

**Maria de Fátima Freitas
Nascimento**



Universidade de Pernambuco
mariadefatima.freitas@upe.br

**Cristhiane Maria Bazílio de Omena
Messias**



Universidade de Pernambuco
cristhiane.omena@upe.br

**Flávia Emília Cavalcante Valença
Fernandes**



Universidade de Pernambuco
flavia.fernandes@upe.br

Submetido em: 05/01/2023

Aceito em: 12/04/2023

Publicado em: 10/05/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14827](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe14827)



AS CONTRIBUIÇÕES DA DIDÁTICA PARA UMA FORMAÇÃO DOCENTE HUMANIZADA

RESUMO

Na atualidade, não se pode identificar o papel do professor apenas como instrutor. Antes, é requerido que ele atue de modo humanizado e com dialogicidade, não se esquivando da função de ser um constante pesquisador. Este artigo discute a importância da Didática para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores e defende a ideia dessa disciplina trabalhar conteúdos que propiciem subsídios teóricos e metodológicos sobre o ensino, onde o ser humano venha a ser o objeto principal do trabalho docente. Aborda questões atuais sobre a formação de professores e busca contribuir para uma reconfiguração da Didática na contemporaneidade de modo a enfatizar as questões relativas às diferenças culturais e, conseqüentemente, a educação intercultural numa perspectiva humana.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem Significativa. Educação intercultural

THE CONTRIBUTIONS OF TEACHING TO HUMANIZED TEACHING TRAINING

ABSTRACT

Nowadays, one cannot identify the teacher's role only as an instructor. Rather, he is required to act in a humanized way and with dialogicity, not shying away from the function of being a constant researcher. This article discusses the importance of Didactics for the training and professional development of teachers and defends the idea of this discipline working with contents that provide theoretical and methodological subsidies on teaching, where the human being becomes the main object of teaching work. It addresses current issues about teacher training and seeks to contribute to a reconfiguration of Didactics in contemporary times in order to emphasize issues related to cultural differences and, consequently, intercultural education in a human perspective.

Keywords: Teaching. Meaningful Learning. Intercultural education

LOS APORTES DE LA DOCENCIA A LA FORMACIÓN DOCENTE HUMANIZADA

RESUMEN

Hoy en día, no se puede identificar el papel del maestro sólo como instructor. Más bien, se le exige que actúe de manera humanizada y con dialogicidad, sin rehuir la función de ser un investigador constante. Este artículo discute la importancia de la Didáctica para la formación y desarrollo profesional de los docentes y defiende la idea de que esta disciplina trabaje con contenidos que brinden subsidios teóricos y metodológicos sobre la enseñanza, donde el ser humano se convierte en el objeto principal del trabajo docente. Aborda problemáticas actuales sobre la formación docente y busca contribuir a una reconfiguración de la Didáctica en la contemporaneidad para enfatizar cuestiones relacionadas con las diferencias culturales y, en consecuencia, la educación intercultural en una perspectiva humana.

Palabras Clave: Enseñando. Aprendizaje significativo. educación intercultural

1 INTRODUÇÃO

Quando se pensa sobre o ensino de Didática e a formação de professores, comumente percebe-se que há uma visão tradicional e de certa forma equivocada em relação a maneira de como o seu ensino deve ser abordado. Em larga escala, pensa-se Didática numa perspectiva de “repassar métodos e técnicas” tanto para os docentes que já se encontram em atuação, quanto para os futuros docentes, que estão na etapa final de suas licenciaturas (DOMINGO, 2010).

Na atualidade, almeja-se um ensino de Didática que seja eficiente, não fugindo de seu papel principal, mas que simultaneamente apresente-se como inovador e contextualizado. Deve-se então pensar em um ensino que propicie uma experiência eficaz e libertadora, não se amoldando mais a simplesmente ser metódica e tecnicista. Como ressalta Domingo (2010), a formação didática dos professores deve ser pensada numa perspectiva de uma construção relacional entre experiência-conhecimento, em oposição à tradicional teoria-prática.

Importante destacar a extrema relevância no sentido de que as instituições de ensino superior, principalmente, quando pensarem na oferta do ensino de Didática, possam contemplar e efetivar formações humanas que reverberem diretamente na intencionalidade do pensar e do fazer a educação em seu sentido social e humano, ou seja, propiciar formação docente que estimulem a todos que estão de forma direta ou indireta lidando com o sistema educacional, a serem pessoas emancipadoras, autônomas, críticas e ao mesmo tempo, acolhedoras, que compreendam a necessidade da inclusão e da democratização do educar (SANTOS, ANDRADE, VIEIRA, 2022).

Nicolleti (2006), corroborando com as contribuições de Shulman (1987), destaca que a aprendizagem baseada em casos para formação de professores deve levar em consideração a aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática. Dito isto, faz-se imprescindível que o professor tenha uma atitude investigativa em relação a sua própria atuação/formação. A atitude investigativa como eixo central da formação do professor/formador é definida como um processo contínuo e sistemático, no qual os participantes questionam suas suposições e as dos seus pares e constroem conhecimento local e público apropriado para contextos em mudança. Essa atitude é considerada uma ferramenta formativa por excelência (NICOLLETI, 2006).

Um professor que pauta sua atuação na perspectiva investigativa e sobretudo, na valorização humana, certamente colherá bons êxitos em sua jornada profissional e pessoal. Não podemos desconsiderar que o papel da educação vai muito mais além do

que simplesmente o repasse de conteúdos curriculares. Antes, o professor deve trilhar sua jornada numa abordagem freireana, onde, o papel da educação, como já dizia o mestre Paulo Freire, perpassa o simples fato de treinar o aluno para a vida e/ou para a sociedade, antes o interesse principal da escola deve ser o de ensinar ao estudante a “ler o mundo” (FREIRE, 2002).

Essa reflexão freiriana dialoga com o que Santomé (1998) destaca a respeito da necessidade de a escola deixar de assumir a postura de fábrica de conhecimentos para assumir o compromisso com a formação cidadã/holística do ser aprendente. Esse autor incita aos professores de todas as áreas do conhecimento a encarar a educação e a escola como a possibilidade de contribuir para a transformação social-política-econômica-ética-educacional de todos que os inseridos no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Santos, Andrade e Vieira (2022), ainda que em muitos cenários possamos crer que a humanidade se faz presente e é revelada nas realizações diárias, podemos observar, também, um estado de fragilidade humana desmedida, o qual se expressa na banalização do que é o bem ou o mal, no controle das vidas e dos corpos, no esvaziamento da dignidade e da pessoa humana, na violência e na barbárie das relações entre os externos, no âmbito privado, público, social, político, amigável, ambiental, profissional, educacional. Vemos, então, uma grande dicotomia, humanidade *versus* a fragilidade humana. Isso posto, a atitude investigativa do professor torna-se imprescindível, pois, a mesma pode produzir mudança de pensamentos e de ações, implicando, portanto, diretamente no que se refere a busca por uma formação docente sob a perspectiva humana.

