

---

# A constituição dos campos da Didática e do Currículo: aspectos históricos e tendências teóricas\*

AMANDA RABELO\*\*

---

## Resumo

*Este artigo tem como objetivo efetuar uma revisão bibliográfica sobre a constituição dos campos da Didática e do Currículo, abordando os seus aspectos históricos, bem como as tendências teóricas atuais que têm sido alvo de discussões na área. Em primeiro lugar são abordados os campos Didática e Currículo separadamente em seus aspectos teóricos históricos, depois efetuando uma confluência de ambos, por fim apontando para as tendências teóricas atuais. Esta escolha visa conseguir unir o esforço da extensividade com o da síntese, com o objetivo de efetuar um mapeamento das áreas. O discurso e a construção curricular e didática no Brasil e no mundo se deram sob a influência de tendências, objetivos e interesses diferentes, por isso é importante não se desvincular o Currículo e a Didática da constituição histórica e social, pois ambos não surgem do nada, mas de uma necessidade social, econômica e cultural. Neste sentido, ao surgirem novos temas, é preciso não desprezar os antigos, mas aprender com eles, em uma promissora e desejada interdisciplinaridade.*

**Palavras-chave:** Didática. Currículo. Aspectos teóricos e históricos.

---

\* Este artigo contou com apoio de financiamento da FAPERJ, prêmio de Jovem Cientista do Nosso Estado, processo número E-26/203.187/2016, bem como fez parte do financiamento de pós-doutorado Sênior do CNPQ, processo número 113262/2016-7.

\*\* Professora Associada 1 do INFES e do PPG Ensino da Universidade Federal Fluminense/ UFF, Pedagoga pela UNIRIO, Mestre em Memória Social pela UNIRIO, Doutora em Ciências da Educação pela Universidade de Aveiro, Pós-doutora em Educação pela UFRJ e em Ciências da Educação pela Universidade de Coimbra. E-mail: amandarabelo@id.uff.br.

---

# Introdução

Ao invés de começar este texto com uma discussão para definir o que é Currículo ou o que é Didática, começo por parafrasear Tomaz Tadeu da Silva(2016), em seu livro *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo* dizendo que as definições de Currículo, e ousou afirmar que também as definições de Didática, não capturam o que é “verdadeiramente” o Currículo e a Didática, pois o que é Currículo ou Didática depende da forma como ele é definido pelos diferentes autores e teorias.

Ainda de acordo com Silva(2016) nem mesmo se poderia falar de uma "teoria" que explica o Currículo ou a Didática, pois, de acordo com a perspectiva pós-estruturalista, a teoria é, em si mesma, uma representação que produz o objeto de sua criação, então, dentro dessa perspectiva, seria melhor utilizar o termo "discurso". Entretanto, concordo com Silva (2016) que não é preciso deixar de utilizar a palavra “teoria”, somente é preciso destacar o seu papel ativo criando o seu objeto, descrevendo como descoberta algo que a própria teoria criou. Lopes e Macedo(2013), no seu livro *Teorias do Currículo*, também demarcam que a tradição teórica é uma ficção, uma redução, mas consideram que há sentidos mais ou menos compartilhados pelos sujeitos que constituem um campo, em meio a relações de poder, que visam à fixação de uma suposta história comum, até porque se os sentidos das palavras não fossem minimamente fixados não seria possível a comunicação.

De acordo com estes argumentos, identifico, como sentidos compartilhados, que a questão central para qualquer teoria do Currículo é saber qual conhecimento deve ser ensinado, pois o currículo seria sempre o lugar de uma seleção. A segunda questão seria que modelo de ser humano o Currículo quer formar, o que lembra a etimologia da palavra currículo que vem do latim curriculum “pista de corrida”, e o currículo acaba por nos tornar

o que somos no decorrer dessa corrida. Por isso, na perspectiva pós-estruturalista o currículo é também questão de identidade e sempre uma questão de poder para garantir o consenso, a hegemonia (SILVA, 2016).

Já a Didática, como um domínio de conhecimento investigativo, disciplinar e profissional, tem como questão central o processo ensino-aprendizagem (LIBÂNEO, 2002; CRUZ, 2017), ora com ênfase no ensino, ora com ênfase na aprendizagem, embora a forma como o ensino e a aprendizagem são entendidos difere de acordo com a tendência teórica que baseia a Didática no contexto.

Concordo com Lopes e Macedo (2013) que as características de um texto sinóptico são cercadas de perigos, e me pergunto como decidir os temas centrais a abordar nesta revisão bibliográfica? Neste sentido, penso nos campos e tento extrair deles os principais aspectos de que preciso abordar para tentar, ao mesmo tempo, dar conta da extensividade dos temas, quanto tentar elaborar uma síntese deles. o que não é fácil por abordar dois temas complementares, mas distintos: os campos Didática e Currículo nos seus aspectos históricos e tendências teóricas. Por isso decido abordar, em primeiro lugar, os campos separadamente em seus aspectos teóricos e históricos (não prescindido da localização no tempo), depois efetuar uma confluência apontando para as tendências teóricas atuais. Espero, com esta escolha, conseguir unir o nosso esforço de extensividade com a síntese objetivando efetuar um mapeamento das áreas.

---

## Abordagem histórica do campo do Currículo

Docentes de todas as épocas e locais sempre estiveram envolvidos com o Currículo, antes mesmo de surgir uma palavra especializada para designá-lo. Por isso SILVA analisa que "De certa

forma, todas as teorias pedagógicas e educacionais são também teorias sobre o currículo" (2016, p. 21), mesmo que não utilizem o termo, por exemplo "A Didática Magna" de Comenius, o "*Ratio Studiorum*" dos jesuítas, entre outros. LOPES e MACEDO (2013) apontam que estudos datam de 1633, a primeira menção ao termo currículo, nos registros da Universidade de Glasgow, mas isso não significou o surgimento de um campo de estudos. Somente no início do século XX, o questionamento ao ensino tradicional traz uma preocupação com a decisão sobre o que ensinar e começa-se a falar do surgimento de um campo de estudos.

Os autores que abordam o campo do Currículo descrevem algumas tipologias para tratar as teorias, com algumas diferenças entre si. Escolhi abordar prioritariamente as tipologias utilizadas por Tomaz Tadeu da Silva (2016) em seu relevante livro "Documentos de identidade" que classifica as teorias do Currículo contextualizadas historicamente em: tradicionais, críticas e pós-críticas. Lopes e Macedo (2013) optam no seu livro por seguir a abordagem por autores, também com critérios parecidos, embora não com a mesma nomenclatura. Cito principalmente estes dois livros pela sua importância, seu caráter didático e de síntese na área.

Seguem abaixo a explicação destas tendências teóricas sobre Currículo.

### **1. Tendências Tradicionais.**

Como Silva (2016) descreve, a emergência do Currículo como campo de estudos está relacionada à formação de um corpo de especialistas sobre o tema. A preocupação com a organização da atividade educacional, a partir da industrialização e da institucionalização das escolas de massas, proporcionou racionalizar a administração da educação, especialmente nos Estados Unidos, onde Bobbitt escreve, em 1918, o livro "*The curriculum*" que seria marco no estabelecimento deste, de inspiração taylorista, industrial e com palavra de ordem na eficiência, criando

uma noção particular de currículo.

