

Tipologia Didática na América Latina: do embate à integração

Didactic Typology in Latin America: from conflict to integration

Tipología Didáctica en América Latina: del choque a la integración

Juliana Franzi 

Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Foz do Iguaçu, PR, Brasil
juliana.franzi@unila.edu.br

Ana Carolina Faustino 

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, MS, Brasil
carolina.faustino@ufms.br

Recebido em 09 de dezembro de 2024

Aprovado em 07 de janeiro de 2025

Publicado em 26 de maio de 2025

RESUMO

A partir de pesquisa bibliográfica e exploratório-descritiva, no presente artigo, assumimos o objetivo de identificar, descrever e ampliar uma tipologia Didática na América Latina. Neste percurso, reconhecemos os aportes advindos de distintas perspectivas da área no sentido de traçar enfrentamentos à investida neoliberal, a qual permeia a educação latino-americana e pressiona com uma busca excessiva pela padronização educacional e pela mercantilização dos processos educativos. A investigação se debruça sobre a realização de uma retrospectiva histórica acerca da Didática, dedicando-se, no entanto, com mais afinco à identificação e à análise de distintas perspectivas da área mais atuais e situadas no contexto latino-americano. Como resultado da pesquisa, podemos mencionar que este artigo amplia o trabalho de Selma Garrido Pimenta (2019) e de Adrián Baeza e Marcela Gaete (2022), e reúne uma tipologia Didática na América Latina. Dadas as limitações do estudo, a pesquisa organiza-se como um convite para pesquisadores(as) da área seguir explorando o tema a fim de reunir conceitos acerca da Didática em distintos países latino-americanos, oportunizando, por conseguinte, maiores possibilidades de articulação, diálogo e fortalecimento da educação em tal território.

Palavras-chave: América Latina; Neoliberalismo; Didática.

ABSTRACT

Based on bibliographical and exploratory-descriptive research, this article aims to identify, describe, and expand a Didactic typology in Latin America. Along the way, we recognize the contributions from different perspectives in the field in order to outline confrontations to the neoliberal onslaught, which permeates Latin American education and pressures with an excessive search for educational standardization and the commercialization of educational processes. The research focuses on taking a historical look back at Didactics, while dedicating itself more diligently to identifying and analyzing different perspectives in the area that are more current and situated in the Latin American context. As a result of the research, we can mention that this article expands the work of Selma Garrido Pimenta (2019) and that of Adrián Baeza and Marcela Gaete (2022), and brings together a Didactic typology in Latin America. Given the limitations of the study, the research is organized as an invitation for researchers in the field to continue exploring the theme in order to gather concepts about Didactics in different Latin American countries, providing, therefore, greater possibilities for articulation, dialogue, and strengthening of education in this territory.

Keywords: Latin America; Neoliberalism; Didactic.

RESUMEN

Basado en una investigación bibliográfica y exploratoria-descriptiva, este artículo tiene como objetivo identificar, describir y ampliar una tipología Didáctica en América Latina. En el camino, reconocemos los aportes desde diferentes perspectivas en el campo para delinear los enfrentamientos al neoliberalismo, que permea la educación latinoamericana y presiona con una búsqueda desmedida por la estandarización educativa y la comercialización de los procesos educativos. La investigación hace un recorrido por la historia de la Didáctica, pero se centra más en identificar y analizar diferentes perspectivas en el área, más actuales y situadas en el contexto latinoamericano. Como resultado de la investigación, podemos mencionar que este artículo amplía el trabajo de Selma Garrido Pimenta (2019) y el de Adrián Baeza y Marcela Gaete (2022), y reúne una tipología Didáctica en América Latina. Dadas las limitaciones del estudio, la investigación se organiza como una invitación a investigadores del campo a continuar explorando el tema con el fin de recopilar conceptos sobre Didáctica en diferentes países de América Latina, brindando así mayores posibilidades de articulación, diálogo y fortalecimiento de la educación en este territorio.

Palabras clave: América Latina; Neoliberalismo; Didáctica.

Introdução

A Didática é, inegavelmente, um componente central em cursos de Licenciatura essencial para uma sólida formação de futuros docentes. É justamente a partir do reconhecimento de sua relevância que este texto se dedica a problematizá-la e a buscar caminhos construtivos e de integração, a partir de aportes advindos de diferentes perspectivas teóricas, já derivadas de estudos da área. Assim, a partir de pesquisa bibliográfica e exploratório-descritiva, no presente artigo, assumimos o objetivo de identificar, descrever e ampliar uma tipologia Didática na América Latina. Neste percurso, esperamos valorizar a Ciência da Educação e sua trajetória, sob a qual tem se assentado uma série de reflexões e proposições no sentido de construir, constituir e delinear o campo da Didática.

Consideramos que as contribuições de diferentes autores(as) da área da Didática que aqui iremos recuperar, embora com distintos enfoques e perspectivas, aportam ao enfrentamento à crescente investida do neoliberalismo que tem permeado o campo educacional, marcando notavelmente a América Latina com pacotes padronizados de “soluções” educativas, os quais desconsideram os contextos tão diversos e plurais, bem como os desafios e as potencialidades múltiplas presentes em tal conjuntura.

No Brasil, esta investida e tensionamento neoliberal facilmente pode ser observada, uma vez que, no Ensino Superior, grandes “conglomerados detêm cerca de 70% dos cursos de licenciatura no país, sendo 88% destes em Educação a Distância (EaD)” (Pimenta, 2019, p. 20).

Paralelamente, a Educação Básica brasileira também se vê, na atualidade, diante de uma série de problemáticas ainda mais graves, que se acentuaram sobretudo a partir da homologação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a qual “[...] se configura como o epicentro da reforma empresarial da educação” (Lino; Arruda, 2023, p. 94), dado que “[...] a BNCC favorece a mercantilização da educação e reduz a avaliação a processos externos, que ranqueiam as escolas, acirram a

competição por recursos escassos e institucionalizam sanções a professores e gestores” (Lino; Arruda, 2023, p. 94).

Esses elementos expressam a entrada brutal e voraz do neoliberalismo no Brasil, e vale ressaltar que este panorama não é fato isolado, mas se revela em distintos países da América Latinaⁱ. Assim, tendo em vista tal problemática, recorreremos a diferentes correntes teóricas no campo da Didática, caminho pouco usual, dado que a área é marcada por uma série de conflitos, os quais consideramos que colaboram de modo insuficiente para somar esforços nesse enfrentamento ao neoliberalismo e à padronização educacional.

Consideramos que os apontamentos de D’Ambrosio (2016) nos são importantes para evitar os conflitos existentes no campo da Didática e, de modo mais amplo, embates que permeiam o meio acadêmico, uma vez que o autor compara especialistas a pássaros vivendo em uma gaiola, e destaca que esses estão isolados, muitas vezes, em gaiolas epistemológicas:

Muitos especialistas, sobretudo os acadêmicos dedicados integralmente a uma disciplina e que são membros de um departamento, têm comportamento semelhante ao dos pássaros em uma gaiola [...]. Sair da gaiola não é fácil, pois as gaiolas oferecem vários benefícios, como o reconhecimento pelos pares, o que garante emprego e promoções. Mas o preço por estes benefícios é alto: as grades impedem sair e voltar livremente. Com isto, não há possibilidade de ver e conhecer a realidade natural e social, de se inspirar pelo novo para a criatividade (D’Ambrosio, 2016, p. 224).

Destacamos que é essencial conhecer as especificidades de cada corrente epistemológica, mas ao mesmo tempo é necessário analisar criticamente se as diferenças entre elas estão funcionando como ferramentas para isolar os pesquisadores em suas gaiolas.