Desse modo, fica evidenciada a necessidade da reflexão sobre a temática em discussão. Diante do exposto este trabalho tem como objetivo evidenciar as contribuições da Didática na e para a formação de professores numa perspectiva humana, abrangendo todas as etapas e modalidades de ensino, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

2 REVISÃO DE LITERATURA

Segundo Serrazina (2012, p.267), “ser professor sempre foi uma profissão complexa. Esta complexidade tem tendência a acentuar-se com a incerteza e imprevisibilidade que caracteriza este início do século XXI”. Logo, refletir sobre essa complexidade é fortalecer que a educação é compreendida como processo de formação humana e que o professor é parte constituinte desse desenvolvimento.

A formação docente constitui-se em diferentes espaços potencializadores ao desenvolvimento profissional. Um desses espaços é a formação inicial, pois é nesse ambiente que o processo de aprofundamento dos estudos teóricos e reflexões acerca da complexidade que envolve a docência acontecem, sobretudo quando é refletido sobre o desempenho do professor e sua função social (RODRIGUES; SILVA; LIMA, 2021).

Conforme Rodrigues, Silva e Lima (2021), atualmente o professor enfrenta sérias dificuldades, seja atuando no Ensino Superior na formação de professores ou na Educação Básica. Trata-se de uma profissão que exige conhecimento, habilidades, técnicas, reflexão, sensibilidade para agir de forma planejada. É necessário aprimorar-se para inovar suas práticas diante das incertezas, das situações inusitadas que envolvem o seu trabalho com o ensino e aprendizagem.

Partindo dessa concepção de docência, ficam evidentes os desafios postos ao exercício da profissão docente, que requer uma formação sólida e compromisso social, o que implica em desafio, também, para os professores do ensino superior, responsáveis pela formação dos futuros professores que atuarão no contexto educacional. Esse contexto social, cultural e educacional exige do professor múltiplas habilidades para lidar com diversas situações e relações sociais, o que requer um processo de formação contínua, formação esta que busque priorizar o que de fato é o mais importante em todo o processo de ensino, o ser humano.

Ensinar requer uma variada e complexa articulação de saberes passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas. Esses conhecimentos são requeridos porque na atividade docente há inúmeros fatores implicados, por exemplo, a forma como o professor compreende e analisa as suas práticas educativas, articula diferentes saberes no seu ato de ensinar e age diante do inesperado e do desconhecido (CRUZ, 2017). Isso dito, questionemo-nos: Qual é a dimensão da didática nessa relação?

Para Gatti (2017), quando se trata da relação da didática e a sua dimensão na formação docente, há uma grande variedade e intensidade de discussões relativos a essa temática, abrangendo vários interlocutores. Essa discussão perpassa ainda pelo seguinte questionamento: Há um papel da Didática, de fato, na formação desses docentes? Talvez essa pergunta gere um certo espanto, porque parece muito óbvia, todavia, ela é feita em diversas áreas do conhecimento quando se referem a essa formação. Isso exposto, Gatti (2017) ainda argumenta que essa disciplina curricular veio, ao longo dos anos, sendo retirada do currículo de muitas licenciaturas e, para além disso, em muitos desses cursos

ela sequer foi incluída. Tal evidência é um tanto preocupante, merece reflexão e ação, ao ponto da nova resolução do Conselho Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação para o magistério nas licenciaturas, a Didática passa a ser considerada um dos componentes da Base Nacional Comum proposta, o que repõe seu valor intrínseco para os projetos formativos de docentes.

Desde os anos de 1980, a disciplina Didática tem passado por revisão, com objetivo de superar o tecnicismo vigente nas décadas anteriores em um movimento que se denominou de “A didática em questão” (CANDAU, 1984). A partir das considerações do que diz essa autora, importa destacar, que muitas pesquisas tem sido realizadas sobre a didática na formação de professores, evidenciando as problemáticas eleitas para investigação e os principais resultados a que se tem chegado, reconhecendo que este campo compreende um domínio de conhecimento investigativo, disciplinar e profissional sobre o processo ensino-aprendizagem, que envolve o trabalho de sujeitos cognoscentes (professores e alunos) acerca do objeto cognoscível (conhecimento) em contextos situados, visando à formação humana (CRUZ, 2017).

Dito de outro modo, são responsabilidade exclusiva da didática as teorizações e fundamentações conceituais e procedimentais sobre a relação entre professores e alunos em torno do conhecimento em situações determinadas de ensinar e aprender. Assim, a didática, na condição de campo de produção de conhecimento sobre o ensino, cria saberes fundamentais para a formação e a prática profissional de professores, razão pela qual ela se esboça como disciplina de cursos de licenciatura, responsáveis pela formação de professores, e se manifesta no ato de ensinar (LÜDKE; BOING, 2012). Para além do ato de ensinar conteúdos curriculares, a didática deve preocupar-se em contemplar os sujeitos em toda a sua historicidade e peculiaridades:

“O ser humano é, a um só tempo, físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. Esta unidade complexa da natureza humana é totalmente desintegrada na educação por meio das disciplinas, tendo-se tornado impossível aprender o que significa ser humano. É preciso restaurá-la, de modo que cada um, onde quer que se encontre, tome conhecimento e consciência, ao mesmo tempo, de sua identidade complexa e de sua identidade comum a todos os humanos. Desse modo, a condição humana deveria ser o objeto essencial de todo o ensino” (MORIN, 2011, p.50).

Corroborando com a ideia de Morin (2011), no que diz respeito à educação, as instituições de ensino que trabalham diretamente com as licenciaturas e que formarão os futuros docentes devem trilhar seus planos de ensino e trabalharem nessa perspectiva, de, os futuros docentes, ao ingressarem nas escolas, nas turmas regulares, busquem observar seus discentes de modo a contemplar “todo a complexidade humana”,

propiciando uma reflexão sobre a sua atuação e sobre a sua visão em relação ao desenvolvimento e a aprendizagem dos mesmos.

3 METODOLOGIA

O presente trabalho propõe uma reflexão sobre as contribuições da didática na e para a formação de professores sob uma perspectiva humana. É uma pesquisa bibliográfica, de cunho reflexivo e abordagem qualitativa, baseado nas contribuições de Gil (2002, p.44), onde ele ressalta que a pesquisa bibliográfica “ é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos” e com Boccato (2006), destacando que a pesquisa bibliográfica busca o levantamento e análise crítica dos documentos publicados sobre o tema a ser pesquisado com intuito de atualizar, desenvolver o conhecimento e contribuir com a realização da pesquisa.

