cuales, muchas veces se encuentran ajenos al contexto en el que estos se plantean en el ámbito escolar” (Tobón, González, Nambo, & Antonio, 2015).

La educación ha sido, es y será el motor de transformación en los países para su desarrollo, en México, el currículo educativo actual, considera un enfoque competencial sostenido en cuatro pilares de la educación, “aprender a conocer”, “aprender a hacer”, “aprender a ser” y “aprender a vivir juntos” (Delors, 1993). Dicho enfoque fue implementado en la educación básica desde el 2004 en el nivel preescolar, y de manera progresiva en los demás niveles educativos. A finales de la década de los noventa ya era patente la implementación del enfoque competencial en el nivel medio superior; para ahondar en la solución de este problema, es necesario realizar un análisis más profundo de manera retrospectiva sobre los modelos educativos establecidos a mediados del siglo XIX, en los cuales, sus perspectivas

estaban orientadas a la atención de la época con las sociedades industriales. (Hernández, Tobón, & Vazquez, 2014) De cara al siglo XXI entre las competencias docentes deben estar presentes las comunicativas, organizativas, de planeación y de evaluación; entre las cualidades que debe poseer son la intuición, creatividad, alteralidad, diversidad, sensibilidad, visión, aprender para gozar la vida, colaboración para aprender con otros, según lo señala. (Moreno, 2010, p. 81)

Ambas fases, tanto la formación inicial, como la formación continua permitirán al docente reinventarse, transformarse y adaptarse a las nuevas necesidades del contexto y de las nuevas generaciones y sus propias características, así como atender los nuevos desafíos sociales, económicos, ecológicos, políticos, culturales y tecnológicos. Además, le permitirá desarrollar su creatividad, su talento y su innovación para guiar el proceso de aprendizaje de sus alumnos.

Hay un proceso histórico de aumento de las exigencias que se hacen al profesor, pidiéndole asumir cada vez mayor número de responsabilidades. En el momento actual un profesor no puede afirmar que su tarea se reduce simplemente a dar sus clases. Además de saber su materia, hoy se le pide al profesor que sea un facilitador del aprendizaje, pedagogo eficaz, organizador del trabajo del grupo y que, además de atender la enseñanza, cuide el equilibrio psicológico y afectivo de sus alumnos, la integración social, su formación sexual, etc. (OEI, 2021, p. 21)

Una expectativa que nos permita sumar esfuerzos sería poder conciliar una educación de calidad que responda a las necesidades del contexto y las de las propias instituciones educativas, es por ello, que se debe garantizar que la oferta formativa del profesorado logre estándares que establecen organismos externos evaluadores y acreditadores de calidad tanto de carácter nacional como internacional.

Por ello, enseguida se presenta una matriz de indicadores para la formación y/o el desarrollo docente, en el cual se consideraron tres

diferentes organismos evaluadores y/o acreditadores de la calidad de programas educativos de pregrado nacionales e internacionales. Los cuales también marcan la pauta de lo que es requerido para el aseguramiento de la calidad de los programas educativos de nivel superior, en lo que se refiere a los indicadores de formación y/o desarrollo docente.

Organismo acreditador Nacional (COPAES)	Organismo acreditador internacional	Agencia evaluadora de sellos de calidad internacionales
Consejo de Acreditación de Ciencias Administrativas, Contables y Afines (CACECA)*	Consejo de Acreditación de Ciencias Sociales, Contables y Administrativas en la educación superior de Latinoamérica (CACSLA)** A partir de 2021, es denominada Agencia Internacional de Calidad Educativa (AICE)	Agencia Nacional de Evaluación de la Calidad y Acreditación (ANECA)***

Organismo acreditador Nacional (COPAES)	Organismo acreditador internacional	Agencia evaluadora de sellos de calidad internacionales
<p>Categoría 1: Personal Académico Criterio 4:Desarrollo</p>	<p>Categoría 6: Agentes Educativos Criterio 2: Desarrollo docente</p>	<p>Item 9.1.12 El programa educativo evaluado cuenta con procedimientos, mecanismos y cuestionarios para analizar la satisfacción manifestada respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje no presencial, de las asignaturas impartidas bajo esta modalidad, por parte de los diferentes grupos de interés (diferentes perfiles del estudiantado, profesorado, personal de administración y servicios de acuerdo a la diversidad del estudiantado y empleadores/as) en relación con: ...*La calidad de la docencia no presencial, en cuanto al dominio de las metodologías y las tecnologías de aprendizaje colaborativo propias de la modalidad, las herramientas y plataformas de interacción versátil e innovadora desde el punto de vista pedagógico....</p>