No campo da Didática especificamente, o trabalho de Selma Garrido Pimenta (2019), pautado no materialismo histórico-dialético e respaldando-se centralmente na teoria educacional de Demerval Saviani e Paulo Freire, é notável no sentido de evidenciar as particularidades de cada corrente teórica, tendo destaque seu trabalho escrito em 2019, intitulado “As ondas críticas da Didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo liberal”, no qual a autora organiza uma espécie de

tipologia da didática, elencando e descrevendo diferentes perspectivas. Voltaremos às contribuições de Pimenta (2019) ao longo deste texto. Por ora, nos cumpre destacar que Selma Garrido Pimenta, em entrevista concedida a Lenilda Rêgo Albuquerque de Faria, em 2011, resente a fragmentação entre os Grupos de Trabalho na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd):

Estamos com uma associação nacional que está absurdamente fragmentada e voltada para a especificidade de cada GT. E não tem diálogo. E, por outro lado, o próprio GT Afro não provoca a discussão com os demais. Como o GT didática está trabalhando a questão do negro? Como a didática está trabalhando a questão do negro? [...]. Essa absurda fragmentação do conhecimento, que temos hoje na área da educação, serve a quê? Ela não nos empodera para as questões essenciais de transformações (Faria, 2011, p. 144).

Faz-se essencial perguntarmos: essa fragmentação entre diferentes Grupos de Trabalho, entre diferentes correntes teóricas da Didática está a favor de quem e contra quem? A separação dos pesquisadores da área da Educação em gaiolas epistemológicas (D'Ambrosio, 2016) isola ou gera a unidade necessária aos enfrentamentos cotidianos de desmonte da educação pública, democrática, laica e de qualidade?

Preocupação similar é apontada pela autora argentina Maria Cristina Davini, que pontua que “a polêmica em torno da Didática, particularmente, apresenta indícios às vezes preocupantes. Em lugar de diálogo frutífero entre disciplinas e espaços interdisciplinares, assistimos frequentemente ao debate pela segregação de territórios” (Davini, 1996, p. 25). Ao abordar as distinções entre as Didáticas Gerais e as Didática Especiais (específicas, tal como denominamos em contexto brasileiroⁱⁱ), a autora assinala que os conflitos entre ambas se referem a “conflitos de poder entre comunidades científicas que, historicamente, produzem um movimento pendular de negação de umas sobre as outras” (Davini, 1996, p. 31).

Tendo em vista tais questões, resgataremos, neste trabalho, os aspectos mais promissores de algumas abordagens acerca da Didática com vista a enfrentar o

inimigo comum: o neoliberalismo e a padronização/uniformização no contexto educacional latino-americano.

Esta busca por salientar o que há de mais importante nos estudos das diferentes abordagens, ao invés de mirar os embates, em nada nos exime de posicionamento, pois concordamos com Gramsci (2020), que “viver significa tomar partido”. Contudo, nesse processo, nosso inimigo não é o(a) educador(a) e pesquisador(a), profissional sério e rigoroso das universidades — públicas, inclusive — que se vincula a determinado paradigma científico e desenvolve, a partir de diferentes perspectivas teóricas, aportes para o campo educacional e da Didática — mas sim o mercado, que tensiona no sentido de buscar ininterruptamente o lucro. Seguimos, nesse sentido, a lógica já assumida por Davini (1996), vislumbrando transcender os conflitos da área e buscando “caminhos de integração” (Davini, 1996, p. 25) no campo da Didática.

Neste percurso, tomamos como especiais as considerações de Marcus Vinicius da Cunha (1998), isso porque o autor retoma o trabalho de Tomas Khun, “A estrutura das revoluções científicas”, e menciona a dificuldade de diálogo entre diferentes paradigmas. O objetivo específico de Cunha (1998) é discutir as finalidades educacionais dos paradigmas científicos advindos da psicologiaⁱⁱⁱ. Embora as especificidades do campo da psicologia e de seus aportes para a área da educação não nos sejam escopo aqui neste trabalho, atentamos para as contribuições de Cunha, uma vez que, seguindo Khun (1990), o autor considera que a academia pressiona para que o pesquisador escolha um paradigma. Esse, ao vincular-se a uma determinada perspectiva, deve atuar como um “cientista normal” (Khun, 1990), capaz de revisar e atualizar os aportes paradigmáticos, fazendo o papel de “limpeza” do campo teórico. Sobre tal processo, Cunha considera que:

[...] a bem da verdade, o debate entre *paradigmas*, na circularidade de argumentos em que se dá, visa essencialmente à persuasão dos ouvintes. “Na escolha de um paradigma”, diz Kuhn, “não existe critério superior ao consentimento da comunidade relevante” (idem, p. 128). Os estudantes são o alvo privilegiado do debate entre os *paradigmas* científicos, sendo vitorioso aquele que conquistar mais adeptos, e não necessariamente aquele que

contiver maior número de “verdades”. Enquanto *cientistas normais*, os conquistados engrossarão suas fileiras, desenvolvendo pesquisas, escrevendo teses e publicando artigos em revistas especializadas; irão lutar por financiamentos das agências de fomento, criar veículos próprios para difundir suas concepções paradigmáticas e, finalmente, formar novos adeptos que, por sua vez, colocarão em prática a doutrina nos vários campos de atuação profissional (Cunha, 1998, p. 67-68).

Em relação às contribuições dos paradigmas científicos para a prática educativa e suas implicações e contribuições diretas para a sala de aula, o autor questiona: “Qual é o paradigma científico que contempla alguma contribuição para a consecução destas finalidades? *Nenhum deles, inteiramente, e todos eles, de certo modo*” (Cunha, 1998, p. 75, grifo nosso). Seguindo Cunha (1998), demarcamos certo posicionamento semelhante no campo da Didática, pois reconhecemos a impossibilidade de caminhar por uma única perspectiva teórica se visamos contribuir para a Didática na América Latina.

Assim, nos amparamos centralmente nas indicações de D’Ambrosio (2016) e Cunha (1998), que evidenciam como a academia é um espaço em frequente disputa entre paradigmas, bem como na questão sinalizada por Pimenta (2019) sobre a fragmentação na área da educação e da Didática, ao remeter-se aos Grupos de Trabalho da ANPEd.

Com base em tais considerações, assumimos aqui o caminho de mirar os aspectos mais favoráveis de cada abordagem teórica sobre a Didática e suas contribuições para o processo de ensino e aprendizagem, sobretudo tendo em vista o contexto latino-americano.

O campo da Didática

A palavra “didática”, que tem sua origem na expressão grega *techné didaktiké*, refere-se à arte ou à técnica da ensinar (Melo; Urbanetz, 2008). A Didática é considerada “o principal ramo de estudo da Pedagogia”. Usualmente ela tem sido definida como um campo que “investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino” (Libâneo, 2006, p. 25), cabendo a ela “converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino” (Libâneo, 2006, p. 26)

e constituindo-se como “o estudo científico dos elementos constitutivos e das condições do ato de ensinar em suas relações com o ato de aprender” (Libâneo, 2010, p. 46).

Um caminho menos reconhecido, entretanto, é o destacado por Baeza e Gaete (2022), que, ao analisarem a didática, o fazem a partir da denúncia do processo educativo em contexto colonial e de suas marcas na América Latina:

Desde nuestra mirada, la preocupación epistémico-política, como clave de las reflexiones didáctica, emerge porque muchos de los aspectos constitutivos del pensamiento didáctico moderno, como los rasgos básicos de la figura docente o del estudiante, surgen de las relaciones imperiales entre Europa y sus colonias americanas, particularmente algunos enraizados en los debates sobre las posibilidades y los fundamentos teológicos para evangelizar/educar y someter — legítimamente a los indígenas americanos al imperio español (Baeza; Gaete, 2022, p. 5).