Apesar de Dewey já ter usado a palavra currículo em 1902 para atender aos interesses dos discentes, ele não influenciou da mesma forma que Bobbitt, seguido por Tyler (que divide a atividade educacional em currículo, ensino e instrução, e avaliação). Tanto os modelos tecnocráticos, de Bobbitt e Tyler, quanto os modelos mais progressistas, como o de Dewey, criticavam o currículo clássico vindo da Antiguidade Clássica e substituídos na Idade Média e no Renascimento, por ou serem inúteis para as atividades laborais modernas ou serem distanciados dos interesses e experiências dos educandos.

Lopes e Macedo (2013) destacam a importância de Dewey e Kilpatrick para a base das reformas ocorridas no Brasil na década de 1920, bem como enfatizam a influência da racionalidade tyleriana para o campo de Currículo, estabelecendo um vínculo estreito entre currículo e avaliação, visando a eficiência. Entretanto, também consideram-se as abordagens científicas do Currículo (citadas por Silva) responsáveis pelo caráter prescritivo de currículo, visto como planejamento das atividades da escola segundo critérios objetivos, separando a produção (efetuada antes da escola) da implementação curricular (efetuada na escola, culpada pelos fracassos da implementação).

## **2. Tendências Críticas.**

A década de 1960 foi de grandes agitações e transformações que fizeram colocar em xeque a estrutura educacional tradicional e também modificaram radicalmente a teoria curricular deixando legado até hoje. Nesse período as teorias críticas sobre o currículo explodiram concomitantemente em vários locais, Silva (2016) cita os seguintes conceitos, autores e obras:

**1968 - Noção de Currículo oculto:** utilizada inicialmente por Philip Jackson e Robert Dreeben para ensinar noções implícitas que não estavam presentes no currículo oficial, como as relações de autoridade, a organização espacial, a distribuição do tempo, as normas, a conformação, a obediência, o individualismo, entre outras. Esta noção exerce influência em quase todas as perspectivas críticas iniciais sobre Currículo, sendo que os funcionalistas consideram estes conhecimentos desejáveis para o bom funcionamento da sociedade, enquanto as perspectivas críticas pretendem desocultá-lo. Este conceito tornou-se desgastado pelo seu uso trivial e pela era neoliberal que deixa tudo assumidamente capitalista, não tendo muito a desocultar; (será?).

**1970 - Paulo Freire:** que apesar de não desenvolver uma teorização específica sobre Currículo, visa responder a questão central "o que ensinar?" que tem implicações importantes para a teoria sobre o currículo, criticando a educação bancária e propondo uma educação problematizadora, onde os sujeitos são ativamente envolvidos nos "conteúdos programáticos" que seriam provenientes dos educandos, antecipando o que os estudos culturais irão promover (a supressão das fronteiras entre cultura erudita e popular).

**1970 - Althusser:** com a sua crítica marxista e a concepção da escola como aparelho ideológico do Estado atuando ideologicamente através do Currículo.

**1970 - Pierre Bordieu e Bordieu e Passeron:** que elaboraram conceitos importantes como capital cultural, habitus e violência simbólica.

**1971 - Baudelot e Establet:** que desenvolvem a tese althusseriana.

**1971 - Basil Bernstein:** com os três sistemas de mensagem do conhecimento educacional forma (o currículo, a

pedagogia e a avaliação), preocupando-se com as relações estruturais entre os conhecimentos que constituem o Currículo, distinguindo poder (efetuado na classificação) e controle forma de transmissão.

**1971 - Michael Young e a “nova sociologia da educação”:** preocupada com o fracasso escolar e o processamento de pessoas pelo Currículo, representando a importante noção de “construção social” do Currículo com repercussões nos estudos culturais e no pós-estruturalismo.

**1973 - Os reconceptualistas:** com a fenomenologia, a hermenêutica e a autobiografia que desafiavam os modelos técnicos dominantes e vão contra as formas racionalistas de conhecer as ciências sociais.

**1976 - Bowles e Gintis:** que desenvolvem a natureza da conexão entre a escola e a produção.

**1979 - Michael Apple:** que elabora uma análise crítica neomarxista muito influente nas décadas seguintes, onde o Currículo só pode ser compreendido em conexão com relações de poder.

**1981 - Henry Giroux:** que aponta para as possibilidades de resistência, emancipação e libertação, vendo os professores como intelectuais transformadores que têm papel ativo, com voz, dentro do Currículo que é um local de política cultural.

**1983 - Saviani:** que propõe uma “pedagogia histórico-crítica” ou **Libâneo** com a “pedagogia crítico-social de conteúdos”, separando educação e política, pois o conhecimento seria poder, a educação se tornaria política pela permissão das classes subordinadas da apropriação do conhecimento para a luta política (sendo difícil de diferenciar das teorias tradicionais do Currículo).

**2007 - Michael Young:** desenvolve nova teorização com significativas transformações sobre o “conhecimento po-

deroso”, onde demarca a importância do conhecimento escolar principalmente para as classes menos favorecidas que não têm acesso a ele.

Lopes e Macedo (2013) analisam a contribuição dos autores acima, entre outros, e demarcam que as suas perspectivas criticam as abordagens científicas tradicionais, pela concepção de escola e do Currículo como aparato de controle social.

### 3. Tendências Pós-críticas.

Efetuarum um deslocamento ao conceber o Currículo ao enfatizar o conceito de discurso em vez do conceito de ideologia.

**Multiculturalistas** - pregam que as diferenças são discursivamente produzidas sempre em uma relação a outra coisa. Os liberais ou humanistas pregam o respeito, a tolerância e a convivência entre as diferentes culturas; as perspectivas mais críticas acreditam que estas noções deixam intactas as relações de poder que estão na base da produção da diferença e, ao contrário, acreditam que o Currículo deve colocar a diferença sempre em questão. Parece haver uma certa continuidade da perspectiva multiculturalista com as perspectivas críticas, mas esta perspectiva amplia a atenção que a desigualdade não pode ser reduzida à dinâmica de classe e que a igualdade depende de uma modificação substancial do currículo existente.

**Relações de gênero e pedagogia feminista** - apontam que a educação e os currículos eram desigualmente divididos por gênero, inicialmente enfatizando questões de acesso, mas depois focando em uma relação hierárquica de poder entre os gêneros. Defendem que os conhecimentos divididos e hierarquizados pelos gêneros precisam ser desmistificados, revalorizados e modificados.

**Dinâmicas de classe e etnia** - visa incorporar ao Currículo a estratégia de desconstrução das narrativas e identidades nacionais, étnicas e raciais, sem adicionar, mas questionando a diferença e concebendo a identidade como histórica e representacional.

**Teoria queer** - estende a teorização feminista da construção social para a sexualidade que coloca o homossexual como anormal frente à norma heterossexual. Utiliza o termo pensar queer (que inicialmente era depreciativo) no sentido de questionar, problematizar, contestar as formas de conhecimento e de identidade. Essa teoria não quer só incluir no currículo informações sobre sexualidade, mas questionar as estruturas de significação que definem o certo e incorreto, o normal e o anormal, que explora o que ainda não foi construído.