Para tal, foi realizada busca eletrônica em bases de dados científicos que dispunham de materiais (periódicos, dissertações e teses) sobre o tema em questão. Foi utilizado as bases de dados Scientific Electronic Library Online (SciELO) e o Periódicos CAPES, utilizando as palavras-chaves “Didática. Aprendizagem Docente. Educação intercultural”, como instrumento de busca. Buscou-se também artigos na literatura cinzenta como o Google Acadêmico no período entre 2018 e 2022 e usando “Didática. Aprendizagem Docente. Educação intercultural”, encontrou-se um total de aproximadamente 16.800 publicações, no período citado anteriormente.

Realizou-se uma seleção das publicações para uma leitura mais minuciosa da temática em discussão, observando os seguintes critérios de inclusão: (a) seus temas e abordagens desenvolvidas tivessem relação direta com a abordagem relacionada ao ensino de didática e a formação docente; (b) fossem publicadas nos últimos 6 anos em periódicos científicos; (c) estivessem disponíveis integralmente na web; (d) estivessem escritos em português – optou-se pela seleção de estudos escritos apenas em português em decorrência do foco desta revisão, ter interesse por obras com uma maior difusão entre o público leitor no Brasil na área da Educação. Por se tratar de uma revisão sistemática, foram excluídas outras revisões sistemáticas, narrativas ou ensaios teóricos.

Após aplicação dos critérios de inclusão e exclusão, foram selecionadas sete publicações que apresentam relação direta com o estudo proposto, os quais foram estruturados por subtemas, apresentados a seguir: (1) A relação entre o ensino de Didática e a aprendizagem e formação docente numa perspectiva humanizada; (2) O

professor e a formação investigativa e reflexiva e (3) Refletindo sobre o ensino de Didática segundo uma perspectiva intercultural.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 A relação entre o ensino de Didática e a aprendizagem e formação docente numa perspectiva humanizada

Quando falamos sobre aprendizagem docente, logo associamos a ideia de aprendizagem aos saberes docentes, ou seja, saberes necessários para a prática docente, o que inclui saberes da formação docente, saberes pedagógicos, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais. Tardif (2014), que aponta esses saberes como conhecimentos que permeiam a ação docente, leva-nos a refletir sobre o fato de que eles são resultados das aprendizagens dos professores durante o seu percurso formativo e trajetória profissional.

A educação escolar é algo de suma importância para a socialização de conhecimentos que são tidos como importantes para a vida humana em toda a sua organicidade. Organizada como algo que é dever do Estado, essa educação tem se mostrado como o meio pelo qual, há as nações privilegiam esses conhecimentos e, na atualidade, ela incide diretamente nos processos de formação do humano-social. Por sua vez, esses processos formativos geram grandes “transformações” na sociedade, pois se associam respectivamente, a socialização de conhecimentos, a perspectivas relativas a valores, atitudes e formas do agir nas relações em comunidades e as relativas ao nosso *habitat* natural (CHAVES; CAVALCANTE; MARTINS, 2020).

A educação escolar ainda propicia a formação de consciências para o agir social. Desse modo, é de fundamental importância compreender não apenas a complexidade, mas a relevância essencial do trabalho docente na educação básica, levando em consideração os contextos multiculturais e de acentuadas diversidades em que ela se processa, bem como, é preciso compreender que novas demandas se apresentam para o trabalho educacional, demandas que são colocadas sobre perspectivas concretas na formação de docentes e na relação que deve existir entre ela e as perspectivas político-filosóficas (SÁ; MOLINA, 2020).

Chaves, Cavalcante e Martins (2020) defendem que todas essas questões pontuadas conduzem a busca de referências formativas que deem conta dessas novas demandas, particularmente no campo da Didática. Tais questionamentos se expandem e

alcançam a formação continuada, uma vez que é percebido que há muitas tensões quanto às escolhas realizadas em diversos níveis de gestão educacional sobre esse tipo de formação, pois, a depender delas, trarão impactos. Então, fica a reflexão de até onde esses impactos reais geram mudanças sobre sua ancoragem, em necessidades concretas, entre aquilo que é intenção e aquilo que de fato se faz, dentro das possibilidades constituídas em diversificados contextos.

É praticamente impossível dissociar a aprendizagem e a formação docente da atuação da disciplina de Didática. Quando se pensa em ensino de Didática e formação de professores, comumente percebe-se que há uma visão tradicional e de certa forma equivocada em relação a maneira de como o seu ensino deve ser abordado. Em larga escala, pensa-se Didática numa perspectiva de “repassar métodos e técnicas” tanto para os docentes que já se encontram em atuação, quanto para os futuros docentes, que estão na etapa final de suas licenciaturas (DOMINGO, 2010). Cruz (2017) nos proporciona uma instigante reflexão sobre a funcionalidade da didática. A autora pontua que faz-se necessário (re)pensar sobre o elo que há entre didática e docência no ensino superior (mas também, abrangendo outras modalidades de ensino), levando em consideração três métodos de análise: o conceitual, o contextual e o investigativo.

Conforme Cruz (2017), na perspectiva do método conceitual é fundamental levar em consideração o que é didática e qual o seu papel (e o lugar que ocupa) na base de conhecimentos dos docentes (e dos futuros docentes), de forma que não a dissocie da função do professor. Num viés contextual, os estudos sobre docência são relativamente recentes, ganhando destaques às contribuições de alguns estudiosos como Cunha (2007) – cujo estudos apontam para a necessidade de revitalização das formas de ensinar, como Castanho e Castanho (2006) – com estudos que abrangem uma metodologia voltada para o ensino superior e como Pimenta e Anastasiou (2011) – cujas contribuições giram sobre as exigências atuais para o exercício da profissão e suas condições de trabalho, além de outros autores.

Na linha do método investigativo, é fundamental uma discussão sobre a importância, o lugar da didática na universidade, especialmente nos cursos de licenciatura, uma vez que esses cursos são os responsáveis pela “produção de futuros professores”. Diante de tais contribuições, percebe-se que o ensino da didática deve estar pautada numa tríade, a saber: a forma investigativa, disciplinar e profissional. Essa tríade perpassa por todo os trabalhos dos sujeitos que estão diretamente envolvidos com a docência, tanto de modo cognoscente - professores e alunos, quanto em torno do objeto

cognoscível - o conhecimento (CRUZ, 2017). Na atualidade, almeja-se um ensino de Didática que seja eficiente, não fugindo de seu papel principal, mas que simultaneamente apresente-se como inovador e contextualizado. Deve-se então pensar em um ensino que propicie uma experiência eficaz e libertadora, não se amoldando mais a simplesmente ser metódica e tecnicista (TERRA, 2020).