Cabe, contudo, mencionar que, na perspectiva, comumente adotada, ocidental e eurocêntrica, é indubitável que um grande marco no campo da Didática é o trabalho de Jan Amos Comenius (1592-1670). Na obra “Didática Magna”, publicada em 1657, Comenius ousou propor um método que, para ele, seria capaz de “ensinar tudo a todos”. Sua preocupação central era com o domínio da leitura e da escrita, elementos considerados como capazes de proporcionar a interpretação dos textos bíblicos. Cristão protestante, o estudioso tcheco defendeu uma ruptura com os modelos educativos praticados pela Igreja Católica, os quais eram pautados especialmente na abstração e dedicados a educar a elite, limitando-se a uma relação pedagógica que, no máximo, era voltada a pequenos grupos de estudantes.

Comenius arguiu sobre o caráter universal da educação por meio um “currículo único e simultâneo, rigorosamente controlado por tempos e espaços pedagógicos uniformes” (Goulart, 2002). Consoante o autor, “um único mestre pode ensinar centenas de alunos” (Comenius, 2006, p. 209). Desse modo, não por casualidade, a “Didática Magna” foi também intitulada de “Tratado Universal da Arte de Ensinar Tudo a Todos”. Para tanto, Comenius assinalou que “a *metodologia de ensino* deve assumir a condução das ações do professor nas instituições escolares” (Batista, 2017, p. 257, grifo do autor). Tratava-se de um método capaz de assegurar o ensino de tudo a todos,

oportunizando, inclusive, a coeducação, permitindo que meninos e meninas estudassem juntos, princípio que estava longe de se materializar em sua época. De acordo com Jan Amos Comenius:

[...] a proa e a popa da nossa Didáctica será investigar e descobrir o método segundo o qual os professores ensinem menos e os estudantes aprendam mais; nas escolas, haja menos barulho, menos enfado, menos trabalho inútil, e, ao contrário, haja mais recolhimento mais atractivo e mais sólido progresso (Comenius, 2006, p. 43- 44).

Conforme ponderam Baeza e Gaete (2022), embora Comenius tenha papel de destaque no campo da Didática, o objetivo do autor tcheco não foi construir a disciplina de Didática, senão “organizar uma escola destinada às massas” (Baeza; Gaete, 2022, p. 6). Os autores observam que, após Comenius, o termo Didática cai em desuso, sendo reintroduzido somente no século XIX, por Johann Friedrich Herbart (1776-1841), o qual apresentou um método constituído por cinco passos para o processo de instrução: 1) preparação — recordação da lição anterior, ou seja, do que já é conhecido; 2) apresentação — o aluno é colocado diante de um novo conhecimento que deve assimilar; 3) assimilação/comparação — ocorre por comparação, no qual o novo é assimilado a partir do velho; 4) generalização — o aluno deve ser capaz de identificar todos os fenômenos correspondentes ao conhecimento adquirido; e 5) aplicação — verificar, através de exemplos novos, se o aluno efetivamente assimilou o que lhe foi ensinado (Leão, 1997).

Cumprе salientar, contudo, ainda no século XVIII, o papel de relevo de Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) para o campo da Didática, dado que o autor deu centralidade aos sujeitos do processo educativo e, especialmente, sobre quem era o sujeito educado (Baeza; Gaete, 2022, p. 6).

Rousseau influenciou profundamente o campo da Educação e deixou marcas em autores(as) que tiveram grande impacto na área da Didática, sobretudo por meio das contribuições de sua obra intitulada “Emílio, ou da Educação”. Nela, Rousseau lança as bases para uma visão de infância, em um momento ainda marcado pela compreensão da criança como um adulto em miniatura. Em contraposição, o autor

defendeu a liberdade da criança, destacando as singularidades que caracterizam esta fase. Conforme o pensador genebrino, “[...] os mais sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser homem” (Rousseau, 2004, p. 4). E, de modo ainda mais provocativo, orienta aos educadores: “[...] começai, pois, por melhor estudar vossos alunos, pois com toda certeza não os conheceis [...]” (Rousseau, 2004, p. 4).

Em “Emílio, ou da Educação”, embora o autor pouco se dirija à educação formal, deixou uma mensagem significativa para o campo educacional ao descrever os processos educativos defendidos para o aluno imaginário, Emílio, cuja educação deveria dar-se em um espaço campestre, distante dos vícios da zona urbana e guiado, em liberdade, por seu tutor.

Rousseau concebe a evolução de seu aluno imaginário presente em uma sociedade corrompida, imersa nos vícios e no luxo que distanciam os seres humanos dos preceitos da natureza. Para tanto, Emílio, a criança ficcional, será educado no campo e de modo diferente longe dessa sociedade e desses seres degenerados (Souza, 2021, p. 54-55).

Conforme já sinalizamos, esta premissa emanada da obra de Jean-Jacques Rousseau influenciou autores(as) importantes posteriormente, os(as) quais possuem grande influência no campo da Educação, e alguns contribuíram diretamente para o campo da Didática.

Vamos encontrar as ideias rousseauianas na Escola Moderna, do educador espanhol Francisco Ferrer; na Escola Ativa e no movimento da Escola Nova. Da mesma forma, podemos afirmar que Célestin Freinet, Maria Montessori, Ovide Decroly, Edouard Claparède, Piaget e até Paulo Freire foram substancialmente influenciados pelo Emílio e pela filosofia de Rousseau (Paiva; Junges, 2012, s.p.).

Podemos ainda elencar outros autores para além dos mencionados por Paiva e Junges, como é o caso de Pestalozzi (Zanatta, 2005), Adolphe Ferrière, Roger Cousinet e Robert Dottrens (Trindade, 2009), dentre outros.

Do trabalho derivado deste grupo, toma corpo o Movimento da Escola Nova. De acordo com Trindade (2009), tal Movimento assumiu algumas denúncias, dentre

as quais aqui destacamos: a excessiva memorização a que a escola tradicional sujeita seus alunos; a normatividade metodológica e a unicidade do método; os programas de estudos estandardizados e geridos de forma burocrática; e as limitações da instrução como modo de formação. Perante tais denúncias, o Movimento da Escola Nova passou a apostar, dentre outros elementos, na consideração de que os alunos devem constituir o centro dos projetos de educação escolar, e de que seus interesses (e não as instruções dos professores) passam a ser centrais (Trindade, 2009).

De modo geral, o que nos interessa evidenciar é que, deste movimento, destacam-se novas propostas metodológicas as quais partam da curiosidade dos estudantes e valorizam seu protagonismo. No entanto, cria-se um debate infundável, a partir do confronto entre a perspectiva educacional expressa nas pedagogias tradicionais e, por outro lado, a educação proposta pela via do Movimento da Escola Nova: de um lado, a valorização do papel do professor; do outro, o papel de relevo e protagonismo dos estudantes. Do nosso ponto de vista, este embate revela-se, muitas vezes, infrutífero, pois entendemos que toda e qualquer interpretação que antagonize o papel a ser assumido, seja pelo docente, pautando-se exclusivamente na pedagogia tradicional e no autoritarismo, ou pelo discente, amparando-se unicamente na Pedagogia Nova, carece de indagação e problematização.