**Pós-modernismo** - movimento que proclama que vivemos em uma nova época histórica, diferente da moderna, mas as noções de educação, pedagogia e currículo estão fincadas na Modernidade, nas grandes narrativas. Assim, o questionamento pós-modernista é um ataque à própria ideia de educação, progresso, autonomia, razão e racionalidade que levariam a uma sociedade totalitária e burocrática. O Currículo existente seria incompatível, linear e estático. Coloca em suspeita a própria teoria crítica quando questiona a pretensão de emancipação.

**Pós-estruturalismo** - é uma categoria ambígua possuindo um número variável de autores, como Foucault e Derrida, outros incluem Deleuze, Guattari, Lacan, entre outros. Tem a sua gênese no estruturalismo, enfatizando a linguagem como um sistema de significação, mas rejeitando a dialética hegeliana ou marxista; a fixidez do significado se torna fluidez, indeterminação e incerteza, radicalizando a diferença. O sujeito é visto como resultado da produção

cultural e social. O saber não sendo externo ao poder, mas dependente. Questiona a verdade e as rígidas separações, inclusive as curriculares.

**Pós-colonialista** - analisa as relações de poder que compõem a herança econômica, política e cultural da conquista colonial europeia, as narrativas que tornam o outro/colonizado como submisso. Questiona as relações de poder e as formas de conhecimento que colocaram o sujeito europeu na situação de privilégio. Questiona narrativas nacionalistas e sobre raça. Conecta saber e poder, mas o Currículo tem as marcas do poder e da resistência. Questiona as datas comemorativas, exige um currículo multicultural que não separe conhecimento de poder.

**Estudos culturais** - concentra-se nas manifestações da cultura de massa, nas chamadas subculturas, nas pesquisas etnográficas, de raça e etnia, gênero, sexualidade e suas intersecções. Enfoca a análise da cultura como forma global de vida de um grupo social, como campo de luta pela significação social, da construção social, na conexão entre cultura, significação, identidade e poder. Tomam partido dos grupos em desvantagem. Suas implicações para o Currículo estão na compreensão deste como artefato cultural, pois é uma invenção social e tem seu conteúdo como construção social, mas a influência destas teorias na elaboração de políticas de Currículo e no currículo cotidiano em sala de aula é mínima.

**Pedagogia cultural** - diminui as fronteiras entre conhecimento acadêmico, o conhecimento cotidiano e da cultura de massa. Compreende que as outras instâncias culturais também são pedagógicas, mas com currículo e pedagogia diferentes da pedagogia e do currículo escolar, apelam para a emoção e a para a fantasia. Assim, autores como Henry Giroux, Roger Simon, Joe Kincheloe e Shirley Stein-

berg analisam a pedagogia da mídia, das publicidades e dos brinquedos. As pedagogias culturais e escolares se interpenetram, por isso é preciso analisar a indústria cultural como uma forma de pedagogia cultural. A internet hoje torna cada vez mais problemática a separação entre estes conhecimentos.

Lopes e Macedo (2013) concluem que o entendimento do Currículo como prática de significação, como criação ou enunciação de sentidos significa que qualquer manifestação do Currículo é a mesma coisa: a produção de sentidos, sempre parcial.

Apesar das teorias pós-críticas terem ressaltado vários aspectos das teorias críticas que precisariam de serem revistos, outros aspectos continuam trazendo contribuições para as nossas pesquisas e para uma possível modificações nos currículos. A análise que Silva (2016, p. 147) nos concede é que “a teoria pós-crítica deve-se combinar com a teoria crítica para nos ajudar a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos aquilo que somos. Ambas nos ensinaram, de diferentes formas, que o currículo é uma questão de saber, identidade e poder.” Estas são as tendências teóricas que contribuem atualmente para refletir sobre o currículo, mas, além disso, o autor deixa uma definição pós-crítica de Currículo-que tem tido muita repercussão no campo: “O currículo é lugar, espaço, território. O currículo é relação de poder. O currículo é trajetória, viagem, percurso. O currículo é autobiografia, nossa vida, *curriculum vitae*: no currículo se forja a nossa identidade. O currículo é texto, discurso, documento. O currículo é documento de identidade”. (Silva, 2016, p. 150)

A partir desta definição reitero os aspectos tanto formais como fluidos do Currículo, em relação com a sociedade e com a cultura.

---

# Abordagem histórica do campo de Didática

Etimologicamente o termo didática deriva do grego "*techné didaktiké*", que se traduz por arte ou técnica de ensinar (Oliveira, 1988). Assim, o termo existe desde a Grécia antiga, mas não como campo teórico.

Alguns textos efetuam uma retrospectiva histórica da didática, como o artigo de Ilma Passos Veiga no livro "Repensando a didática" (1991), o artigo de Maria Rita Oliveira e Marli André no livro "Alternativas no ensino de didática" (1997), o artigo de Maria Rita Oliveira "A didática e seu objetivo de estudo" (1988), artigos de Amélia Castro (1991), Marta Sueli Sforni (2015), Libâneo(2002), entre outros. Alguns fazem análises sobre o ensino da didática, como Pimenta (1997), Candau (1984 e 1997), Cruz (2017, 2014).

A partir destes artigos elaborarei uma breve síntese da trajetória histórica da Didática.

Oliveira (1988), Castro (1991), Libâneo (2002) entre outros, remetem à origem da Didática principalmente para a obra "A didática magna" de Comênio que é considerada o marco significativo no processo de sistematização da didática, surgindo graças ao marco revolucionário das reformas protestantes. Tanto etimologicamente ou a partir desta obra, a didática passa a aparecer como tendo como objeto de estudo o ensino. Embora, posteriormente, nem sempre os especialistas consideram o ensino como objeto da didática, até porque o próprio sentido de ensino ganha sentidos diferentes, por vezes obscurecido pelo conceito de método, outras vezes pelo conceito de aprendizagem, com o surgimento de temas variados de acordo com o tempo, a perspectiva teórica, entre outras questões.

Oliveira (1988) diferencia as primeiras organizações históricas da Didática em:

### **1. Naturalista-essencialista.**

De Comênio até o princípio do século XIX, defendendo o ensino à luz das leis da natureza, se preocupando com as finalidades da educação e do ensino e os conteúdos culturais a serem dominados (Oliveira e André, 1997). Castro (1991) apresenta outros autores que contribuíram com o campo teórico da didática nesse período: Ratíquio, Montagne, Ramus e Nohl, embora tenham uma contribuição menos importante. No Brasil, Veiga (2004) aponta a importância dos jesuítas nesse período, com o *Ratio Studiorum* alicerçando a pedagogia tradicional, a religiosidade da educação, o caráter formal e normativo do ensino, os dogmas, a dualidade do ensino (mesmo após esse período os professores leigos introduzidos pela reforma pombalina não mudaram muito a educação).

### **2. Psicológica.**

De Herbart e Pestalozzi no século XIX que defendem a instrução e o ensino dentro de uma doutrina geral da educação, cuja finalidade é a ação moral. Libâneo (2002) inclui Rousseau nesta perspectiva. Veiga (2004) destaca que nem mesmo a influência do iluminismo, a laicidade e o positivismo, mudam muito a educação no Brasil, pois conserva a visão essencialista de homem, mantendo uma didática que assegura o professor no centro e o aluno passivo, difundida nas primeiras escolas normais criadas a partir de 1835.