Em concordância com Cruz (2017) e com Terra (2020), Domingo (2010), trata sobre a noção de experiência no contexto da formação didática dos professores numa perspectiva de uma construção relacional entre experiência-conhecimento, em oposição à tradicional teoria-prática. Buscando uma ruptura com a tradicional ideia relacionada a teoria-prática, o autor conduz-nos à uma viagem, instigando a pensar a formação numa dimensão de “anular a fronteira entre o que sabemos e o que somos”, ou seja, sabemos muitas coisas, mas nós mesmos não mudamos com o que sabemos. A proposta, portanto, é que a aprendizagem e a formação docente consiga estabelecer uma relação na qual tocamos e somos tocados, sendo portanto transformados pela nossa “experiência” e “auxiliando” numa possível transformação no/do outro.

Ainda objetivando uma proposta de formação docente humanizada, onde tocamos e somos tocados, pensemos:

[...] é necessário considerar, em oposição às ideias de encantamento, as condições não somente objetivas, mas também as relações subjetivas de convívio formativo que se criam no contato afetivo e no tensionamento com o outro. Esse sujeito da modernidade, para não se sucumbir a esse processo de pseudoformação, precisaria, a princípio, realizar experiências formativas de emancipação, na tentativa de superar a instrumentalidade do sistema tecnicista alienado que o impede de ver criticamente a realidade, para assim agir verdadeiramente consciente no sentido formativo (TERRA, 2020, p.19).

A busca sempre retomada por esses estudos deve-se à compreensão da complexidade epistemológica, tendo em vista que nenhum conhecimento obtém objeto capaz de se superar em completude. Contudo, o conhecimento deveria ser capaz de transcender ao imediatismo pragmático como possibilidade de um devir emancipatório, mas, dadas as condições objetivas da sociedade, esse ideal torna-se quase que uma utopia, e desse modo apresenta-se como uma provocação às novas gerações, especialmente aos novos docentes em formação (SÁ; MOLINA, 2020).

Dialogando com Sá e Molina (2020), para que o conhecimento transcenda ao imediatismo pragmático e apresente-se como um instrumento que propicia uma formação humanizada, retomemos ao que Domingo (2010) defendia em seus discursos: a formação docente deve ser pautada em alguns aspectos essenciais, a saber – instigar que o conhecimento oferecido na formação de professores gere uma reflexão que culmine

numa atuação que vise a pretensão de anular a fronteira entre o que sabemos e o que somos e, numa formação onde efetiva de modo que exista uma experiência que a torna de fato formativa.

Portanto, levar em consideração as ideias de Domingo (2010) implica em o eu professor buscar ser exatamente aquilo que ele auxilia seus alunos a se tornarem, “ensinando” que o conhecimento é sobretudo presença (ou ausência), é estar vivo e atuante, afinal, o essencial da formação docente não se resolve simplesmente com a transmissão disciplinar, mas surge-se de uma visão subjetiva e depende de uma disposição, formação e cultura pessoal, sem ser imposta, mas sentida.

Nessa perspectiva é fundamental ensinar Didática, não como metodologia simplesmente, mas como conhecimento que constitui experiências, que problematiza para que cada um tenha condições de viver sua própria experiência. Ensinar Didática portanto deve ser feita sob três dimensões: da escrita da experiência; do aprendizado pessoal; da contextualização entre as atividades em sala de aula e a sua contribuição em criar relações de confiança (TERRA, 2020). Em relação ao conhecimento ao qual ensinamos, devemos perceber que as pedagogias precisam de uma mediação pessoal, sendo sustentada pela experiência e pelo conhecimento da experiência, interrompendo o fluxo do senso comum para se abrir às questões do que foi vivido, buscando sua novidade, sua diferença, seu questionamento. Assim, o conhecimento não pode ser separado da experiência. Essa mediação deve ocorrer em qualquer aprendizagem e/ou modalidade, sendo externa, mas também interna (DOMINGO, 2010).

Desse modo, a Didática é algo para aprender, mas que não pode ser ensinado de modo engessado, tecnicista, uma vez que a educação se sustenta na relação e portanto o saber pedagógico não deve atrapalhar a relação educativa, antes, deve ser apreendida de forma a levar os professores a pensar, a olhar o que ajuda e o que atrapalha para que cada um cultive o seu desejo de abrir-se para o outro. Nesse sentido, as atitudes cotidianas dos docentes evidenciarão que eles se preocupam com o saber pedagógico, mas priorizam também uma aprendizagem significativa, ou seja, cheia de afetividade, de modo mais humanizado (SÁ; MOLINA, 2020).

4.2 O professor e a formação investigativa e reflexiva

Vivemos num tempo em que se atribui às escolas um papel decisivo no processo de socialização cultural e de formação das gerações mais jovens, no âmbito de

sociedades que se afirmam como sociedades do conhecimento e que se confrontam, hoje, com problemas, desafios e exigências inéditos, quer do ponto de vista cívico, ao nível do modo como se afirmar a nossa presença na vida em comum, quer do ponto de vista da relação que temos vindo a estabelecer com a natureza (TRINDADE, 2020).

Ainda que não se possa responsabilizar, apenas as escolas pelas respostas a construir face a esses problemas, desafios e exigências, importa reconhecer que estes não poderão continuar a ser ignorados por essas mesmas escolas, devendo constituir um fator a ter em conta na definição de alguns compromissos a assumir no âmbito dos seus projetos político-pedagógicos. Não se trata tanto de acrescentar novas tarefas e mais funções às tarefas e funções que os docentes, nas escolas, já têm de assumir, mas pensar, antes, como é que, enquanto instâncias de socialização cultural, as escolas poderão contribuir para capacitar os seus estudantes em termos instrumentais, intelectuais, relacionais e éticos (TRINDADE, 2020).

Pesquisadores como Marin, Penna e Rodrigues (2012) discorrem sobre o ensino ou o trabalho do professor como prática social, e pontuam que ela precisa ser focalizada por diferentes perspectivas e abordagens teóricas, por exemplo, a histórica, a sociológica, a filosófica, a psicológica, a política, de modo a termos compreensão alargada sobre ela, em sua inserção escolar, social e política. Por isso o ensino e a aprendizagem não podem ser considerados tarefas fragmentárias. Precisam, portanto, ocorrer de modo onde um não se dissocie do outro. Para tal, é preciso o professor compreender que se faz necessário conhecer e dominar, por exemplo, determinada matéria na sua totalidade, ou seja, conscientizar-se não só dos dados, mas da organização lógica peculiar.