Caravelas à vista: conflitos latentes e manifestos no campo da Didática na América Latina

Em solo brasileiro, mais precisamente no Brasil Colônia, “o ensino das primeiras letras, com mestres particulares nas casas, era algo que somente as famílias nobres ou abastadas poderiam propiciar a seus filhos” (Paiva, 2015, p. 204). A pretensão de “ensinar tudo a todos”, conforme defendida por Comenius, não foi acolhida pela Coroa Portuguesa. A opção elegida pautou-se no *Ratio Studiorum*, oportunizada pela Companhia de Jesus, a qual se amparou em um ensino abstrato e mnemônico

O Ratio Studiorum, compêndio de regras de como ensinar, como aprender, como administrar uma instituição de ensino, foi responsável pela construção de um verdadeiro sistema de ensino no território nacional, pois não somente homogeneizava a prática pedagógica, como estabelecia um único método de ensino/aprendizagem (Mesquida, 2013, p. 235).

Um marco expressivo da contraposição à forma de ensinar elaborada pelos jesuítas se deu somente em 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, encabeçado especialmente por Fernando de Azevedo, Lourenço Filho e Anísio Teixeira (Vidal, 2013), e que teve como signatários 26 educadores(as) proeminentes. Entre eles, destacamos a presença feminina de Cecília Meirelles, Noemy Marques da Silva Rudolfer e Armanda Álvaro Alberto.

No Brasil e no contexto latino-americano, a Escola Nova sofreu severas críticas, pois trouxe demandas elaboradas em um momento em que o sistema de ensino na América Latina sequer estava estruturado e fortalecido. Tal aspecto revelou a incapacidade da educação formal de acolhê-las e colaborou para o desmantelamento do sistema educacional público que, sob acusações de ser tradicional, passava a ser profundamente desprestigiado (Saviani, 1999). Os trabalhos de estudiosos(as) da Pedagogia Histórico-Crítica são, decerto, centrais nesta direção, tendo destaque a obra de Dermeval Saviani “Escola e Democracia” (1999).

Entre outros elementos, tais acontecimentos fomentaram, em contexto nacional, o campo da Didática. Com efeito, é possível afirmar que o Brasil possui uma sólida e vasta produção sobre o tema, tal como veremos a seguir, ao elaborar uma tipologia Didática.

Vera Maria Candau é figura de destaque sobre a Didática. Em um trabalho conhecido como marco para a área, na obra publicada em 1982 e intitulada “A Didática em Questão”, Candau (2014) compreende que o campo da Didática é caracterizado por uma série de tensões, resultando em orientações que ora apostam mais na dimensão política do ato educativo, ora exaltam a dimensão técnica ou, ainda, ora privilegiam mais a dimensão humana (Candau, 2014). Um exemplo nesta direção é a Pedagogia Tecnicista, que preza pela dimensão técnica do ato educativo — por meio da supervalorização dos métodos e técnicas de ensino, entendendo-as como capazes

de prescrever como o(a) docentes deve agir. Nesse sentido, há um rechaço à dimensão política e humana do processo de ensino e aprendizagem.

A aposta de que a mudança nos métodos e técnicas poderiam contribuir para a educação é também considerada uma marca da Escola Nova, que atribuiu, por exemplo, ao trabalho em pequenos grupos (apenas para citar um exemplo) um caminho, uma técnica, capaz de orientar de modo promissor o processo de ensino e aprendizagem. Prova marcante disso para o campo específico da Didática é o Plano Dalton (Candau, 2014, p. 17), que oportunizava aos estudantes programar seus planos de estudos tendo em vista suas necessidades e interesses. Além disso, a Pedagogia Nova também promoveu, em algumas ocasiões, a valorização excessiva da dimensão humana, limitando-se a compreender que aspectos como a empatia e o afeto eram suficientes para conduzir o ato educativo.

Por outro lado, é importante sinalizar que algumas perspectivas pedagógicas, ao assumirem a contraposição à sobrevalorização da técnica acabam por cair em outra sobrevalorização: a da dimensão política, rechaçando, desta vez, a dimensão técnica e humana. Este descompasso e a desarticulação entre essas três dimensões — política, técnica e humana — levou Candau (2014) a explicitar a necessidade de afirmar a multidimensionalidade da Didática. Para tal, a autora reconhece a necessidade de uma Didática capaz de superar a Didática Instrumental — marcada pelo objetivo de prescrever métodos, técnicas, conteúdos, dentre outros elementos que perpassam o processo de ensino e aprendizagem — por uma Didática Fundamental — capaz de entrelaçar as três referidas dimensões.

Entendemos que o argumento de Candau (2014) pode ser assumido como uma espécie de “lupa”, a qual nos impulsiona a analisar criticamente diferentes perspectivas teóricas na área da educação, investigando-as com o intuito de compreender se há nelas uma efetiva indissociabilidade entre as três dimensões constituintes da Didática. Sobretudo em contexto latino-americano, consideramos que a utilização dessa “lupa” nos oferece elementos potentes para o fortalecimento da Didática.

Nessa ótica, tendo em vista o caminho até aqui trilhado, organizamos nossa pesquisa com o objetivo de identificar, descrever e ampliar uma tipologia Didática na América Latina.

Metodologia

O presente artigo amparou-se em uma investigação bibliográfica e exploratória-descritiva. Lima e Miotto (2007) explicam que costuma haver uma confusão, dado que não é raridade “que a pesquisa bibliográfica apareça caracterizada como revisão de literatura ou revisão bibliográfica”. Isso deriva do fato de que há certa incompreensão de que a “revisão de literatura é apenas um pré-requisito para a realização de toda e qualquer pesquisa”. De modo distinto, “a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, atento ao objeto de estudo, e que, por isso, não pode ser aleatório” (Lima; Miotto, 2007, p. 38).

Lima e Miotto (2007, p. 40) assinalam, ainda, que a pesquisa bibliográfica tem sido utilizada de forma recorrente em estudos exploratório-descritivos, sobretudo quando envolve casos “em que o objeto de estudo proposto é pouco estudado, tornando difícil a formulação de hipóteses precisas e operacionalizáveis”. Nesses casos, “a pesquisa bibliográfica possibilita um amplo alcance de informações, além de permitir a utilização de dados dispersos em inúmeras publicações [...]”.

Tendo em vista tais considerações, explicitamos que o caminho metodológico seguido para a produção dos dados não se tratou de uma tarefa trivial, dado que implicou recorrer a pesquisas de distintos países. Ademais, mesmo no caso das pesquisas nacionais sobre a Didática, trabalhamos no sentido ampliar a identificação de uma tipologia capaz de reunir distintas perspectivas Didática. Reconhecemos, no trabalho de Pimenta (2019), um marco inicial e organizativo dos dados para dar conta das perspectivas didáticas em contexto brasileiro. Partindo dele, trabalhamos para trazer outras perspectivas acerca da Didática no Brasil não contempladas no trabalho de Pimenta (2019). Já em relação à construção de uma tipologia Didática para os demais países na América Latina, o trabalho de Baeza e Gaete (2022) nos foi

essencial para oferecer as coordenadas que nos permitissem vislumbrar tipologias em distintos países na América Latina. No entanto, reconhecemos que os dados aqui reunidos estão longe de serem representativos de todos os países da América Latina. Em virtude disso, a pesquisa apresenta-se como um convite para que mais pesquisadores(as) da área se debrucem sobre o tema. Cientes das limitações da presente investigação, apresentamos detalhadamente como se deu o processo de produção dos dados, de acordo com os quadros a seguir:

Quadro 1: Perspectivas Didáticas no Brasil, segundo Pimenta (2019)