### **3. Experimental.**

Do século XIX até meados do século XX, que se preocupa com apresentar generalizações referentes ao ensino e reivindica o caráter de ciência da didática. Libâneo (2002)

destaca que essa fase conviveu junto com a anterior durante anos.

Após estas três fases, Oliveira (1988) demarca que aparece em meados do século XX no Brasil a tendência de **Didática Liberal** que efetua uma crítica à didática de ser pouco significativa e não ter resolvido os problemas da educação, assim apresenta a didática como disciplina pedagógica de caráter prática e normativo.

A Didática Liberal para Oliveira (1988) se apresenta como: abordagem humanista e abordagem tecnicista.

A **humanista** (que de acordo com Oliveira e André, 1991, impera até a década de 1950) teria um discurso predominante escolanovista defendendo a superação da abordagem tradicional. São seus principais representantes Dewey, Kilpatrick, Claparède, Freinet, Montessori, entre outros. Castro (1991), valorizando a criança e trazendo métodos e técnicas de ensino-aprendizagem como os centros de interesse, estudo dirigido, unidades didáticas, métodos dos projetos, entre outros.

Com o manifesto dos pioneiros da escola nova em 1932 e a organização das primeiras universidades, de acordo com Veiga (2004), há o surgimento da Didática como disciplina dos cursos de formação de professores em nível superior que aposta na formação docente para a renovação do ensino. Assim, a Didática ganha importância e aparece no decreto-lei 1190/1939 como curso e como disciplina obrigatória na formação de professores, o que institui em 1941 o esquema do 3+1 nas licenciaturas, mas em 1946 no decreto-lei ela permanece só como disciplina e a LDB 4024/61 extingue o esquema 3+1, embora ele não tenha sido realmente extinto (Oliveira e André, 1997; Veiga, 2004).

A abordagem tecnicista (que impera a partir da segunda metade do século XX, como afirmam Oliveira e André, 1991) defende um ensino pautado na eficiência, racionalidade, produtividade, neutralidade científica e operacionalização de técnicas, separando ainda mais

teoria e prática, onde o professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, estratégias de ensino e avaliação. Esta abordagem se efetiva principalmente no período após o golpe de 1964, assumido pelo grupo militar e tecnocrata (Oliveira, 1988; Sforini, 2015; Veiga, 2004). Sofrendo a inspiração dos educadores americanos, em 1969 é implantada nos cursos de Pedagogia a disciplina “currículos e programas” superpondo conteúdos da nova disciplina com a didática e demarcando os “descaminhos da didática” (Veiga, 2004).

Associo tal perspectiva Liberal com a abordagem tradicional de currículo (descrita por Silva, 2016), tanto na influência dos pensamentos quanto no período histórico em que aparece.

A partir da década de 1970 acentua-se uma visão crítica em relação à Didática que critica: a sua não-cientificidade, a pretensa neutralidade e a parcialidade do conteúdo da Didática. Dessa crítica efetiva-se um movimento de contestação da didática que vai da negação da sua dimensão técnica e pretensamente neutra até a negação da própria didática, com uma postura de pessimismo e descrédito da didática como contribuidora para a prática do professor.

Ao mesmo tempo surgem debates que visavam reformular a didática com base em algumas influências, como: as teorias crítico-reprodutivistas; a Pedagogia de educação popular de Paulo Freire; a Pedagogia crítico-social de conteúdos de Libâneo; a Pedagogia histórico-crítica de Saviani. A Didática Fundamental de Candau, entre outras.

Mesmo com tais debates, as críticas trouxeram repercussões até os dias atuais principalmente no desmerecimento das didáticas, metodologias e práticas de ensino que passaram a ser consideradas disciplinas de menor *status* nos cursos de formação de professores e a ter um espaço marginal frente às disciplinas teóricas que se contrapunham ao pedagogismo ingênuo no qual a escola teria o poder de mudar a sociedade (Sforini, 2015; Libâneo, 2012) ou ao tecnicismo da didática que criticava os seus temas clássico do caráter instrumental da didática como resquício do tecnicismo,

do prescritivo e do normativo.

Tais críticas somadas com a instabilidade socioeconômica do Brasil, faz ganhar força as lutas operárias, inclusive a dos professores, o que motiva a um movimento onde vários congressos acontecem na área de Didática (por exemplo em 1982 o seminário "A Didática em Questão", onde, dentre outros debates, Candau defende a construção da Didática Fundamental que englobaria a crítica, a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem) e vários autores passam a defender abordagens alternativas para a Didática que passaria a compreender: a crítica; a articulação à prática social; a problematização a partir da realidade; a união teoria e prática; ir além dos métodos e técnicas; articular didática vivida com didática pensada; compreender o ensino em suas múltiplas dimensões. Defende-se a busca da definição do objeto da Didática, a análise crítica dos conteúdos abordados nos cursos de Didática (Oliveira, 1988; Sforzi, 2015; Oliveira e André, 1997; Veiga, 2004). Tais perspectivas associam as dimensões políticas e técnicas, superando a Didática exclusivamente instrumental, mas sem abrir mão dela.

Veiga (2004) demarca que a Didática crítica busca "superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efeitos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas pelo discurso reprodutivista. Procura, ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola."

Oliveira e André (1997) descrevem que na década de 1980 as pesquisas indicavam que existia uma concepção fortemente instrumental do ensino de Didática, o que desencadeou um movimento de sua negação até mesmo de sua exclusão dos programas de formação de professores, construindo um novo saber didático, com pesquisas sobre o cotidiano escolar, pesquisas etnográficas e narrativas. Posteriormente houve movimentos para tentar articular este novo saber crítico com o instrumental como a contribuição

do livro "Repensando a didática" de Veiga et al e "Didática" de Libâneo para o ensino da disciplina didática.

Pode-se afirmar que ainda estamos nesse momento, com consequências da instauração de um vácuo na Didática que não deseja a sua vinculação estrita ao técnico, mas também não se tem definido o seu objeto, nem ainda tem-se concretizado uma didática fundamental, o que é corroborado com a pesquisa de Cruz (2014) sobre o ensino de Didática nas universidades. Entretanto Veiga (2004) descreve que há evidências de vários indícios de mudança. Porém, conforme apontado por Pimenta (1997) e Candau (1997), a Didática é associada principalmente por professores, profissionais das escolas e futuros professores com uma técnica de ensino, com o saber ensinar.

Além disso, muitos dos aspectos apontados por Brandão (1984) continuam presentes em vários cursos de didática atuais, como: a falta de contextualização da Didática na realidade do ensino; a cópia de modelos estrangeiros, oferecendo "receitas" com "ingredientes importados" que não estão disponíveis no mercado; muitos professores de Didática não têm vivência de sala de aula e de escolas, propondo o que nunca aplicaram (questão que critico também em minhas investigações); a presença de "modismos". Acrescento a estes aspectos a constatação de Cruz (2017) que os docentes de Didática não a escolhem como objeto de estudo nas suas pesquisas. Tudo isso provocou uma burocratização dos planejamentos, das rotinas, e um pensamento sobre a Didática associado a uma rejeição pelos pedagogos (Brandão, 1982), que já sofreu pessoalmente desde os tempos de estudante de Pedagogia e continuo vendo os meus discentes sofrerem. Claro que tal pensamento está envolvido em um todo influenciado pelas questões mencionadas de negação e desmerecimento da Didática, mas a verdade é que isso também acontece porque as pesquisas acadêmicas não tiveram ainda repercussões no cotidiano escolar nem na opinião pública, talvez pela falta de parcerias entre universidade,

escolas e outros setores da sociedade.