Conforme Mizukami (2014), “a docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida”. Em concordância com a autora, acrescentamos que professores são profissionais que são formados e, portanto, não se inventa por voluntarismos ou simplesmente por paixão ou romantização da profissão. Importante destacar que para que essa profissão seja exercida com excelência e qualidade, são essenciais os conhecimentos dos fundamentos da educação e do campo da Didática – campo que trata do ensino, de seus fundamentos e suas práticas. É fundamental, portanto, que corriqueiramente os professores adquiram a prática de se tornarem docentes que sejam investigadores, não se amoldando ao que lhes é imposto, antes, buscam refletir sua praxis de modo a sempre melhorá-la. Na labuta para se aperfeiçoar sempre que possível, aos docentes cabe estarem continuamente se inserido de modo participativo, em formações continuadas.

Também é preciso que exista uma reflexão no sentido de reconhecer que tanto a universidade quanto a escola dita regular, são agências formadoras, sendo que, o que as difere, é a concepção de cada uma sobre os processos formativos da docência. Tais conhecimentos relacionados com aqueles específicos das outras áreas de conhecimento devem constituir, sem dúvida, a base para a formação para a docência, para o exercício do magistério, requerendo, portanto, que esse exercício seja conduzido uma perspectiva interdisciplinar (ANDRÉ, 2018).

Em se tratando sobre a relevância do professor se preocupar com a sua formação, somos instigados a uma reflexão embasada nas contribuições de Dewey (2007), citada por Pastore (2018):

Dewey potencializou a importância dos professores ao inovar suas práticas pedagógicas, estejam abertos também a se abdicar de certas técnicas, hábitos, praxes ou rotinas que não valorizam o aluno como ativo e detentor de vários conceitos e experiência. A experiência se apresenta como um instrumento importante no processo ensino e aprendizagem, mas para isso o a experiência precisa significar uma mudança, ou seja, é uma forma de entender as ações concretizadas pelo ser humano, de forma a se tornar reflexiva, que possibilite a pessoa observar e procurar entender as causas das suas práticas (PASTORE, 2018, p.16).

Conforme Pastore (2018), tendo esse pensamento no seu horizonte, os professores possuirão um viés de entender, melhorar e valorizar as ações pedagógicas cotidianas. Ao reconhecer a experiência como um aspecto de reflexão, o professor pode estender e melhorar seus próprios hábitos de experiências, contribuindo para fortalecer o seu intelecto, norteando a sua jornada profissional pelo desejo de tornar-se a cada dia um professor investigador/formador. Nessa linha de pensamento Nicoletti (2006), entende como formadores, todos os profissionais envolvidos nos processos formativos da docência de futuros professores ou daqueles que já estão desenvolvendo atividades docentes, compreendendo-se a formação como um processo contínuo de autoformação.

Isso posto, alguns pontos precisam ser arrolados como ferramentas promissoras de aprendizagem e desenvolvimento profissional de formadores, tais como: a base de conhecimento, estratégias formativas, comunidades de aprendizagem e atitude investigativa, com ênfase para a última alternativa, que tem se mostrado eficaz no auxílio a esses profissionais. Todo professor/ formador precisa de uma base de conhecimento sólida e flexível, característica imprescindível para que ele desempenhe suas funções de diferentes formas, para diferentes clientes e contextos (NICOLLETTI, 2006).

Nas contribuições de Shulman (1987), fica evidenciado que a aprendizagem baseada em casos para formação de professores deve levar em consideração a aprendizagem pela experiência e a construção de pontes entre teoria e prática. Faz-se

imprescindível, portanto, que o professor tenha uma atitude investigativa em relação a sua própria atuação/formação. A atitude investigativa como eixo central da formação do professor/formador é como um processo contínuo e sistemático, no qual os participantes questionam suas suposições e as dos seus pares e constroem conhecimento local e público apropriado para contextos em mudança. Essa atitude é considerada uma ferramenta formativa por excelência.

Além de uma postura investigativa, outra característica que é fundamental quando se refere a formação docente, é o ato de fazer uma autorreflexão. Nesse processo, o professor rever suas atitudes e perpassa pela tríade da formação profissional e pessoal, ou seja, ação-reflexão-ação. Segundo Gatti (2017, p.1153), “[...] é necessária uma formação para a comunicação efetiva professores-alunos, para a escuta efetiva alunos-professores, para o diálogo pedagógico visando à construção e constituição de aprendizagens”. Estabelecendo esse movimento de constituição da docência que não se centra apenas na sala de aula, mas que perpassa o teórico e o prático articulando-os, trazendo-os sempre à luz da reflexão em busca da produção do conhecimento e de seu desenvolvimento através da formação em sua totalidade, esse processo produz um revide com um leque de possibilidades e experiências (PASTORE, 2018).

Toda proposta de mudança gera resistências, o que não é diferente em relação à questão de o professor perceber-se como um cientista e, portanto, um investigador. Quando ele se propõe a isso, abre-se um leque para que o seu trabalho seja moldado, principalmente contemplando características de um ensino e de uma formação interdisciplinar. Fazenda (1993) ressalta a necessidade de que a interdisciplinaridade não se configure num fim, pois ela não é algo que se ensina tão pouco que se aprende, mas que se vivencia e se exercita, que é dialético e por isso, exige uma nova pedagogia. O desenvolvimento de uma prática docente interdisciplinar requer, antes de tudo, uma mudança de atitude, trabalho e compromisso, destaca Fazenda (1993), Lück (ibid., p. 88).

O caminho a ser seguido na busca pela implantação/implementação de uma forma de atuação interdisciplinar e investigativa, surge de um trabalho constante entre os educadores, com a sociedade e com os educandos. O “método” surge do diálogo, da reciprocidade, do questionamento, da pesquisa. Enfim, surge naturalmente, não existindo receita para sua aplicação, apenas tendo como princípio o reconhecimento de que ela é uma imagem incompleta, ou seja, sempre haverá possibilidades e mudança, reflexão e transformação (VELOSO et al.,2016).

Importa destacar ainda que também é necessário haver uma aproximação entre a academia e os docentes no sentido de “construir pontes” que nos levem a perceber mais claro e efetivo o resultado desse tipo de atuação, reverberando na qualidade da formação docente e propiciando uma real transformação de vidas. Nessa perspectiva, trabalhar para que ao professor seja assegurado a garantia de uma formação investigativa e reflexiva deve-se considerar todas as implicações decorrentes desse processo, com suas fragilidades e potencialidades, mas, deve-se levar em consideração também a natureza complexa do ser humano, que esse docente é, um ser integrado - físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico - simultaneamente, buscando abordá-la, por meio das disciplinas, de maneira integrada. É necessária e imprescindível uma práxis integradora de modo que a condição humana se torne o objeto essencial de todo o ensino, inclusive, nas Universidades (GUEDES, 2021).