Movimentos da Didática	Perspectiva Didática	Autores(as)	País dos(das) autores(as)
1ª Onda crítica — da didática instrumental à didática fundamental (Pimenta, 2019)		Vera Maria Candau (1983)	Brasil
2ª Onda crítica — do (quase) sumiço da disciplina didática à sua ressignificação (Pimenta, 2019)		Selma Garrido Pimenta	Brasil
3ª Onda crítica — didática crítica, pós-crítica, pós-moderna... e o movimento prossegue (Pimenta, 2019)	Didática Crítica Intercultural	Vera Maria Candau (2000, 2010)	Brasil
	Didática Crítica Dialética do M.H. Reafirmada	Maria Rita Oliveira (2009); Selma Garrido Pimenta (2008)	Brasil
	Didática Desenvolvimental	José Carlos Libâneo, Andrea Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes (2011)	Brasil
	Didática Sensível	Cristina Maria D'Avila Teixeira (2012, 2018)	Brasil
	Didática Multidimensional	Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta (2016)	Brasil

Elaborado pelas autoras(2024) a partir da obra de Pimenta (2019)

Quadro 2: Incorporações de novas Perspectivas Didáticas no Brasil

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644490109>

Movimentos da Didática	Perspectiva Didática	Autores(as)	País dos(das) autores(as)
3ª Onda crítica — novas incorporações Autoras (2024)	Didática da Pedagogia Histórico-Crítica	Gasparin (2007)	Brasil
	Didática Complexa e Transdisciplinar	Marilza Vanessa Rosa Suanno (2015)	Brasil
	Didática Decolonial	Maria Amélia Santoro Franco (2022)	Brasil

Elaborado pelas autoras (2024)

Quadro 3: Perspectivas Didáticas em demais países na América Latina, segundo Baeza e Gaete, (2022)

Movimentos da Didática	Perspectiva Didática	Autores(as)	País dos(das) autores(as)
Coordenadas críticas na didática latino-americana (Baeza; Gaete, 2022)	Ato didático no contexto latino-americano	Adrián Baeza e Marcela Gaete (2022)	Chile
	Teoría del Acontecimiento Didáctico (TacDi)	Luis E. Behares (2006)	Uruguai
	Didáctica no Parametral	Estela Quintar (2008; 2009)	Argentina (e Chile, México e Colômbia a partir da vivência da autora nesses países)

Elaborado pelas autoras (2024) a partir do artigo de Baeza e Gaete (2022)

Resultados e discussões

Buscando acrescentar outras perspectivas com vista a contribuir para uma reflexão sobre a Didática na América Latina, ampliando tal tipologia, nesta seção,

explicitaremos alguns elementos que caracterizam os quadros anteriormente apresentados..

Segundo Pimenta (2019), na segunda metade da década de 1970, a área de Educação foi marcada, pelo referencial marxista e gramsciano. Dessa maneira, a Didática assumiu distintos posicionamentos e movimentos.

✓ 1ª Onda Crítica — *Da Didática Instrumental à Didática Fundamental*

Conforme Pimenta (2019), entre os anos de 1970 e 1980, constitui-se um movimento de oposição à ditadura militar. Tomam corpo alguns eventos importantes: o 1º Encontro Nacional de Prática de Ensino, e, em 1982, o 1º Seminário “A Didática em Questão”, organizado por Candau, o qual teve um papel marcante no sentido de se contrapor à Didática Técnico-Instrumental, conforme já mencionamos anteriormente.

Entretanto, segundo Pimenta (2019), “a potencialidade da crítica instaurada pelo movimento da Didática Fundamental paradoxalmente instaurou no âmbito dos cursos *um esvaziamento da disciplina didática*” (Pimenta, 2019, p. 24, grifo nosso).

✓ 2ª Onda Crítica — *Do (Quase) Sumiço da Disciplina Didática à Sua Ressignificação*

Nas duas décadas finais do século XX, a perspectiva advinda do materialismo histórico-dialético e da Teoria Crítica frankfurtiana contribuíram para a Didática. Ganham destaque temas, como a unidade teoria e prática; a valorização da escola e de seus profissionais nos processos de democratização da sociedade brasileira; a organização da escola; os currículos; os espaços e os tempos de ensinar e aprender; o projeto político e pedagógico; a democratização interna da escola; o trabalho coletivo; as condições de trabalho dos professores, etc. (Pimenta, 2019).

Conforme destaca Pimenta:

[...] as investigações na área da didática decorrentes desse movimento de resignificação adentrando o século XXI e até os dias de hoje, pautadas pelo referencial crítico, *tomam o ensino enquanto uma prática social viva*, considerando teoria prática inseparáveis no plano da subjetividade do sujeito (professor), pois sempre há um diálogo do conhecimento pessoal com a ação (Pimenta, 2019, p. 30).

Assim, uma epistemologia crítica no campo da Didática contribuiu para que preocupações com aspectos sociais que permeiam o campo educativo sejam contemplados.

✓ *3ª Onda Crítica — Didática Crítica, Pós-Crítica, Pós-Moderna*

Nas décadas iniciais do século XXI, emergiram pesquisas advindas das teorias pós-críticas e pós-modernas, ampliando o terreno da Didática para além da perspectiva posta pela Didática Crítica fundamentada no método histórico-dialético e na Teoria Crítica frankfurtiana, gerando “embates, rebatimentos e confrontos” (Pimenta, 2019, p. 39). Compõem este grupo: Didática Crítica Intercultural, Didática Crítica Dialética Do M.H. Reafirmada, Didática Desenvolvimental, Didática Sensível e Didática Multidimensional.

Além disso, identificando a ausência de algumas perspectivas também acrescentamos nessa terceira onda, as seguintes abordagens: Didática da Pedagogia Histórico-Crítica, Didática Complexa e Transdisciplinar e Didática Decolonial.

Didática Crítica Intercultural

Entende-se que a escola precisa “ser mais plural, democrática, capaz de responder aos desafios de nossa contemporaneidade e de formar cidadãos e cidadãs, sujeitos da construção de um mundo menos dogmático e mais solidário” (Candau; Koff, 2015, p. 334-335). Candau e Koff (2015) apostam no trabalho centrado em projetos e orientado por uma perspectiva intercultural crítica, capaz de promover uma reorganização de “tempos e espaços, ofício de aluno(a) e de professor(a), conhecimentos, currículos, práticas para aprendizagem e avaliação, ritos, estratégias de gestão, entre outras dimensões que entendemos configuram o *formato* escolar” (Candau; Koff, 2015, p. 329).

Didática Crítica Dialética do Materialismo Histórico Reafirmada

Pimenta (2019) observa que as teorias pós-modernas têm impactado o campo da educação e da Didática, fato que evidencia a necessidade de reafirmar a relevância do materialismo histórico-dialético, conforme a compreensão da autora.

Didática Desenvolvimental

Tal perspectiva constitui-se com base na filosofia marxista e na psicologia histórico-cultural. Essa fundamenta-se especialmente na Teoria da Atividade, de Vasily Vasilovich Davydov. Segundo Davydov (1988), “pensar significa inventar, construir na mente o projeto idealizado (correspondente à finalidade da atividade, a sua ideia) do objeto real que deve ser o resultado do processo laboral pressuposto” (Puente; Longarezi, 2013, p. 263).

Destaca-se, nesta corrente, também os aportes de José Carlos Libâneo. O autor defende a pedagogia crítico-social dos conteúdos, respaldando seu pensamento, de modo especial, em Davydov, e desenvolvendo suas proposições para o campo da didática com base na teoria histórico-social da atividade. A opção pelo trabalho de Davydov é explicitada no artigo intitulado “A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov”, publicado em 2004.