Ao mesmo tempo, novos referenciais aparecem -o que tem feito com que seja cada vez mais urgente uma redefinição da Didática. Oliveira em 1988 já indica a existência de um neotecnicismo. Sforzi (2015) demarca que isso acontece desde a década de 1990, com a implementação de reformas, que vieram no contexto da crise do capitalismo das décadas de 1970 e 1980,, do fortalecimento das ideias neoliberais e da globalização. Candau (1997) teme esse movimento neoliberal de retorno à perspectiva instrumental da Didática e aponta a necessidade de reconstruir a perspectiva crítica em Didática, por exemplo a sua proposta de Didática Fundamental que tem-se apresentado pela discussão de temas como cotidiano escolar, saber docente e a relação escola e cultura(s). Veiga (2004) também critica o projeto neoliberal e a sua lógica de pedagogia por competências, avaliação de resultados (como a avaliação de sistema que tem sido implementada) e o retorno do professor como técnico (conforme apontado no trabalho de Barreto, 2016).

Outra questão apontada por Libâneo (2012) é a perda de espaço da disciplina de Didática para as didáticas específicas e prática de ensino, a falta de formação de professores que ministram a disciplina Didática e a falta de articulação com os modos de ação para a sala de aula.

Neste sentido de redefinição, a Didática passa a receber contribuições das teorias pós-críticas, temas emergentes surgem na Didática que passam a abordar questões da diversidade, gênero, raça, movimentos culturais, multiculturalismo, violência, entre outras como formação de professores e profissionalidade docente (com Nóvoa, 1995; Schön, 1995) com enfoque no estudo das representações, etnografia, história de vida, narrativas, cotidiano, bem como sobre a epistemologia da prática, dos saberes docentes ou saberes da prática/experiência (por exemplo Tardif, 2002; Gauthier *et al.*, 1998, Shulman, 1986).

Tal diversificação de temas tratados pela Didática é destacada

por alguns autores (como Candau, 1997; Cruz, 2014) como necessária, benéfica e desejada a partir das novas problemáticas da contemporaneidade. Contudo, outros (como Libâneo, 2012; Cruz, 2014) também apontam que pode haver um risco de dispersão, descaracterização da Didática e perda de foco por não tratar de temas que ajudem os professores nos processos de ensino-aprendizagem, compreendendo a complexidade da mediação pedagógica, estabelecendo um diálogo entre teoria e prática que vai além da simples discussão, mas englobe vivências na sala de aula e fora dela.

---

## Tendências teóricas de Didática e Currículo - confluências atuais

Conforme pontuei na introdução deste ensaio, neste item efetuei o cruzamento das duas áreas realizando uma confluência entre elas e apontando para as tendências teóricas atuais. Escolhi para tal, alguns autores que efetuem esta confluência (como Oliveira e Pacheco, 2012; Moreira, 1998; Libâneo, 2002; Castro, 1991) e outros que elaboram análises de temas atuais.

Oliveira e Pacheco (2012) descrevem que Didática e Currículo, constituíram-se como campos distintos com identidade própria. Historicamente, o objeto de estudo preferencial do Currículo tem sido a seleção e a organização de conteúdos e o da Didática, o processo de ensino como um todo. Neste sentido, a Didática envolveria o Currículo como um campo mais amplo, entretanto no Brasil, no aspecto histórico, o campo da Didática seria mais antigo. Enfim, esse debate só incentiva uma divisão e subalternização entre os campos que não nos leva a nenhum avanço. O que os autores destacam é que a interseção entre Currículo e

Didática aprofunda o entendimento escolar, o que tem acontecido nestes campos, mesmo sem intenção. Os autores demarcam que essa complementaridade seria uma necessidade que lhes é intrínseca, considerando a dialeticidade da relação conteúdo-forma na educação, e defendem: a identidade de cada campo; as fronteiras que podem ser transpostas; a institucionalização dos territórios de aprendizagem; as divergências teóricas que implicam críticas de um campo sobre o outro; as confluências e interseções entre os campos; a contribuição recíproca entre os campos e as condições de cooperação mútua.

Conforme afirma Moreira (1998), os limites das duas disciplinas, Didática e Currículo são construções discursivas tênues e facilmente transponíveis, com fronteiras esgarçadas, acontecendo superposições. As divergências entre os campos podem estimular tanto atitudes de preservação e defesa de espaços conquistados, o que nem sempre favorece a abordagem de uma dada situação ou objeto a partir de perspectivas diferentes, quanto desencadear discussões instigantes e favorecer o avanço do conhecimento, sendo preciso empregar diferentes lentes para realçar o multifacetado, subvertendo as regras que controlam as práticas disciplinares, desafiando as relações de poder e cruzando as fronteiras. Neste sentido, é preciso conhecer os afastamentos entre Currículo e Didática, mas para subvertê-los, para transgredi-los, assim propõe um programa de interferência pautado pela interlocução entre as duas comunidades elegendo como tema de discussão a prática pedagógica.

Para Libâneo (2002), a Didática e o Currículo têm objetos de investigação coincidentes, abarcam a mesma problemática e os mesmos campos de atuação prática, mas têm origem em diferentes tradições culturais e teóricas, diferentes percursos epistemológicos, o que causa uma impossibilidade de conjunção teórica. Existiriam várias convergências entre as áreas, mas também algumas divergências. A cooperação entre as duas áreas pelo autor não

suprime a diferenciação, mas propõe temas comuns como a centralização nas demandas da prática, a aproximação entre o projeto emancipatório moderno e a teoria pós-moderna, a possibilidade de mudança da sociedade, a articulação das questões de poder, cultura e linguagem com práticas efetivas de ampliação das possibilidades de aprendizagem, a valorização da formação ética, a diferença sem o empobrecimento dos currículos, a participação coletiva, entre outros.

Outros autores também apontam a necessidade de união destas duas áreas, como Castro (1991) que entende que o conteúdo do ensino tanto pode ser problema didático como curricular, e que o inter-relacionamento da Didática com outras áreas é intenso e constante, o que longe de prejudicar a sua autonomia, enriquece-a.

A partir destas análises considero que as disputas levam a um reducionismo, por isso preconizo a importância de conciliar as teorias de Currículo com as de Didática e de refletir mais sobre aspectos sociais, políticos, culturais, da realidade educacional, dos métodos e práticas. Não deixando de combinar os aspectos importantes das teorias críticas e pós-críticas de Currículo (conforme defende Giroux, 1999) que nos ajuda a compreender os processos pelos quais, através de relações de poder e controle, nos tornamos o que somos, e a compreender também que o Currículo é uma questão de saber, poder, identidade e diferença mutáveis. Mas este movimento não pode ser efetuado através de um pessimismo pedagógico que nos impede de lutar, mas, sim, destacando-se os aspectos de resistência que podem ser efetuados a partir das práticas pedagógicas pesquisadas pela teoria crítica da Didática, visando a uma didática fundamental que vai além do meramente técnico, sem desconsiderá-la, mas sempre refletindo acerca dos aspectos cruciais para o trabalho docente sobre o ensinar-aprender, efetuando uma união entre teoria e prática, sendo necessário conhecer a teoria para se refletir sobre a prática e para a prática.