Organismo acreditador Nacional (COPAES)	Organismo acreditador internacional	Agencia evaluadora de sellos de calidad internacionales
<p>Indicador 1.4.2</p> <p>¿La planta docente ha recibido capacitación relativa al modelo educativo vigente en la institución a la que pertenece?</p>	<p>Indicador 6.2.9</p> <p>¿El total de tutores del programa académico ha recibido capacitación relativa al modelo educativo vigente?</p>	<p>Evidencia.9.</p> <p>Listado de planes de actuación, investigación, innovación y mejora docente o de formación pedagógica del personal académico, así como programas de movilidad nacional e internacional para el profesorado y cursos de formación sobre procesos de enseñanza-aprendizaje no presencial.</p>
<p>Indicador 1.4.3</p> <p>¿Por lo menos el 60% de los profesores participa en el programa de formación y/o actualización docente pedagógica-didáctica el cual se incluye también la capacitación para la implementación de soluciones para los ODS? (apoyo a los ODS)</p>	<p>Indicador 6.2.10</p> <p>¿El 100% de los tutores del programa académico participa en cursos de diseño instruccional con el propósito de que cuenten con una guía para orientar la práctica educativa a distancia?</p>	
<p>Indicador 1.4.4</p> <p>¿En el programa de actualización disciplinaria participa por lo menos el 50% de los profesores el cual se incluye también la capacitación para la implementación de soluciones para los ODS? (apoyo a los ODS)?</p>		

Organismo acreditador Nacional (COPAES)	Organismo acreditador internacional	Agencia evaluadora de sellos de calidad internacionales
Indicador 1.4.5 ¿Existen programas formales de capacitación y actualización en el manejo de tecnologías de información y comunicación, en donde participe por lo menos el 50% del personal docente?	Indicador 6.2.11 ¿Existen programas de capacitación y actualización en el manejo de las TIC en donde participe el 100% de los tutores del programa académico?	Evidencia.9. Listado de planes de actuación, investigación, innovación y mejora docente o de formación pedagógica del personal académico, así como programas de movilidad nacional e internacional para el profesorado y cursos de formación sobre procesos de enseñanza-aprendizaje no presencial.
	Indicador 6.1.12 ¿El 100% de los tutores participa en cursos de capacitación y actualización en el manejo de la plataforma para el desarrollo del programa académico?	

Tabla 4. Matriz de indicadores para la formación y/o el desarrollo docente, desde los instrumentos de autoevaluación de programas educativos de pregrado

Fuente: *Caceca (2022); **Cacsla (2018); ***Aneca (2021).

En ésta última Tabla 4, se puede visualizar la incorporación de nuevos desafíos y retos en algunos de los indicadores para la formación y/o desarrollo docente, desde los instrumentos de autoevaluación de programas educativos de pregrado; hablando específicamente del instrumento actualizado de autoevaluación de Caceca, (aplicable a partir de este año 2022), en donde refieren que estos indicadores también deben alinearse a los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030, los cuales fueron establecidos en 2015 por la Asamblea General de las Naciones Unidas. Se trata de los 17 objetivos globales, a los cuales el Gobierno de México se ha sumado, buscando que estos ODS estén interconectados para

implementar soluciones que abonen a un “plan para lograr un futuro mejor y más sostenible para todos”, y buscando preparar mexicanos preparados, productivos e innovadores.

Entre los indicadores arriba referidos, que abonan a una buena gestión de la calidad de los programas educativos, se requiere integrar en los programas de capacitación docente, cursos relacionados con el desarrollo de competencias del área **Didáctico-Pedagógico**, los cuales abonan a la mediación educativa en cualquier ambiente de aprendizaje, así como aquellos relacionados con el diseño instruccional, se enlistan algunos ejemplos de ello, considerando algunos temas o contenidos:

- Introducción a la didáctica;
- Estrategias metodológicas centradas en la gestión del aprendizaje;
- Herramientas para la docencia;
- Recursos y herramientas para el aprendizaje;
- La formación basada en proyectos;
- Innovación y creatividad;
- Formación basada en competencias;
- Diseño instruccional de cursos en línea, entre otros.