Observamos, entretanto, que entre os(as) estudiosos(as) da pedagogia histórico-crítica, o trabalho de Libâneo recebe críticas. Newton Duarte tece severas críticas ao pensamento de Libâneo, considerando que a proposta deste autor se acerca às pedagogias novas, ou às chamadas pedagogias do “aprender a aprender”. Duarte (2012) cita uma das publicações de José Carlos Libâneo (1998), uma coletânea de textos intitulada “Adeus Professor, Adeus Professora? — Novas Exigências Educacionais e Profissão Docente”, afirmando que:

[...] nesse trabalho, José Carlos Libâneo apresenta um discurso que nos parece ambíguo e contraditório, no qual podem ser encontradas passagens que apontariam para uma visão crítica da educação, mas que acabam sendo anuladas pelo conjunto do pensamento exposto pelo autor, conjunto esse que se mostra em sintonia com os ideários educacionais voltados para o lema “aprender a aprender” (Duarte, 2001, p. 66).

Didática Sensível

Cristina D'Ávila é fundadora desta perspectiva, inspirando-se na Teoria Raciocionalista, de Michel Maffesoli (2005). Conforme explicam D'Ávila, Zen e Ferreira (2018), para Maffesoli, “tudo que é da ordem da paixão deverá servir como motor para a compreensão dos fenômenos sociais, pelo que é inevitável se conceber uma outra epistemologia, não mais centralizada sobre a razão abstrata, mas sobre uma razão sensível” (D'Ávila; Zen; Ferreira, 2018, p. 147). Compreende-se que a didática do sensível oportuniza uma atitude sensitiva e cognitiva e de criatividade (D'Ávila; Zen; Ferreira, 2018).

Didática Multidimensional — Franco e Pimenta (2016)

Ao abordar tal conceito, as autoras destacam a relevância de uma Didática Multidimensional, que “fundamente a prática do ensino como um fenômeno complexo e multirreferencial” (Franco; Pimenta, 2016, p. 541), e que se assenta no “pressuposto de que os saberes ensinados são reconstruídos pelos sujeitos educadores e educandos, o que lhes possibilita se tornarem autônomos, emancipados, questionadores” (Franco; Pimenta, 2016, p. 539).

Destacamos que a Didática Multidimensional tem como base tanto os aportes de Paulo Freire, como também de Dermeval Saviani, aspecto que, por si só, é extremamente importante, pois consegue articular as contribuições de autores de extrema relevância para a área da educação; mas que, lamentavelmente, (do nosso ponto de vista) têm sido tratados mais pelas divergências — o que consideramos infrutífero na maior parte das vezes. Assim, consideramos notório o esforço das autoras em reconhecer e operar a partir das contribuições e potenciais de ambos os autores.

Além disso, como já explicado anteriormente, embora não contempladas por Pimenta (2019), somamos outros movimentos da Didática, visando contribuir para a Didática na América Latina: Didática da Pedagogia Histórico-Crítica, Didática Complexa e Transdisciplinar e Didática Decolonial.

Didática da Pedagogia Histórico-Crítica

João Luiz Gasparin (2007) é o autor responsável por organizar uma proposta da Pedagogia Histórico-Crítica. Seguindo a proposta de Dermeval Saviani, Gasparin propõe cinco passos para a constituição de uma didática da Pedagogia Histórico-Crítica, a saber: 1) prática social inicial; 2) problematização; 3) instrumentalização; 4) catarse; e 5) prática social final.

Vale, no entanto, destacar que a obra do autor recebe crítica dos próprios autores que se alinham à perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica. Destacamos as considerações de Marsiglia, Martins e Lavoura (2019), dado que procuram explicitar o equívoco presente na obra “Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica” (Gasparin, 2007), haja vista que consideram que Gasparin equivocou-se ao reduzir o fundamento do método a “uma aligeirada concepção de prática-teoria-prática, bem como uma didatização do método à procedimento de ensino, o que tem gerado um conjunto de simplificações, esquematismos e formalização inadequada da didática histórico-crítica” (Marsiglia; Martins; Lavoura, 2019, p. 1).

Didática Complexa e Transdisciplinar (Suanno, 2015)

Esta perspectiva didática, proposta por Suanno, aposta na complementaridade entre ensino disciplinar e transdisciplinar, assim como na relação com o saber que comporta incertezas. Respalhando-se nos aportes de Edgar Morin, a autora explica que:

[...] a Didática Complexa e Transdisciplinar indigna-se com as cegueiras do conhecimento, a linearidade do pensamento, a fragmentação do conhecimento, os limites da disciplinaridade, o estudo de conteúdos escolares separados da vida e das problemáticas contemporâneas, a separação entre cultura humanista e científica, a separação entre razão, emoção e corporeidade (Suanno, 2022, p. 16-17).

Didática Decolonial (Franco, 2022)

De acordo com Franco (2022), o caráter mnemônico e elitista herdados da educação jesuítica ainda condiciona práticas pedagógicas escolares no século XXI. Assim, se faz necessária uma didática que vise “desocultar sua herança domesticadora, tecnicista e buscar fundamentos e práticas decoloniais” (Franco, 2022, p. 19). Uma didática decolonial pauta-se em uma pedagogia crítica que caminha

no sentido da democratização, da inclusão, que se reinventa a partir da aproximação com a realidade da escola pública, e pauta-se na concepção dos estudantes como sujeitos epistêmicos. Ademais, a didática decolonial recusa a lógica do mercado, da exclusão, do positivismo, e caminha no sentido do reconhecimento da diversidade dos sujeitos epistêmicos que se constituem na escola pública, pautada em um processo educativo democrático e emancipatório que garanta o acesso ao conhecimento a todos (Franco, 2022).

Buscando ampliar a tipologia didática para além do contexto brasileiro, buscamos referenciais da área em outros países latino-americanos.

Ato didático no contexto latino-americano — Baeza e Gaete (2022)

O autor e a autora chilenos salientam caminhos de abertura e ruptura para repensar a Didática na América Latina, valorizando, para tanto, as contribuições teóricas de autores(as) latino-americanos e destacando que o “ato didático tem uma condição politicamente georreferenciada no colonial” (Baeza; Gaete, 2022, p. 5, tradução nossa). Entre outros aspectos, tal perspectiva visa desnaturalizar uma epistemologia centrada no controle do fenômeno didático com vista a entendê-lo como práxis, comprometida com a transformação. Nesse sentido, a obra de Paulo Freire é um contributo importante para o trabalho de Baeza e Gaete (2022).

Teoría del Acontecimiento Didáctico (TacDi) — Luis Behares (2006)

Segundo Behares (2006), o *acontecimiento didáctico* tem características de *acontecimiento discursivo intersubjetivo*. Para tanto, ampara-se na perspectiva de *acontecimiento discursivo*, advinda especialmente dos estudos de Pêcheux. Conforme explica o autor:

[...] en términos muy propedéuticos, el acontecimiento es la instancia de singularidad en la que se actualiza un discurso impersonalmente constituido por su propia historicidad. La didáctica se pone allí en funcionamiento, en lo que la guía como explícito, pero también en lo que no se explicita, que permanece implícito u oculto. Es obvio que el ENSEÑANTE y el ENSEÑADO no sólo están allí en representación de unos sujetos didácticos (efectos de un discurso-estructura didáctico) en los cuales y a través de los cuales el discurso pedagógico se pone en funcionamiento. Enseñante y enseñado, según nuestro criterio, son efectos discursivos en función de su historicidad más amplia e indiscernible, lo que los incluye como efectos de discursos

varios y polifacéticos, de los cuales los actuantes no son necesariamente conscientes (Behares, 2006, p. 163).