Estas considerações nos movem para a discussão dos temas

atuais e urgentes que têm sido defendidos pelos autores da área com determinadas ênfases que resumo em: a centralidade da prática e do cotidiano escolar (sem deixar a teoria de lado); multiculturalidade; a seleção de conteúdos; o objeto e o ensino da Didática; a participação coletiva e parcerias; o enfoque na formação e no saber docente; a inserção da pesquisa na escola; a crítica à política curricular (especialmente à BNCC e outras políticas nacionais e locais); a discussão sobre a avaliação e planejamento; entre outras.

Relacionando prática com formação docente, Cruz (2017), a partir da análise dos cursos de Didática que ela efetuou nos programas e na opinião dos discentes, identifica a necessidade de maior atenção aos referenciais práticos para o desenvolvimento do ensino, reconhecendo as condições reais que o professor irá desenvolver o seu trabalho. Assim, a autora demarca a necessidade de assumir a escola pública, a educação básica e o trabalho docente como eixos estruturantes da formação inicial de professores. Também é possível encontrar a importância da relação do Currículo e da Didática com as práticas pedagógicas na maioria dos autores das áreas, como Candau (1984), André (2012), Libâneo (2002), Moreira (1998), Silva (2016), Veiga (1991), Lopes e Macedo (2013), entre outros.

Relacionando a cultura com o Currículo e com a Didática também são encontrados vários autores, como Candau e Koff (2015) que defendem a reconfiguração da Didática com a articulação entre metodologia de projetos e educação intercultural. Moreira e Candau (2007) abordam no documento "Indagações sobre currículo" que o Currículo intermedeia o que acontece na escola, sendo necessário efetuar discussões e reflexões na escola sobre o Currículo, tanto o formal quanto o oculto, requerendo tanto a seleção de conhecimentos relevantes, quanto formas de organização e de distribuição dos conhecimentos escolares que possibilitem sua apreensão e sua crítica, até sua relação com o poder. Assim os autores efetuam uma união dos temas, mas também vão além,

destacando que a dita linearidade dos conteúdos não faz tanto sentido em tempos de internet. Tempos que demonstram que os estudantes não são tão lineares. E, também, que a noção atual de cultura(s) motiva a construção coletiva de currículos culturalmente orientados, abertos às distintas manifestações culturais, assim reconhecendo as identidades culturais, questionando as nossas representações sobre os “outros” e desenvolvendo pesquisas a partir da prática pedagógica do professor.

O questionamento sobre a seleção dos conteúdos continua sendo um tema importante. Vários autores, das teorias críticas e pós-críticas, discutem este assunto, tanto em relação à exclusão proporcionada por essa seleção, quanto à importância de aprender os conhecimentos escolares para não ser excluído quanto. Neste debate consideram-se que certos conteúdos poderiam não servir para a vida, mas só para uma exclusão social, por não promoverem uma aprendizagem significativa, sendo esquecidos logo após a avaliação que se faz sobre eles (ou até antes). Neste sentido, mais recentemente Michael Young (2007; 2013) conceituou o “conhecimento poderoso” que poderia garantir para os mais desfavorecidos uma tentativa de não exclusão. Libâneo (1985) e Saviani (2008) também demarcaram a importância dos conteúdos escolares debatidos de forma crítica para uma maior igualdade social.

Moreira (2012) defende a revalorização do conhecimento escolar na política curricular e atribui importância aos fenômenos culturais mais amplos, sendo preciso refletir sobre os processos de seleção e de organização do conhecimento escolar, sem deixar de focar os fenômenos culturais contemporâneos. Para que isto seja possível o autor propõe desafiar o viés monocultural do currículo socializando para todos os estudantes o conhecimento escolar, destacando o seu aspecto relacional e histórico, explicitando as relações de poder neles expressa, desestabilizando as identidades hegemônicas e propiciando a emergência de identidades plurais

e heterogêneas.

Demo (2010) destaca que o currículo tem uma finalidade prática de garantir o que o aluno “deveria” aprender na escola, assegurando, por exemplo, que o aluno que muda de escola continue seu percurso sem regredir. Entretanto, no currículo não há só o que a escola ensina, mas também o que ela deixa de ensinar. Sem saber se os conteúdos presentes servem para alguma coisa, principalmente em um momento que o conhecimento está difundido na internet, o currículo (assim como a escola) continua rígido, inflexível, na contramão da abertura do conhecimento, quando deveria significar a desconstrução e reconstrução dos conteúdos. Esta mudança curricular implica mudança docente, portanto, sendo preciso investir na formação docente.

Outro tema atual é a necessidade de revisão do objeto e do ensino da Didática. Essa temática se torna importante principalmente a partir dos debates que ocorreram sobre a negação da Didática e a constatação de que seu ensino está sendo pouco discutido (André, 2008; Cruz, 2017; entre outros autores). Em relação à definição do que é ensino, relacionada com a função docente, Roldão (2007) define o ensinar àquilo que diz respeito ao processo de compreensão, problematização e proposições acerca do ensino. Este, por sua vez, pode ser entendido como o processo de fazer alguém aprender alguma coisa (chamado pela autora de currículo), marcado pela mediação e pela dupla transitividade. O professor, assim, ensina porque sabe ensinar, transforma o saber curricular mediado pelo saber científico, sendo portador de um saber profissional.

Em relação à política curricular, atualmente é importante debater o mais recente texto para a educação básica - as BNCCs. Este documento é criticado por vários autores principalmente pela ausência de debate coletivo para a sua formulação. A própria elaboração das BNCCs suprimiria as diversidades regionais, bem como a discussão em torno da necessidade de uma base nacional

comum curricular (como a de Cunha, 2015 e de Macedo, 2015), a antecipação do prazo máximo do 3º para o 2ºo ano do Ensino Fundamental para que as crianças sejam alfabetizadas, e sua associação com as avaliações de sistema (como a de Barreto, 2016), reduzindo, dessa forma, o currículo escolar àquilo que é mensurável, entre outros aspectos.

Outra questão muito discutida atualmente pelas teorias do Currículo e da Didática é a necessidade de parcerias. A parceria tem sido apregoada por vários autores que discutem a questão, como Marcelo Garcia (1999), Zeichner (2010), Nóvoa (2017a), André (2012), entre outros. Essas parcerias têm se concretizado principalmente nos estágios e nas práticas de ensino (relatadas inclusive em pesquisa que realizei) e, ainda, nas pesquisas colaborativas entre a universidade e os profissionais da educação escolar, nos programas como o PIBID (como descritos por Campelo e Cruz, 2016; Falcão e Farias, 2017; entre outros) e na formação continuada (como as residências pedagógicas e docentes) ver Fontoura (2017).

Iniciativas que diferem da política atual da Residência Pedagógica que o governo tenta implementar. Essa medida tem sido avaliada negativamente principalmente por ser uma forma de fornecer mão-de-obra barata (ainda sem formação) para as escolas e por associar tal residência à BNCC (que tem sido alvo de críticas pelo estreitamento curricular e pela associação com as avaliações de larga escala), além da utilização incorreta do termo residência, de acordo com os apontamentos de Nóvoa (2017b).