4.3 Refletindo sobre o ensino de Didática segundo uma perspectiva intercultural

Um dos principais objetivos do ensino é reduzir a distância da classe popular em relação à Ciência, por isso a escola não pode oferecer apenas uma formação cultural, profissional e cidadã. Ela precisa, de forma complementar, ofertar uma formação científica que possibilite uma atuação dos alunos de maneira autônoma e crítica em todas as dimensões da sociedade. Consequentemente, o ensino, em sintonia com a aprendizagem, leva o aluno a compreender a realidade e agir de modo assertivo na busca por uma sociedade melhor (CHAVES; CAVALCANTE; MARTINS, 2020).

Conforme Chaves; Cavalcante e Martins (2020), devido à falta de fundamento teórico-científico, a Didática tem se tornado inócua para uma educação emancipatória. Desta maneira, a Didática deve propor uma postura intelectual que dê conta das condições existenciais do ensino, pois esta ação necessariamente deve levar em consideração as mudanças proporcionadas pela dinâmica do tempo. É preciso insistir na Didática como Ciência que possui um campo e objeto de estudo bem definidos, a saber: o ensino como prática social complexa, o que requer um estudo minucioso desse fenômeno na busca por compreender seu funcionamento e função social.

Gati (2017) destaca que muitas reflexões têm sido feitas sobre a necessidade de haver novos posicionamentos e posturas no que diz respeito a formação de profissionais que venham a atuar no magistério. Ao mesmo tempo em que emergem essas reflexões e

contribuições inovadoras, verifica-se também dificuldades na implementação de práticas diferenciadas nas licenciaturas, práticas essas que valorizem as questões pedagógicas propriamente ditas. Seguindo essa linha de pensamento, o autor ainda destaca que, se faz fundamental e preciso haver alguma ação coletiva que traga à tona as contribuições dos fundamentos da Didática como campo de conhecimento. A apreensão dessas contribuições propiciará que as instituições que formam professores, possam vir a ter a instauração de novo modo de pensar e fazer a formação de docentes para a educação básica, e, portanto, se defina melhor o valor e o papel da Didática e da aprendizagem das práticas educacionais nessa formação. Isso implica diretamente na implantação ou implementação de ações que alcancem os profissionais de variados campos de conhecimento demandando a interlocução das teorias e práticas didáticas com conteúdo diversos, sendo desenvolvido um trabalho numa perspectiva interdisciplinar.

Nos anos finais da década de 1990, Vera Candau amplia suas análises e sugere que a Didática volte seus estudos e pesquisas para a compreensão do cotidiano escolar, nas questões pertinentes ao saber docente e na interligação entre escola e cultura. Para a autora, todos esses elementos configuradores dos anos 1990 alteraram o ensino, requerendo práticas diferenciadas para se trabalhar com os estudantes que chegam à escola, bem como para entender as reverberações das alterações no contexto social nos processos educativos. Segundo essa reconhecida pesquisadora da Didática “[...] torna-se imprescindível hoje, além do conceito objetivo e normativo de cultura, incorporar as contribuições da perspectiva sociológica e, principalmente, etnológica na abordagem das questões culturais e, especificamente, das relações entre escola e cultura” (CANDAU, 1997, p. 88).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais, que em 1997 elegeram a pluralidade cultural como tema transversal, são o marco da discussão intercultural na escola brasileira. Em seguida, vemos a publicação do Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (1998) e a promulgação da Lei 10.639/03, que trouxe a obrigatoriedade do ensino sistemático de história e cultura afro-brasileira e africana e, em 2008, a Lei 11.645, que problematiza a história e culturas indígenas (CARVALHO; MARTINS, 2014).

Carvalho e Martins (2014) pontuam que as Leis 10.639/03 e 11.645/08 nos motivam a refletir sobre como ocorrem as mediações culturais na escola e de que forma os materiais educativos dão conta de mediar a discussão sobre as identidades múltiplas que convivem no interior da sociedade e, conseqüentemente, na escola, além de trazer a necessidade de uma formação docente que consiga lidar com essa diversidade. A

mediação pode ser compreendida como um encontro, mas não como qualquer encontro. Um encontro sensível, atento ao outro, com qualidade e intensidade para ampliar conexões possíveis e uma interação especial, afetando tanto ao aluno-aprendiz quanto ao educador.

Estabelecendo uma relação entre essa mediação tão necessária e as ideias de Candau (1997), em se falando das questões culturais, a autora ressalta a discussão acerca de alguns aspectos que não podem faltar nos estudos e pesquisas da área da Didática, a saber: a globalização, o multiculturalismo, as novas formas de comunicação, as expressões de diferentes classes, as questões de gênero e de raça, as manifestações culturais de adolescentes e jovens, os movimentos culturais e religiosos, as diversas formas de violência e exclusão social etc. Candau (2012), afirma ainda que a teoria educacional e a Didática não podem ignorar esta realidade.

Conforme a opinião de Fleuri (2001):

Esta perspectiva problematizadora da dimensão intercultural pode oferecer aos agentes – institucionais ou populares – instrumentos indispensáveis à sua prática educativa. De modo particular, proporcionar meios para promover a formação da autoconsciência – e, portanto, de “presença” e ação – em sujeitos que vivem em ambientes marginalizados (rurais e urbanos). A perspectiva intercultural da educação pode, ainda, estimular os movimentos sociais a focalizar, na própria reflexão e na própria prática, a dialética identidade e alteridade. Ou seja, estimular a consciência das diferenças e das relações entre os agentes e os pontos de vista que nele se articulam. (FLEURI, 2001, p. 50).

Ou seja, a educação intercultural pressupõe práticas educativas que promovam o reconhecimento da diversidade cultural por meio da reflexão sobre questões de identidade e alteridade. Assim, essa problematização pode ser vista como um objetivo a ser atingido no contexto escolar, uma vez que prepara os educandos para lidar com a diferença no seu dia a dia, contribuindo para reduzir preconceitos e discriminação de todos os tipos. Fleuri (2001), aponta que a interação promovida pela educação intercultural pode favorecer o crescimento da cultura pessoal dos indivíduos e a mudança das estruturas e relações sociais que impedem a construção de uma sociedade mais justa e solidária (MARQUES, 2017).

Diante do exposto, fica evidenciado a relevância da Didática para e na formação docente. Também, pode ser pensada trabalhar a Didática seguindo uma linha de um viés intercultural, pois, a perspectiva intercultural rompe com uma visão essencialista das culturas e das identidades culturais. Concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução. Certamente cada cultura tem suas raízes, mas estas raízes são históricas e dinâmicas. Não fixam as pessoas em determinado padrão cultural. Desse modo, há uma construção de uma relação harmônica entre teoria e

prática. Uma não se dissocia da outra, pelo contrário, se complementam. A perspectiva intercultural crítica não desvincula as questões da diferença e da desigualdade presentes hoje tanto no plano mundial quanto na nossa sociedade, antes, afirma que essa relação é complexa e admite diferentes configurações em cada realidade, sem reduzir um polo ao outro (CANDAU, 2020).

