



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi

O estado da arte do Campo da Didática no Brasil: o que dizem as produções científicas no período de 2008 a 2018?

Florianópolis
2022

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi

Estado da Arte das Pesquisas no Campo da Didática no Brasil: o que dizem as produções científicas no período de 2008 a 2018?

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Márcia de Souza Hobold

Florianópolis

2022

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Martin-Franchi, Giovanna Ofretorio de Oliveira

O estado da arte do Campo da Didática no Brasil : o
que dizem as produções científicas no período de 2008 a 2018?
/ Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi ;
orientador, Márcia de Souza Hobold, 2022.

253 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós
Graduação em Educação, Florianópolis, 2022.

Inclui referências.

1. Educação. 2. Didática. 3. Estado da arte. 4. Produção
Científica. I. Hobold, Márcia de Souza. II. Universidade
Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em
Educação. III. Título.

Giovanna Ofretorio de Oliveira Martin-Franchi

Estado da Arte das Pesquisas no Campo da Didática no Brasil: o que dizem as produções científicas no período de 2008 a 2018?

O presente trabalho em nível de doutorado foi avaliado e aprovado por banca examinadora composta pelos seguintes membros:

Profa. Susana Soares Tozetto, Dra.
UEPG – Membro Externo

Profa. Giseli Barreto da Cruz, Dra.
UFRJ – Membro Externo

Profa. Carolina Ribeiro Cardoso da Silva, Dra.
UFSC – Membro Interno

Profa. Jilvania Bazzo, Dra.
UFSC – Membro Interno - Suplente

Profa. Noeli Prestes Padilha Rivas, Dra.
USP – Ribeirão Preto – Membro externo- Suplente

Certificamos que esta é a **versão original e final** do trabalho de conclusão que foi julgado adequado para obtenção do título de doutor em Educação obtido pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Coordenação do Programa de Pós-Graduação

Profa. Márcia de Souza Hobold, Dra. - UFSC
Orientadora

Florianópolis, 2022.

Infalível Criador, que dos tesouros da vossa sabedoria,
tiraste as hierarquias dos anjos, colocando-as com ordem admirável no céu;
vós que distribuístes o universo com encantadora harmonia;
vós, que sois a verdadeira fonte de luz e o princípio supremo da sabedoria,
difundi sobre as trevas da minha mente o raio do esplendor,
removendo as duplas trevas nas quais nasci: o pecado e a ignorância.
Vós, que tornastes fecunda a língua das crianças,
tornai erudita a minha língua e espalhai sobre os meus lábios a vossa
benção.

Concedei-me a agudeza de entender,
a capacidade de reter, a sutileza de revelar,
a facilidade de aprender, a graça abundante de falar e escrever.
Ensinai-me a começar, regei-me no continuar e no perseverar até o término.
Vós, que sois verdadeiro homem, que viveis e reinais pelos séculos dos
séculos. Amém

Oração de Santo Tomás de Aquino para antes do estudo.

Devocionário a Cristo Rei. Brasília: Edições Cristo Rei, 2020, p. 318

“Fazer tudo por Maria, com Maria, em Maria e para Maria”

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, que me deu o dom da vida, “me concedeu a agudeza de entender, a capacidade de reter, a sutileza de revelar, a facilidade de aprender, a graça abundante de falar e escrever”. (Trecho da oração de São Tomás de Aquino para antes do estudo).

Agradeço à minha família - meu cônjuge, Silmar José Spinardi Franchi, e meu filho, José Pedro -, por compreender as ausências, a falta de paciência, o nervosismo e todos os sentimentos avassaladores que surgiram no decorrer de quatro anos de doutoramento.

Agradeço especialmente ao meu amor, Silmar, homem honrado, carinhoso e compreensivo, meu ouvido nos momentos de desabafo, questionamentos e orientações na escrita e na pesquisa. Suas palavras me confortaram, sacudiram e me fizeram voltar à realidade.

Aos meus familiares, pelo apoio e oração.

Agradeço à minha família em Blumenau - a Equipe de Nossa Senhora 10B - Nossa Senhora da Saúde -, pela escuta, o aconselhamento, as risadas, as emoções, e por estar presente de maneira marcante nestes quatro anos de doutoramento.

À CAPES, pelo fomento à pesquisa.

Agradeço à querida Profª. Dra. Márcia de Souza Hobold, pela orientação, o aconselhamento e a generosidade em compartilhar seus conhecimentos.

Ao colegas do FOPPE e FORPE, pelo acolhimento e a aprendizagem.

Aos inúmeros pesquisadores em Didática que produziram pesquisa e produção no período de 2008 a 2018 e contribuíram direta e indiretamente para o desenvolvimento desta tese. Mesmo sem saber, proporcionaram a possibilidade de tecer considerações, questionamentos e direção à pesquisa no Campo da Didática.