Uma questão que se torna importante também é o foco nos processos formativos de professores e na profissionalização docente, pois tais processos têm importante papel no processo educativo, na construção do ensino e do currículo praticado no cotidiano escolar. O problema da formação de professores aparece, por exemplo, na discussão da ausência de conhecimentos dos docentes sobre Currículo e Didática (Cruz, 2014; André, 2010), que é um

fator que agrava a relação teoria e prática na formação docente, até porque muitas vezes os professores conhecem a teoria, mas não sabem aplicá-la na prática.

Outro aspecto relacionado com a formação docente, na perspectiva de formação ao longo da vida ou permanente, que tem sido discutido atualmente, são as considerações sobre o início de carreira docente. Tardif (2002), assim como Marcelo Garcia (1999), Huberman (2000), Veenmann (1984), Esteve (1992), Nóvoa (2017a), Beach e Pearson (1998), Zeichner (2010; 2016), entre outros, abordam a importância da fase inicial na carreira enquanto fase crítica, de aprendizagem intensa, de socialização, choque com realidade, confronto, rito de passagem, de aprendizagem de normas e hierarquias internas, descoberta dos alunos reais, que por vezes leva ao abandono da docência e/ou ao que Esteve (1995) denomina de mal-estar docente.

Tenho investigado, portanto, os programas de indução profissional no Brasil e no mundo, enquanto programas de apoio aos professores em início de carreira, com base em vários autores que discutem a questão, como Marcelo Garcia (1999), Zeichner (2010; 2017), Cochran-Smith (2012), Nóvoa (2017a; 2017b), Alarcão e Roldão (2014), Marli André (2012), Cardoso e Ferreira (2008), Flores (1999), entre outros. Verifico a importância desses programas nesta fase crucial da carreira docente. Entretanto no Brasil eles ainda são raríssimos, o que é agravado pelo fato dos professores mostrarem que têm pouco tempo para se dedicarem ao próprio desenvolvimento profissional.

Abordar a formação docente traz a necessidade de se repensar a formação para o magistério articulando os conhecimentos produzidos na universidade e os saberes desenvolvidos pelos professores em suas práticas. Como Tardif (2002) aponta, até agora a formação dos professores tem sido disciplinar e aplicacionista, dominada por conhecimentos produzidos em uma redoma de vidro, aplicados de forma superficial no estágio, efetivando, ainda

hoje, na minha opinião, uma visão tradicional da relação teoria e prática, que valoriza a primeira em detrimento da segunda, a pesquisa em detrimento do ensino e extensão. Esta visão hierárquica acaba por negar saberes aos professores, negar que eles sejam efetivos formadores de outros professores parceiros da universidade, tanto na formação quanto na pesquisa, compreendendo que os professores detêm conhecimentos.

Isso é confirmado, mais recentemente, por Gatti (2010) que analisou os cursos de Pedagogia de 2001 a 2006 e confirmou que eles ainda têm uma formação de caráter mais abstrato e pouco integrada ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar, o que acontece tanto nas disciplinas consideradas teóricas quanto nas práticas, bem como na fragmentação entre ensino-pesquisa e extensão. Além disso, ela conclui que a maior parte dos estágios envolve atividades de observação, não se constituindo em práticas efetivas dos estudantes de Pedagogia nas escolas.

Outra questão atual no campo da Didática e do Currículo é a necessidade de reinvenção da escola como espaço de pesquisa e a consideração do docente como intelectual, professor reflexivo, professor pesquisador (conforme descreve Nóvoa, 1995; Schön, 1995; Giroux, 1999; Zeichner, 2010; Tardif, 2002; Gauthier et al, 1998; Shulman, 1986; entre outros), e não como mero aplicador de políticas e materiais; onde o currículo se torna um espaço de pesquisa, promovendo também no aluno o espírito da pesquisa, o gosto por aprender e a crítica. Além disso, é preciso existir um esforço coletivo (de professores, alunos, pais e da comunidade escolar como um todo) para se selecionar conhecimentos significativos que permitam o acesso garantido a todos os estudantes aos instrumentos de luta política por maiores oportunidades na sociedade, desestabilizando relações de poder (como destacado por Moreira, 2012).

Outros focos da Didática e do Currículo são as discussões sobre avaliação, que visam romper com a concepção de avaliação

racionalista, indicando uma perspectiva emancipatória, utilizando prioritariamente a avaliação formativa e diagnóstica. Atualmente, duas polêmicas principais se sobressaem: a primeira é o sistema de ciclos e a progressão continuada, e a segunda, a avaliação de sistema. Não discutirei aqui estas polêmicas porque não seria viável este empreendimento.

---

## Considerações finais

Quero destacar que o discurso e a construção curricular e didática no Brasil e no mundo se deram sob a influência de tendências, objetivos e interesses diferentes, por isso é importante não se desvincular o Currículo e a Didática da constituição histórica e social, pois ambos não surgem do nada, mas de uma necessidade social, econômica e cultural. Neste sentido, ao surgirem novos temas é preciso não desprezar os antigos, mas aprender com eles, em uma promissora e desejada interdisciplinaridade.

Enfim, existem outras questões que poderiam ser discutidas sobre as tendências teóricas dos campos da Didática e do Currículo, bem como sobre as tendências investigativas atuais nos campos da Didática e do Currículo. Mas acredito que as principais foram descritas e a partir delas é possível refletir mais sobre os vários desafios que se apontam sobre estas temáticas.

---

## Referências

ALARCÃO, I. ROLDÃO, M. do C.. *Um Passo importante no desenvolvimento profissional dos professores: o ano da indução*. Form. Doc., Belo Horizonte, n. 06, 2014, p. 109-126.

ANDRÉ, M.. Políticas e programas de apoio aos professores iniciantes no Brasil. *Cadernos De Pesquisa*, v.42 n.145 p.112-129 jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v42n145/08.pdf>> Acesso em: 20/11/2017.

\_\_\_\_\_. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. TRAJETÓRIAS E PROCESSOS DE ENSINAR E APRENDER: DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES. XV ENDIPE. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. P. 487-499

ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (orgs.). *Alternativas no ensino da didática*. São Paulo: Papyrus, 1997

BARRETO, R. G.. Entre a base nacional comum curricular e a avaliação: a substituição tecnológica no ensino fundamental. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 37, n. 136, p. 775-791, Sept.2016.

BRANDÃO, Z. Abordagens Alternativas para o ensino da didática. In CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes. 1984. P. 48- 57.

BEACH, R.; PEARSON, D. Changes in preservice teachers' perceptions of conflicts and tensions. *Teaching and teacher education*, Londres, vol. 14, n. 3, 1998, p. 337-351.

CAMPELO, T. da S. ; CRUZ, G. B. da . Parceria Universidade - Escola Básica e a aprendizagem da docência: contribuições da relação entre os professores supervisores do PIBID e os licenciandos bolsistas. *Formação docente*, v. 9, p. 95-108, 2016.

CANDAU, V.M.. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes. 1984.

\_\_\_\_\_. A didática e a formação de educadores – Da exaltação à negação. In CANDAU, Vera Maria. *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes. 1984. P. 12-22.