Para Candau (2020), a perspectiva intercultural que almejamos promove uma educação para o reconhecimento do “outro”, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais. Uma educação para a negociação cultural, que enfrenta os conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais nas nossas sociedades e é capaz de favorecer a construção de um projeto comum, pelo qual as diferenças sejam dialeticamente incluídas.

Conceber a dinâmica escolar nesta perspectiva supõe repensar seus diferentes componentes e romper com a tendência homogeneizadora e padronizadora que impregna suas práticas. Pensemos:

A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que está chamada a enfrentar (MOREIRA; CANDAU, 2003, p.161).

No momento atual, as questões culturais não podem ser ignoradas pelos educadores e educadoras, sob o risco de que a escola cada vez se distancie mais dos universos simbólicos, dos diferentes atores presentes na sua realidade e no contexto em que se insere. De igual modo, essas questões não podem passar despercebidas nas universidades, especialmente aquelas que oferecem cursos de licenciaturas, e que, portanto, estão a cada ano formando docentes que irão atuar diretamente na educação básica, e, portanto, devem estar preparados para saber lidar com esses diferentes atores e toda a sua historicidade, sem esquecer do essencial e do que deve ser prioridade: o ser humano. E, para tal, estamos chamados a desconstruir aspectos da dinâmica escolar naturalizados que nos impedem de reconhecer positivamente as diferenças culturais e, ao mesmo tempo, promover processos que potencializem esta perspectiva. Esta mudança de ótica é o ponto central, sem o qual todas as demais iniciativas ficam minimizadas e deve permear toda a formação docente (SANTOS; ANDRADE; VIEIRA, 2022).

A interculturalidade crítica fortalece a construção de identidades dinâmicas, abertas e plurais, assim como questiona uma visão essencializada de sua constituição. Eleva os processos de empoderamento, principalmente de sujeitos e atores inferiorizados e subalternizados e a construção da autoestima, assim como estimula a construção da

autonomia num horizonte de emancipação social. Portanto, rompamos com este daltonismo cultural e busquemos ter presente o arco-íris das culturas nas práticas educativas que supõe todo um processo de desconstrução de práticas naturalizadas e enraizadas no trabalho docente para sermos educadores/as capazes de criar novas maneiras de situar-nos e intervir no dia a dia de nossas escolas e salas de aula. Isso exigirá valorizar as histórias de vida de alunos/as e professores/as e a construção de suas identidades culturais, favorecendo a troca o intercâmbio e o reconhecimento mútuo, assim como estimular que professores/as e alunos/as se perguntem quem situam na categoria de “nós” e quem são os “outros” para eles. Esta categoria também convida à interação da escola com os diferentes grupos presentes na comunidade e no tecido social mais amplo, favorecendo uma dinâmica escolar aberta e inclusiva (CANDAUI, 2020).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A revisão bibliográfica nos indica que apesar do grande esforço e do trabalho contínuo que é desenvolvido por instituições, universidades e diversos segmentos educacionais, ainda persistem lacunas profundas quando se trata da questão do ensino da Didática nas licenciaturas principalmente, bem como no viés da formação de professores. Talvez isso seja decorrente de um processo histórico centrado em grandes desigualdades sociais, econômicas... Se pudermos fazer uma retrospectiva histórica no contexto da formação inicial de muitos professores poderemos compreender que na maioria dos casos elas são deficitárias e “engessadas”.

A literatura também aponta que a Didática é essencial em todas as modalidades de ensino, e quando se trata das licenciaturas, ela é fundamental, uma vez que são cursos que trabalham com a formação de novos professores. Mais do que um preparatório sobre métodos e técnicas, é mister reconhecer a necessidade de que para ensinar não é suficiente saber o conteúdo, mas também as razões pelas quais se ensina de determinada forma e, portanto, o ensino requer uma ação especializada pelo professor, envolvendo uma base de conhecimento, bem como uma formação específica, porém integradora.

É preciso questionar-se, refletir, e nessa “atuação questionadora e investigativa” sempre se abrirá novas oportunidades para reformular mais perguntas. A verdadeira experiência é, portanto, a experiência da própria historicidade. Em suma, tanto a formação de professores quanto o ensino da Didática precisam ser significativos para os sujeitos que a vivenciam, precisam ser postas de forma a trazer vida, mobilidade, desejo

de apreender, de transformação, numa dimensão finita: as experiências vividas, no presente, e numa perspectiva da abertura, ou seja, abrir possibilidades de essas experiências, expectativas e planos transcendam para o futuro.

A literatura nos indica ainda que na perspectiva da Didática, supõe ter sempre presente o contexto onde se realizam as práticas educativas, os constrangimentos e possibilidades que lhe são inerentes, e desenvolver um diálogo crítico e propositivo orientado a fortalecer perspectivas educativas e sociais orientadas a radicalizar os processos democráticos e articular igualdade e diferença, em todos os níveis e âmbitos, do macrossocial à sala de aula. Salienta que o horizonte emancipador é a referência fundamental. Estes são componentes imprescindíveis na promoção de processos educativos na perspectiva intercultural crítica que devem impregnar a formação docente, inicial e continuada. Trata-se de uma tarefa de longo prazo, mas ao mesmo tempo, pode começar a ser colocada em prática hoje, no nosso contexto educacional específico.

Enquanto pesquisadores, educadores, não podemos ficar empedernidos diante de tantas demandas e desafios que nos são lançados diariamente. É necessária e essencial uma práxis integradora de modo que a condição humana se torne o objeto principal de todo o ensino, tanto para discentes quanto para docentes. Precisa-se cotidianamente repensar sobre a nossa práxis. Portanto, a formação de professores/formadores precisa ser contínua e significativa de modo a nos lançar para uma reflexão diária sobre qual o tipo de formação “temos buscado” - a puramente tecnicista ou a que nos proponha transformação de mente e de atitudes, auxiliando-nos a sermos mais humanos a cada dia.

REFERÊNCIAS

ANASTASIOU, L. G. C. Processos formativos de docentes universitários: aspectos teóricos e práticos. In: PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de (Orgs.). **Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores**. São Paulo: Cortez, 2011.

ANDRÉ, M. **Práticas inovadoras na formação de professores**. Papyrus Editora, 2018.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rdbci/article/view/1896>. Acesso em: 15. jun.2022.