Didática no Parametral — Estela Quintar (2008, 2009)

Quintar (2008, p. 42) explica que a Didática no Parametral trabalha com “Círculos de Reflexão”, tratando-se de recriar os aportes dos Círculos de Cultura de Paulo Freire e dos grupos operativos de Pichon-Rivière.

Segundo Baeza e Gaete (2022), Estela Quintar contribui para uma perspectiva crítica e de desnaturalização da pedagogia e da didática, uma vez que questiona o pensamento dominante e propõe uma tomada de consciência que oportunize rupturas. Para tanto, a autora entende que se faz fundamental que o próprio sujeito indague sobre sua biografia e reconheça o sentipensar como marcos simbólicos de sua historicidade e como base da aprendizagem e de projeções de sentido na realidade social e política.

Tendo em vista todas essas perspectivas, é preciso pontuar que algumas, por sua própria nomenclatura — a Didática Decolonial (Franco, 2022) e o ato didático no contexto latino-americano (Baeza; Gaete, 2022), por exemplo —, colaboram mais explicitamente para o fortalecimento da Didática em tal território, mas entendemos que o caminho da integração e do fortalecimento da educação na América Latina requer o reconhecimento de que todas (em maior ou menor grau) contribuem neste sentido.

Com base no trabalho realizado, apresentamos, no quadro a seguir, a síntese da totalidade da produção dos dados anteriormente analisados:

Quadro 4: Apresentação da totalidade da produção dos dados acerca do levantamento inicial de uma tipologia Didática na América Latina

Movimentos da Didática	Perspectiva Didática	Autores(as)	País dos(das) autores(as)
1ª Onda crítica — da didática instrumental à didática fundamental (Pimenta, 2019)		Vera Maria Candau (1983)	Brasil
2ª Onda crítica — do (quase) sumiço da disciplina didática à sua ressignificação (Pimenta, 2019)		Selma Garrido Pimenta	Brasil
3ª Onda crítica — didática crítica, pós-crítica, pós-moderna... e o movimento prossegue (Pimenta, 2019)	Didática Crítica Intercultural	Vera Maria Candau (2000, 2010)	Brasil
	Didática Crítica Dialética do M.H. Reafirmada	Maria Rita Oliveira (2009); Selma Garrido Pimenta (2008)	Brasil
	Didática Desenvolvimental	José Carlos Libâneo, Andrea Maturano Longarezi e Roberto Valdés Puentes (2011)	Brasil
	Didática Sensível	Cristina Maria D'Avila Teixeira (2012, 2018)	Brasil
	Didática Multidimensional	Maria Amélia Santoro Franco e Selma Garrido Pimenta (2016)	Brasil
3ª Onda crítica — novas incorporações Autoras (2024)	Didática da Pedagogia Histórico-Crítica	Gasparin (2007)	Brasil
	Didática Complexa e Transdisciplinar	Marilza Vanessa Rosa Suanno (2015)	Brasil
	Didática Decolonial	Maria Amélia Santoro Franco (2022)	Brasil
Coordenadas críticas na didática latino-americana (Baeza; Gaete, 2022)	Ato didático no contexto latino-americano	Adrián Baeza e Marcela Gaete (2022)	Chile
	Teoría del Acontecimiento Didáctico (TacDi)	Luis E. Behares (2006)	Uruguai
	Didáctica no Parametral	Estela Quintar (2008; 2009)	Argentina (e Chile, México e Colômbia a partir da vivência da autora nesses países)

Elaborado pelas autoras (2024) a partir de Pimenta (2019) e Baeza e Gaete (2022)

Tendo em vista o trabalho elaborado, apresentamos a seguir algumas considerações, as quais, longe de pretender ser conclusivas, visam oportunizar um convite para pesquisadores(as) da área da Didática seguir se debruçando sobre a temática, dado que consideramos que este texto não encerra a pesquisa sobre uma tipologia Didática na América Latina.

À guisa das considerações finais

No presente texto, a partir de pesquisa bibliográfica e exploratório-descritiva, assumimos o objetivo de identificar, descrever e ampliar uma tipologia Didática na América Latina. Para esse fim, vislumbramos o caminho da integração entre as distintas perspectivas teóricas no campo da Didática ao entender que todas elas, em certa medida, contribuem para a construção e o fortalecimento da educação latino-americana.

Neste percurso, reconhecemos que, diante da realidade profundamente complexa que o contexto colonial delegou à América Latina, faz-se necessário somar esforços para a constituição de uma didática latino-americana. Sem ainda obter todas as peças do “quebra-cabeça” e as coordenadas necessárias nessa intrincada trama de contributos teóricos, convidamos os(as) intelectuais da área da Didática a se somarem nesta tarefa, dado que reconhecemos que a tipologia aqui reunida certamente não contempla todas as proposições didática tecidas em contexto latino-americano. Dito de outro modo, estamos cientes das limitações da pesquisa aqui apresentada, mas entendemos que tais limites têm a potencialidade de serem convidativos a novas e vindouras investigações.

A despeito dos aspectos inconclusivos do estudo aqui relatado, podemos afirmar que, ao nos acercamos dos dados produzidos e das diferentes abordagens elaboradas, e ao tomá-las como construtos potentes para o combate à investida

neoliberal na educação, podemos elencar alguns elementos gerais advindos de tais perspectivas os quais podem auxiliar nesta tarefa:

- ✓ Pontuamos que o compromisso em tecer enfrentamentos e assumir a resistência ao neoliberalismo não pode ser exclusivo de determinada abordagem. Isso é, compreendemos, junto a Freire, que “a educação é um ato político” (Freire, 2001). Desse modo, tampouco o empenho em elaborar e apresentar proposições diretas, trazendo à baila a dimensão técnica, que aporte à prática docente (sem o intuito de fazê-lo em forma de prescrição e como receita), não pode se limitar ao trabalho assumido por determinados grupos. À vista disso, evidenciamos a necessidade de problematizar as práticas pedagógicas, inclusive aquelas pautadas na lógica do mercado, as quais colonizam o professor e a sala de aula com prescrições feitas por sujeitos externos à escola e que desconhecem a realidade escolar. Tal problematização deve levar em consideração a tarefa essencial de formação humana inerente ao processo formativo educacional. Dito de outro modo, estamos aqui reiterando a multidimensionalidade da didática, capaz de articular as dimensões técnica, humana e política, conforme já enunciado por Candau (2014);
- ✓ Sinalizamos a necessidade de fortalecimento da relação entre didática e formação de professores, possibilitando que essas construam um referencial o qual abarque a relação dialética entre teoria e prática, e os possibilite, de forma autônoma, recriar a síntese teoria e prática diariamente na sala de aula;
- ✓ Enfatizamos a demanda pela aproximação com a escola pública, obrigatória, laica e gratuita, evidenciando a investigação da realidade escolar nos múltiplos contextos e a valorização da diversidade presente na escola;
- ✓ Destacamos a imprescindível necessidade de democratização e inclusão escolar, permitindo que a escola oportunize o acesso aos conteúdos historicamente acumulados (Saviani, 1999). Nesse processo, pontuamos que a dialogicidade defendida por Paulo Freire (2005) faz-se essencial para

oportunizar a todas as pessoas envolvidas no processo educativo uma visão mais crítica da realidade.

Em suma, ressaltamos nossa compreensão de que a identificação e a valorização das diferentes abordagens didáticas — no caminho da construção de uma tipologia —, revela-se como um elemento essencial para o enfrentamento da lógica do mercado no campo educacional. No entanto, os aspectos que aqui elencamos não devem ser tomados como soluções “mágicas”, mas sim como apenas algumas possibilidades para integrar e fortalecer a área da Didática em contexto latino-americano.