Así mismo, desarrollar conocimientos y habilidades docentes, que les permitan desenvolverse en diferentes modalidades educativas conforme el contexto lo vaya requiriendo, por ello es indispensable integrar contenidos que habilitan al profesor en el uso de aplicaciones y herramientas tecnológicas, uso de plataformas educativas y diseño de recursos multimedia con fines educativos. Para efectos de describir la participación de los docentes en este eje se presentará en dos aspectos: Uso de plataformas educativas y **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) y Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC)**.

Por mencionar algunos ejemplos:

- Elaboración de guiones para recursos educativos multimedia;
- Uso de herramientas H5P;

- Herramientas para el desarrollo de recursos educativos multimedia;
- Gamificación;
- Redes sociales en la docencia;
- Manejo de herramientas de google;
- Transformación digital, etc.

Consideraciones finales

A manera de conclusiones se señala que dentro de los retos o desafíos que tienen las IES son el gestionar, desarrollar y formar su talento humano (profesores) desde su formación inicial, como en su formación continua. Por lo que se recomienda aplicar un Diagnóstico de necesidades de formación docente de forma periódica, considerando las necesidades del contexto, así como los indicadores que evalúan la calidad de los programas educativos, en temas apremiantes como lo son: el uso de las TIC y las TAC, la formación didáctico-pedagógica, el diseño instruccional, la formación y actualización disciplinar, y desde luego el dominio del modelo educativo de cada uno de conformidad con la institución en la que participa.

En cuanto a los profesores de nueva contratación, además de contar con mecanismos y perfiles que aseguren que el docente cuente con la formación y los conocimientos disciplinares de las asignaturas que imparte, las IES deberán incluir en sus programas de capacitación, un proceso de inducción, en donde además de invitarlos a conocer y formar parte del modelo educativo institucional, se contemple la formación inicial didáctico pedagógica que les brinde herramientas para poder transmitir el conocimiento a sus estudiantes de forma clara y significativa, y que además les forme en generación de competencias, ya que además del conocimiento teórico y práctico de la asignatura, requiere el desarrollo de habilidades transversales, formación actitudinal así como la formación de valores, que transformen al estudiante en un individuo con for-

mación integral para la vida y les permita desenvolverse y adaptarse a diferentes contextos.

Se revela que la formación del profesorado se mantiene vigente como una prioridad en las IES, esta formación se considera a lo largo de su trayectoria, es decir tanto inicial como continua; sin embargo, la pandemia nos dejó la deuda con los docentes de una formación integral que les permita adaptarse a condiciones inciertas e imprevistas, por ello una primera apuesta podría ser el aprendizaje autónomo orientado hacia el aprendizaje a lo largo de la vida. En cuanto a los contenidos de su formación se manifiesta el uso de la tecnología con fines educativos.

Algunos de los rasgos que podrían desarrollarse en los docentes a través de su trayectoria de formación docente, considerando las condiciones del contexto y las necesidades de distintas modalidades de aprendizaje (presencial, a distancia, en línea, e-learning, híbridas, etc.) pudieran destacar:

- Apertura y adaptabilidad al cambio
- Comunicación afectiva y efectiva
- Desarrollo humanista y empatía
- Flexibilidad y capacidad de diálogo
- Asertividad y resiliencia
- Autoconocimiento y autocontrol
- Inteligencia emocional, etc.

Considerando esto último, se sugiere que en la formación continua se incluyan diplomados o módulos de formación para los docentes, que fomenten entre otros aspectos:

- la formación por competencias;
- la creatividad y la innovación en el actuar docente;
- la alfabetización digital;
- el aprovechamiento de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), así como de las Tecnologías para el Aprendizaje y el Conocimiento (TAC);
- salud y bienestar;
- cuidado del medio ambiente;

- la ética y valores;
- la equidad de género;
- la inclusión social;
- la cultura de paz; entre otros.