\_\_\_\_\_. Da didática fundamental ao fundamental da didática. In: ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (orgs.). *Alternativas no ensino da didática*. São Paulo: Papyrus, 1997, p.71-95.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e. A Didática Hoje: reinventando caminhos. *Educ. Real.*, Porto Alegre , v. 40, n. 2, p. 329-348, jun. 2015 .

CARDOSO, N.; FERREIRA, F. I. . A problemática da indução profissional no ensino: o estado da arte em Portugal. A Tutoria e Mediação em Educação: Novos Desafios à Investigação Educacional. In XVI Colóquio AFIRSE/AIPELF, Lisboa, 2008.

CASTRO, Amélia Domingues de. A Trajetória Histórica da Didática. *Série Idéias*, n. 11. São Paulo: FDE, 1991. P. 15-25.

COCHRAN-SMITH, Marilyn; *et al.* A Longitudinal Study of Teaching Practice and Early Career Decisions: A Cautionary Tale. *American Educational Research Journal*, October 2012, Vol. 49, No. 5, pp. 844–880.

CUNHA, E. V.R. Cultura, contexto e a impossibilidade de uma unidade essencial para o currículo. *Currículo sem fronteiras*, v. 15, n. 3, p. 575-587, set./dez. 2015.

CRUZ, Giseli Barreto da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. *Cad. Pesqui.*, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1166-1195, Dec. 2017.

CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRE, Marli Eliza Dalmazio Afonso de. Ensino de

didática: um estudo sobre concepções e práticas de professores formadores. *Educ. rev.*, Belo Horizonte , v. 30, n. 4, p. 181-203, Dec. 2014.

DEMO, P. Aprendizagem Escolar E Real. *Professor Pedro Demo Blog*, 2010. Disponível em [https://docs.google.com/document/pub?id=1\\_cMq0e-deoLOtrA6wmb8okwWTplsYEFIRSNqYz\\_enu8](https://docs.google.com/document/pub?id=1_cMq0e-deoLOtrA6wmb8okwWTplsYEFIRSNqYz_enu8). Acesso em 14/06/2018.

ESTEVE, J. M.. *O mal-estar docente*. Lisboa: Escher, 1992.

FALCÃO, G. M. B.; FARIAS, I. M. S.. Formação de professores e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID): apontamentos sobre avanços e contradições de um programa. Série-Estudos. *Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, [S.l.], p. 161-179, abr. 2017.

FLORES, M. A.. (Des)ilusões e paradoxos: a entrada na carreira na perspectiva dos professores neófitos. *Revista Portuguesa de Educação*. Lisboa, 12:1, 171-204, 1999.

FONTOURA, H.. Formação de Professores para a Justiça Social: uma reflexão sobre a docência na Residência Pedagógica. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, vol. 0, 2017, p. 120-133.

GAUTHIER C. et al. *Por uma teoria da pedagogia*. Ijuí: Unijuí, 1998.

GATTI, B. et al. *Políticas docentes no Brasil: um estado da arte*. Brasília: UNESCO, 2011.

GATTI, Bernardete A.. *Formação de professores no Brasil: características e problemas*. Educ. Soc.,Campinas , v. 31, n. 113, p. 1355-1379, Dec. 2010 .

GIROUX, H.. *Cruzando as fronteiras do discurso educacional*. Trad.: Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 1999.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores*. 2. ed. Porto: Porto, 2000. p.31-61.

LIBÂNEO, J. C. *Didática*. São Paulo: Cortez, 2012 .

\_\_\_\_\_. *Didática. Velhos e novos temas*. Edição do Autor, 2002.

\_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 2008 (24ª. Ed.). 1ª. edição: 1985

LOPES, A. C., & MACEDO, E.. *Teorias de currículo*. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2013.

MACEDO, E. Base Nacional Comum para currículos. Direitos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? *Educação e Sociedade*, v. 36, n. 133, p. 891-908, out.-dez. 2015.

MARCELO GARCIA, C. *Formação de professores: para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

MOREIRA, A.F. Os princípios norteadores de políticas e decisões curriculares. *RBPAE*. V. 28, n. 1, p. 180-194, jan/abr. 2012.

\_\_\_\_\_. Didática e Currículo: questionando fronteiras. *Revista Educação e Realidade*, UFRGS, v. 23, n. 2, 1998, p. 11-26.

MOREIRA, A.F.B.; CANDAU, V. M.. *Indagações sobre currículo: currículo*,

conhecimento e cultura. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 48 p.

NÓVOA, A.. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. *Cad. Pesqui.*, vol. 47, n. 166, 2017<sup>a</sup>, p. 1106-1133.

\_\_\_\_\_. *Formação de professores e residência docente*. Entrevista concedida em 14 de agosto de 2017 nas dependências do PPGE-UFRJ, 2017b.

\_\_\_\_\_. *Profissão professor*. Porto: Porto, 1995.

OLIVEIRA, M.R. N. S. (1988). A didática e seu objetivo de estudo. *Educação em Revista*, Belo Horizonte n. 8, 1988.

PACHECO, J. A.; OLIVEIRA, M. R.. Currículo e didática: um diálogo luso-brasileiro. *In X Colóquio sobre Questões Curriculares / VI Colóquio Luso Brasileiro de Currículo*. UFMG, Belo Horizonte, 2012.

PIMENTA, SG. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. *In: ANDRÉ, Marli; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (orgs.). Alternativas no ensino da didática*. São Paulo: Papyrus, 1997. p. 37-70.

ROLDAO, Maria do Céu. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. *Rev. Bras. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 94-103, Apr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica*. Campinas: Autores Associados, 2008 (10<sup>a</sup>. edição)

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. *In: NÓVOA, A. (org.). Os professores e sua formação*. Lisboa: Dom Quixote, 1995.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. O trajetória da didática no Brasil e sua (des) articulação com a teoria histórico-cultural. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, SP, v. 15, n. 61, p. 87-109, jul. 2015. ISSN 1676-2584.

SILVA, T. T.. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 3. ed.; 8. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

SHULMAN, L. Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15 (2), 1986, p. 4-14.

TARDIF, M., LESSARD, C. e LAHAYE, L. Os professores face ao saber. Es- boço de uma problemática do saber docente. *Teoria e Educação* n<sup>o</sup> 4, Porto Alegre: Pannônica, 1991.

TARDIF, M. *Saberes Docentes e Formação Profissional*. Petrópolis: Vozes, 2002.

VEENMANN, S.. Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*. N. 54, 1984, p. 143-178.

VEIGA, I. P. *Repensando a didática*. 10 ed. Campinas, SP: Papyrus, 1991.

YOUNG, M.A superação da crise em estudos curriculares: Uma abordagem baseada no conhecimento. *In: Favacho, A. et al (org.). Currículo, conhecimento e avaliação: divergências e tensões*. Curitiba: CRV, 2013.

\_\_\_\_\_. Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, v. 28, n. 101, p.

1287-1302, 2007.

ZEICHNER, K.M. Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College and University-based Teacher Education. *Educação*, Santa Maria, v.35n.3, p479-504, set/dez 2010.

\_\_\_\_\_. *Independent Teacher Education Programs: Apocryphal Claims, Illusory Evidence*. Boulder, CO: National Education Policy Center, 2016. Retrieved [date] from <http://nepc.colorado.edu/publication/teacher-education>. Acesso em: 30/11/2017.

Data de submissão: 05/12/2018

Data de aprovação: 05/05/2019