Na tarefa que aqui assumimos, vislumbramos aportes advindos das diferentes correntes, e consideramos que o desafio da construção de uma tipologia Didática deve nos impulsionar a “abrir as gaiolas que nos aprisionam”, como nos propõem D’Ambrosio (2016), e a transcender a dificuldade de diálogo entre diferentes paradigmas, conforme sinaliza Cunha (1998). Neste percurso, confiamos na construção de uma Didática mais fortalecida para enfrentar as inúmeras mazelas^{iv} que temos em nosso contexto educacional latino-americano, e, outrossim, confiamos na valorização adequada de nossas riquezas e potencialidades educacionais.

Referências

ALVES, A. G. de R.; NUCCI, L. P. Concepções de gestão educacional nos países da América Latina: Brasil e Chile. **J. Pol. Educ-s**, Curitiba , v. 15, e83220, 2021 .

BAEZA, A.; GAETE, M. Acontecimento, subjetividade e historicidade: coordenadas críticas na didática latinoamericana. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 1-20, 2022.

BATISTA, D. E. A didática de Comênio: entre o método de ensino e a viva voz do professor. **Pro-Posições**, Campinas, v. 28, p. 256-276, 2017.

BEHARES, L. E. Saber y lengua en la educación de los sordos. **Boletín de Linguística**, Caracas, v. 18, n. 26, p. 157-172, 2006. Disponível em: http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-97092006000200006&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 27 nov. 2024.

D'AMBROSIO, U. A Metáfora das Gaiolas Epistemológicas e uma Proposta Educacional. **Perspectivas da Educação Matemática**, Campo Grande, v. 9, n. 20, 2016.

CANDAU, V. M. F. (Org.). **A Didática em questão**. 36ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CANDAU, V. M. F. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, 2008.

CANDAU, V. M. F.; KOFF, A. M. N. S. E. A Didática Hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 40, n. 2, p. 329-348, 2015.

COMENIO, J. A. **Didática magna**. 3ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, M. V. da. A psicologia na educação: dos paradigmas científicos às finalidades educacionais. **Revista da Faculdade de Educação**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 51-80, 1998.

D'ÁVILA, C.; FERREIRA, L. G.; ZEN, G. Ateliê didático: reverberações da didática sensível na formação de professores universitários. **Revista Estreia diálogos**, Braga, v. 1, p. 141-158, 2018.

DAVINI, M. C. Conflitos teóricos na evolução da didática. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 98, p. 24-36, 1996.

DUARTE, N. **Vigotski e o "aprender a aprender"**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Editora Autores Associados, 2001.

FARIA, L. R. A. Entrevista com Selma Garrido Pimenta. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Santos, v. 3, p. 129-153, 2011.

FRANCO, M. A. S. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 48, e240473, 2022.

FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Elementos para a formulação de diretrizes curriculares para cursos de Pedagogia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 63-97, 2007.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática Multidimensional: Por Uma Sistematização Conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas v. 37, n. 135, p. 539-553, 2016.

FREIRE, P. **Política e educação**: ensaio. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. 4ª ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

GOULART, M. A. Comenius & Educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 166-167, 2002.

GRAMSCI, A. **Odeio os indiferentes**: escritos de 1917. São Paulo: Boitempo, 2020.

KUHN, T. S. **A estrutura das revoluções científicas**. 3ª ed.. São Paulo: Perspectiva, 1990.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 9ª ed. São Paulo: Edições Loyola, 1990.

LIBÂNEO, J. C. A didática e a aprendizagem do pensar e do aprender: a teoria histórico-cultural da atividade e a contribuição de Vasili Davydov. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 27, 2004.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. *In*: FRANCO, M. A.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática**: embates contemporâneos. São Paulo: Edições Loyola, 2010. p. 43-73.

LEÃO, D. M. M. Paradigmas Contemporâneos de Educação: Escola Tradicional e Escola Construtivista. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 107, p. 187-206, 1999.

LIMA, T. C. S.; MIOTO, R. C. T. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 10, p. 37-45, 2007.

LINO, L. A.; ARRUDA, M. da C. C. Processos de (De)Formação de Professores: (Des)Caracterização, (Des)Profissionalização, (Des)Humanização. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 43, n. 121, p. 90-100, 2023.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. Rumo à outra didática histórico-crítica: superando imediatismos, logicismos formais e outros reducionismos do método dialético. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 19, p. 1-28, 2019.

MELO, A. de; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de didática**. Curitiba: Ibpex, 2008.

MESQUIDA, P. Catequizadores de índios, educadores de colonos, Soldados de Cristo: formação de professores e ação pedagógica dos jesuítas no Brasil, de 1549 a 1759, à luz do Ratio Studiorum. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 48, p. 235-249, 2013.

PAIVA, W. A. de; JUNGES, M. A atualidade da filosofia de Rousseau. **IHU On-ILine**, São Leopoldo, n. 410(UNISINOS), 2012. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/4804-wilson-alves-de-paiva-1> Acesso em 11 março de 2025.

PAIVA, W. A. de . O Legado dos Jesuítas na Educação Brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 4, p. 201-222, 2015.

PIMENTA, S. G. As ondas críticas da didática em movimento: resistência ao tecnicismo/neotecnicismo neoliberal. In: SILVA, M.; NASCIMENTO, C. D.; ZEN, G. (Orgs.). **Didática: abordagens teóricas contemporâneas**, Salvador de Bahia: EduUFBA, 2019^a. p. 19-64.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Escola e didática desenvolvimental: seu campo conceitual na tradição da teoria histórico-cultural. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 29, n. 1, p. 247-271, 2013.

QUINTAR, E. **Didáctica no parametral: sendero hacia la descolonización**. Cidade do México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina A. C., 2008.

QUINTAR, E. **La enseñanza como puente a la vida**. Cidade do México: Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina IPECAL A. C., 2009.

ROUSSEAU, J. J. **Emílio, ou da Educação**. 3^a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 32^a ed., Campinas: Autores Associados, 1999.

SOUZA, R. **A educação segundo o princípio da natureza em Jean Jacques Rousseau**. 2021. 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, 2021.

SUANNO, M. V. R. Educação e formação de um pensamento de comprometimento com o bem comum: abordagens didáticas emergentes. **Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 20, n. 3, p. 9-20, 2022.

TRINDADE, R. Reconhecer os alunos para reinventar a escola: da afirmação de uma necessidade aos equívocos de um desejo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 265-285, 2009.

VIDAL, D. G. 80 anos do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova: questões para debate. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 577-588, 2013.

ZANATTA, B. A. O método intuitivo e a percepção sensorial como legado de Pestalozzi para a geografia escolar. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 25, n. 66, p. 165-184, 2005.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

ⁱ O Chile pode ser mencionado como exemplo expressivo nessa direção, pois foi o “pioneiro do neoliberalismo na América Latina, o que resultou na promoção de política e gestão educacionais que deixaram de ser responsabilidade exclusiva do Estado, repassando a sua execução para a sociedade civil. (Alves; Nucci, 2021, p.1).

ⁱⁱ Tendo em vista o escopo deste artigo, não adentraremos na discussão acerca das Didáticas específicas.

ⁱⁱⁱ Cunha (1998) cita o Comportamentalismo, a Psicanálise e a Epistemologia Genética, sendo Skinner, Freud e Piaget, respectivamente, os fundadores de tais paradigmas.

^{iv} A exemplo da busca excessiva pela padronização educacional e pela mercantilização dos processos educativos.