La contingencia de salud de la Pandemia Covid-19 representó un detonante para replantear las acciones en todo el sector educativo, en este caso, representando grandes retos para la formación inicial y continua de los docentes. Resultado de ello, fueron algunas acciones emergentes por parte de la IES, en lo que refiere a la formación docente, y las que quedan por aplicar.

Además se esperaría que las IES, generen ofertas formativas que permitan la elección individualizada para que cada profesor diseñe su trayectoria adecuada a sus necesidades y sus tiempos, y que les facilite diseñar procesos de aprendizaje más útiles, más significativos y atractivos para ellos.

Referencias

AGENCIA INTERNACIONAL DE CALIDAD EDUCATIVA. Disponible en: <http://bit.ly/3YYTa05>. Consultado el: 16 nov. 2022.

AGENCIA NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD Y ACREDITACIÓN. Disponible en: <http://bit.ly/3ZkW1QA>. Consultado el: 16 nov. 2022.

BOEKAERTS, Monique. Self-regulated learning: where we are today. **International Journal of Educational Research**, v. 31, n. 6, p. 445-457, 1999.

CONSEJO DE ACREDITACIÓN DE CIENCIAS ADMINISTRATIVAS, CONTABLES Y AFINES. Disponible en: <https://bit.ly/3kqRPjE>. Consultado el: 16 nov. 2022.

DELORS, Jacques. **La educación encierra un tesoro**, 1996. Disponible en: <https://bit.ly/41r04g0>. Consultado el: 11 nov. 2022.

DELORS, Jacques. **Resumen del libro blanco, Crecimiento, Competitividad, Ocupación**, 1993. Disponible en: <https://bit.ly/3InGgBE>. Consultado el: 16 nov. 2022.

GARCIA QUEZADA, María Félix *et al.* **Aseguramiento de la calidad en programas educativos en modalidad virtual a través de la evaluación y acreditación.** Libro de Comunicaciones del VI Congreso CREAD Andes y VI Encuentro Virtual Educa Ecuador. Ecuador: Edit. Ediloja, 2019, p. 194-208.

HERNÁNDEZ-MOSQUEDA, José Silvano; TOBÓN-TOBÓN, Sergio; VÁZQUEZ-ANTONIO, José Manuel. Estudio conceptual de la docencia socioformativa. **Ra Ximhai**, México, v. 10, n. 5, p. 89-101, 2014.

MORENO CASTAÑEDA, Manuel *et al.* **Modelo Educativo del Sistema de Universidad Virtual.** México: Sistema de Universidad Virtual. Universidad de Guadalajara, 2010. Disponible en: <http://bit.ly/3KBo1eW>. Consultado el: 11 nov. 2022.

OEI. **Aprendizaje y Desarrollo Profesional Docente.** Fundación Santillana. 2021. Disponible en: <http://bit.ly/3ISCj9w>. Consultado el: 20 nov. 2022.

ONU. **Agenda 2030.** Disponible en <https://bit.ly/3kkltHj>. Consultado el: 16 nov. 2022.

TOBÓN, Sergio *et al.* La Socioformación: Un Estudio Conceptual. **Paradigma**, v. 36, n. 1, 2015.

TOBÓN, Sergio. **Proyectos formativos:** Metodología para el desarrollo y evaluación de competencias. México, 2010.

UNESCO. **Hacia las sociedades del conocimiento, Paris, UNESCO.** 244 páginas ISBN 92-3- 304000-3 . UNESCO 2005. Disponible en: <https://bit.ly/3Xhw44w>. Consultado el: 15 nov. 2022.

UNESCO. **El enfoque de aprendizaje a lo largo de toda la vida.** Implicaciones para la política educativa en América Latina y el Caribe. 2020. Disponible en: <https://bit.ly/3ZlImZs>. Consultado el: 11 nov. 2022.

UNESCO. **UNESCO en 1996-1997:** Construir en el Siglo XXI entre todos. 1995. Disponible en: <https://bit.ly/3Zm1Qxp>. Consultado el: 16 nov. 2022.

VAZQUEZ AYALA, Dany. La Formación Docente Socioformativa para el Desarrollo Social Sostenible. **Revista Religación**, v. 5, n. 23, p. 96-104, 2020. Disponible en: <http://bit.ly/3XTdcru>. Consultado el: 15 nov. 2022.