CANDAU, V. M. **A Didática em questão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1984

CANDAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

CANDAU, V. M. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais Dossiê: **Pedagogia, didática e formação docente: velhos e novos pontos críticos-políticos - Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais**. Edição Especial N.8. Jan./Abr./ 2020 p. 28-44

CARVALHO, F.O; MARTINS, M.C. **A interculturalidade na formação do pedagogo brasileiro**: territórios de arte & cultura. Revista Educação Online, n. 15, jan./abr. 2014, p. 144-157. Disponível em: <https://www.academia.edu/download/77002532/pdf.pdf>. Acesso em 08.dez.2022

CASTANHO, S. A Universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA; CASTANHO (Orgs.). **Pedagogia Universitária – a aula em foco**. Campinas: Papyrus, 2006, p. 13-48.

CHAVES, P.J.S; CAVALCANTE, M.M.D; MARTINS, E.S. **Didática como Ciência e Didática como componente curricular em cursos de Formação de Professores**: análise de documentos oficiais e percepções de estudantes. Revista Cocar Edição Especial N.8. Jan./Abr./2020 p. 126-145. Belém, Pará. Disponível em: <https://paginas.uepa.br/seer/index.php/cocar/index>. Acesso em 06.dez.2022

CUNHA, M. I. **O Lugar da formação do professor universitário**: a condição profissional em questão. Reflexões e práticas em pedagogia universitária. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

CRUZ, G. B. **Didática e docência no ensino superior**. Rev. bras. Estud. pedagog., Brasília, v. 98, n. 250, p. 672-689, set./dez. 2017.

DEWEY, J. John Dewey: **Democracia e Educação**. Capítulos Essenciais. Tradução de Marcus Vinícius da Cunha. São Paulo: Ática, 2007

DOMINGO, J. C. **Ser y saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal**- Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2) (2010), 61-81

FAZENDA, I. C. A. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas – SP: Papyrus, 1993.

FLEURI, R. M. (2001). **Desafios à educação intercultural no Brasil**. Educação, Sociedade & Cultura, 45-62. Disponível em: <http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC16/16-2.pdf>. Acesso em 10. dez.2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa, p.13 e 31.25.ed. São Paulo: Paz e Terra,2002.

GATTI, B. A. **Didática e formação de professores**: provocações. Cadernos de Pesquisa. v.47, n.166, p.1150-1164, out./dez. 2017. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/cp/a/h9mXZyNRkNkb5Sy9KrjTrwz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em:18.dez. 2022.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo, SP: Atlas, 2002.

GUEDES, Sara Alexandra Xavier. **A educação inclusiva na prática de ensino supervisionada: o papel das narrativas no processo de (auto) formação**. 2021. Tese de Doutorado. Instituto Politecnico de Santarem (Portugal).

LÜCK, H. **Pedagogia interdisciplinar**: fundamentos teórico-metodológicos. Petrópolis: Vozes, 1994.

LÜDKE, M.; BOING, L. A. (2012). **Do trabalho à formação de professores**. Cadernos de pesquisa, 42, 428-451. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0100-15742012000200007>. Acesso em 26. dez.2022.

MARIN, A.J; PENNA, M.G.O; RODRIGUES, A.C.C. **A didática e a formação de professores**. Revista Diálogo Educ., Curitiba, v.12, n.35, p.55-77, jan/abr. 2012. DOI:10.7213/dialogo.educ.5902.

MARQUES, L.O.C. **Interculturalidade na formação de professores do campo**: análise de uma experiência. Rev. Bras. Educ. Camp. Tocantinópolis v. 2 n. 2 p. 447-471 jul./dez. 2017. Disponível em: <https://betas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/3294>. Acesso em 11.dez.2022

MIZUKAMI, M. G. N. **Aprendizagem da docência**: algumas contribuições de Lee. S. Shulman. Educação. Santa Maria, v.29, n.2, 2004, p.33-49.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. **Educação escolar e cultura/s**: construindo caminhos, Revista Brasileira de Educação, n.23, mai/ago 2003.

MORIN, E. **A cabeça bem feita**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

NICOLETTI, M.M.G. **Aprendizagem da docência**: formadores professores. Revista E-Curriculum, São Paulo, v.1. n.1, dez-jul.2005-2006. Disponível em: <http://www.pucsp.br/ecurriculum>. Acesso em 20.jun.2022.

PASTORES, A. **A formação continuada na perspectiva do professor reflexivo**: uma abordagem a partir das concepções de John Dewey – 2018. 165 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação - PPGPE, Erechim, RS, 2018.

PERAÍTA – C. S. **Experiencia, mundo, lenguaje**. Alpha no.48 Osorno jul. 2019 <http://dx.doi.org/10.32735/s0718-2201201900048613>. Acesso em 12.dez.2022

RODRIGUES, D. N. S; SILVA, M.S.L.S; LIMA, K.R.R. **Formação e aprendizagem docente**: como os professores aprendem a ser professores? Periódico Horizontes – USF – Itatiba, SP, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.24933/horizontes.v39i1.1316>

SÁ, L. M; MOLINA, M. C. (2020). **Licenciaturas em Educação do Campo**: Registros e reflexões a partir das experiências piloto (UFMG; UnB; UFBA e UFS). Autêntica Editora.

SANTOMÉ, J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade**: o currículo integrado. Tradução de Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artemed, 1998.

SANTOS, N.A.S; ANDRADE, R.C.L.A; VIEIRA, S.R.V. **Chamamento para dossiê temático**: Formação Docente: Políticas e Práticas sob a perspectiva Humana. Revista Debates em Educação. Ufal – Alagoas,2022.

SERRAZINA, M. L. M. **Conhecimento matemático para ensinar**: papel da planificação e da reflexão na formação de professores. Revista Eletrônica de Educação, v.6, n.1, 266-283, maio 2012.

SHULMAN, L. Knowledge and teaching: foundations of the new reform. Harvard Educational Review, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TERRA, W. A. **Formação humana e racionalidade instrumental à luz da teoria crítica da escola de Frankfurt** - 2020. 245 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Goiás, Faculdade de Educação (FE), Programa de Pós-Graduação em Educação, Goiânia, 2020. Texto disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11703/3/Tese%20-%20Welma%20Alegna%20Terra%20-%202020.pdf>. Acesso em 28.dez.2022.

VELLOSO, M.P; GUIMARÃES, M.B.L; CRUZ, C.R.R; NEVES, T.C.C. **Interdisciplinaridade e formação na área de saúde coletiva**. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 14 n. 1, p. 257-271, jan./abr. 2016. DOI: <http://dx.doi.org/10.1590/1981-7746-sip00097> 257. Acesso em 05 de dezembro de 2022.