VIRTUAL EDUCA. **CACSLA se ha transformado en la Agencia Internacional de Calidad Educativa (AICE)**. Disponible en: <http://bit.ly/41gzmGW>. Consultado el: 16 nov. 2022.

SOBRE OS AUTORES

Amali de Angelis Mussi (Brasil): Doutora em Educação, mestra em Psicologia da Educação e graduada em Pedagogia, ambos pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Professora titular da Universidade Estadual de Feira de Santana (Uefs), no Departamento de Educação, inclusive no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) – mestrado em Educação – e pesquisadora do Núcleo de estudos e Pesquisas em Pedagogia Universitária (Neppu). Membro da Associação Nacional de Didática e Práticas de Ensino (Andipe). E-mail: amalimussi@uefs.br

Analise da Silva (Brasil): Graduada em Pedagogia e História, com pós-doutorado em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Uerj) e Universidade do Minho, Portugal. Docente na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Setor de Didática. E-mail: analisadasilva@gmail.com

Andréa Maturano Longarezi (Brasil): Doutora em Educação Escolar pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (Unesp), com pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Mestre em Educação e graduada em Ciências Sociais, ambos pela Unesp. Professora D.E. da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) – mestrado e doutorado em Educação. E-mail: andrea.longarezi@gmail.com

Diogo Casanova (Portugal): Doutor em Multimédia em Educação pela Universidade de Aveiro. Fez um percurso académico no Reino Unido como investigador e posteriormente como docente nas University of Surrey, na Kingston University e na University of West London. Desde 2020 é docente na Universidade Aberta de Portugal, onde é vice-reitor para a Inovação e Qualidade. E-mail: diogo.casanova@uab.pt

Elisa Lucarelli (Buenos Aires): Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Professora titular da Cadeira de

Didática de Nível Superior (Departamento de Ciências da Educação, Faculdade de Filosofia e Letras, Universidade de Buenos Aires). Professora da Escola de Pós-Graduação e investigadora do Instituto de Investigação em Ciências da Educação da mesma faculdade. Professora de pós-graduação da Universidade Nacional de Tres de Febrero e da Universidade Nacional de Rosario. Membro da Rede Argentina de Pós-Graduação em Educação Superior (Redapes) e da Rede de Assessoria Pedagógica Universitária (Redapu). E-mail: elucarel@gmail.com

Geovana Ferreira Melo (Brasil): Doutora em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG), com pós-doutorado em Educação pela USP e estágio pós-doutoral pela Universidade Católica de Santos (Unisantos). Mestra em Educação pela UFU. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Uberaba (Uniube). Atualmente é professora associada na Faculdade de Educação da UFU. Atua nos cursos de Pedagogia e no Programa de Pós-Graduação em Educação. E-mail: geovana.melo@gmail.com

Giseli Barreto da Cruz (Brasil): Professora na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores (Geped). Bolsista em Produtividade de Pesquisa (CNPq) e cientista do Nosso Estado – Faperj. E-mail: giselicruz@ufrj.br

Graciela Eugenia Espinosa de la Rosa (México): Mestra em Finanças e graduada em Turismo, ambos pela Universidade de Guadalajara. Professora pesquisadora em tempo integral no Sistema de Universidade Virtual da Universidade de Guadalajara, Jalisco, México. E-mail: graciela.espinosa@udgvirtual.udg.mx

Maria Cristina Lima Paniago (Brasil): Doutora e mestra em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem pela PUC-SP. Graduada em Letras pelas Faculdades Unidas Católicas de Mato Grosso (FUCMT). Pesquisadora visitante da Universidade de Manitoba, Canadá (estágio pós-doutoral),

no Department of Family Social Science – Faculty of Human Ecology. Professora no Programa de Pós-Graduação – mestrado e doutorado – em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB). Líder do Grupo de Pesquisa e Estudos em Tecnologias Educacionais e Educação a Distância (Geted). E-mail: cristina@ucdb.br

Maria de Fátima Abdalla (Brasil): Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da USP, com pós-doutorado em Psicologia da Educação pela PUC-SP. Professora do PPGE da Unisantos. Líder do Grupo de Pesquisa/CNPq “Instituições de Ensino: políticas e práticas pedagógicas”. Pesquisadora associada ao CIERS-Ed/FCC – Cátedra Unesco de Profissionalização Docente. Membro da diretoria da Associação Nacional Pela Formação dos Profissionais da Educação (Anfope) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – GT 4 de Didática. E-mail: mfabdalla@uol.com.br

Maria Isabel da Cunha (Brasil): Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS). Graduada em Ciências Sociais e em Pedagogia pela Universidade Católica de Pelotas (UCPel). Atualmente é docente colaboradora no PPGE da Universidade Federal de Pelotas (UFPel). Atuou como professora titular na Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). É docente convidada na Fundação Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre. E-mail: cunhami@uol.com.br

Monica Fantin (Brasil): Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), com estágio na Università Cattolica del Sacro Cuore (UCSC), Milão, Itália, pós-doutorado em Estética pelo Departamento de Filosofia da mesma instituição e um estágio pós-doutoral na Universitat de Lleida, Espanha, em diálogo com a Università degli Studi Roma Tre, Itália. Professora associada no Departamento de Metodologia de Ensino e no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC. E-mail: monica.fantin@ufsc.br

Patricia Guadalupe Camacho Cortez (México): Mestre em Administração e graduada em Psicologia, ambos pela Universidade de Guadalajara. Professora pesquisadora em tempo integral no Sistema de Universidade Virtual da Universidade de Guadalajara, Jalisco, México. E-mail: patricia.camacho@udgvirtual.udg.mx

Priscilla de Andrade Silva Ximenes (Brasil): Doutora em Educação pela UFU. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão (UFCAT). Graduada em Pedagogia pela UFG. Professora adjunta na Faculdade de Educação e no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC) da UFCAT. E-mail: priscilla_andrade@ufcat.edu.br


Tatiana Machiavelli Carmo Souza (Brasil): Doutora e mestra em Serviço Social pela Unesp/Franca, com pós-doutorado pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da UFG. Especialista em Políticas Públicas e Justiça de Gênero pelo Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (Clacso). Graduada em Psicologia pela UFU. Professora associada no curso de Psicologia da UFCAT e professora colaboradora do Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). E-mail: tatimachiavelli@yahoo.com.br

Título	Didática, práticas pedagógicas e tecnologias da educação
Organizadores	Andréa Maturano Longarezi Geovana Ferreira Melo Priscilla de Andrade Silva Ximenes
Assistência Editorial	Andressa Marques Taís Rodrigues
Capa	Guilherme Cardoso
Imagem de capa	Flatart - Freepik
Projeto Gráfico	Leticia Nisihara
Preparação	Talita Franco
Revisão	Marcia Santos
Formato	14x21
Número de Páginas	256
Tipografia	Adobe Garamond Pro
Papel	Alta Alvura Alcalino 75g/m ²
1ª Edição	agosto de 2023

Caro Leitor,
Esperamos que esta obra tenha
correspondido às suas expectativas.

Compartilhe conosco suas dúvidas e sugestões:

sac@editorialpaco.com.br

 11 98599-3876

Publique sua obra pela Paco Editorial

EDIÇÃO DE QUALIDADE, DIVULGAÇÃO E COMERCIALIZAÇÃO NACIONAL



Teses e dissertações

Trabalhos relevantes que representam contribuições significativas para suas áreas temáticas.



Grupos de estudo

Resultados de estudos e discussões de grupos de pesquisas de todas as áreas temáticas.



Capítulo de livro

Livros organizados pela editora dos quais o pesquisador participa com a publicação de capítulos.




Técnicos e Profissionais

Livros para dar suporte à atuação de profissionais das mais diversas áreas.

Envie seu conteúdo para avaliação:

livros@pacoeditorial.com.br

11 4521-6315
 11 95394-0872

www.editorialpaco.com.br/publique-na-paco/

Todo mês novas chamadas são abertas:

www.editorialpaco.com.br/capitulo-de-livros/

Conheça outros títulos em
www.pacolivros.com.br

PACO  EDITORIAL

Av. Carlos Salles Block, 658
Ed. Altos do Anhangabaú – 2º Andar, Sala 21
Anhangabaú - Jundiaí-SP - 13208-100