RESUMO

O estudo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC), do Centro de Ciências da Educação (CED), linha de Pesquisa Sujeitos, Processos Educativos e Docência (SUPED), tendo como aporte o Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE. A pesquisa define-se como um Estado da Arte das produções científicas no Campo da Didática no que concerne às temáticas abordadas. Considerando o Campo da Didática definida por três diretrizes conceituais em Longarezi e Puentes (2017), como ramo da Pedagogia que investiga os fundamentos, as condições e os modos da instrução e do ensino, como matéria de estudo fundamental na formação de professores e como trabalho docente, o objetivo do estudo versou em mapear os temas das produções científicas no Campo da Didática, indicando um panorama das produções a partir dos resumos das produções científicas (artigo científico, dissertações e teses) na área da Educação - grande área Ciências Humanas, publicadas no período de 2008 a 2018. A base teórica sobre o ensino, como fenômeno complexo, em situação multirreferencial e multidimensional, foi tecida considerando os seguintes autores: Libâneo (1994, 2013, 2014), Pimenta (2018), Candau (1985, 2014, 2020) Pimenta et al. (2013) Pimenta et al. (2010), Contreras (1990), Borba (1998), Ardoino (1998a, b), Martins (1998, 2004), Franco e Pimenta (2016), entre outros. A pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estado da arte, analisou os dados por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 2011). Para a coleta de dados, foi utilizado o descritor “Didática”. O corpus da pesquisa foi construído por 1.411 resumos, sendo que, desse cômputo, 420 foram de resumos de artigos científicos, 675 de resumos de dissertações e 316 de resumos de teses. A análise dos dados foi definida a partir de dois Núcleos de análise: 1) os artigos científicos (periódicos de divulgação, Qualis Periódico, Instituição de Ensino - IE e Região Geográfica do Brasil - RGB), dissertações e teses (IE, GRB); e 2), Temas e termos didáticos e correlatos nos artigos científicos, dissertações e teses. O núcleo 1 indicou que a maioria dos artigos científicos é divulgada em periódicos bem qualificados (A1 e A2), elucida a prevalência de periódicos das áreas de Ensino de Física, Matemática e Ciências, oriundos, em sua maioria, da Região Sudeste. Em relação às dissertações e teses, apesar da diversificação de IE no Brasil, há o predomínio de produções em Didática na Região Sudeste, em IE Públicas Estaduais. O núcleo 2 expressou em relação aos temas: diversidade temática, indicando que a multirreferencialidade do ensino, por meio da sua complexidade, estabelece olhares plurais sobre as pesquisas no Campo da Didática. Porém, com predominância nos eixos temáticos Ensino, Docência e Educação. Elucidou, ainda, que os temas Aluno, Planejamento, Metodologia, Pesquisa, Sala de aula, Objetivos, Conteúdos, Relação professor-aluno, Projeto Político Pedagógico e Aula constituíram temáticas não abordadas como principais nas produções científicas em formato de artigo, dissertação e tese. Em relação aos termos didáticos e correlatos, a análise demonstrou que três termos, quais sejam, Sequência Didática, Livro Didático e Transposição didática, apresentam-se como associados ao Campo da Didática, indicando a prevalência de sentidos relacionados ao ensino por meio da metodologia, do planejamento e do conteúdo. A análise elucida que a complexidade do ensino como objeto de estudo da Didática reverbera no próprio Campo, evidenciando que os eixos temáticos podem ser considerados como agentes que constituem o Campo da Didática.

Palavra-chave: Didática. Estado da Arte. Temas no Campo da Didática

ABSTRACT

The study was developed under the Graduate Program in Education of the Federal University of Santa Catarina (PPGE-UFSC), the Center for Educational Sciences (CED), line of Research Subjects, Educational Processes and Teaching (SUPED) Group of Studies and Research: Teacher Training and Teaching Practices - FOPPE. The research is defined as a State of the Art of scientific productions in the Field of Didactics regarding the themes addressed. Considering the Field of Didactics defined by three conceptual guidelines in Longarezi and Puentes (2017), as a branch of Pedagogy that investigates the fundamentals, conditions and modes of instruction and teaching, as a fundamental study subject in teacher training and as a teaching work, the objective of the study was to map the themes of scientific productions in the Didactic Field, indicating an overview of the productions from the abstracts of scientific productions (scientific article, dissertations and theses) in the area of Education - major area Humanities, published from 2008 to 2018. The theoretical basis on teaching, as a complex phenomenon, in a multireferential and multidimensional situation, was woven considering the following authors: Libâneo (1994, 2013, 2014), Pimenta (2018), Candau (1985, 2014, 2020) Pimenta et al. (2013) Pimenta et al. (2010), Contreras (1990), Borba (1998), Ardoino (1998a, b), Martins (1998, 2004), Franco and Pimenta (2016), among others. The qualitative research, of the state-of-the-art type, analyzed the data through content analysis (BARDIN, 2001). For data collection, the descriptor "Didactic" was used. The corpus of the research was constructed by 1,411 abstracts, of which 420 were abstracts of scientific articles, 675 of abstracts of dissertations and 316 of abstracts of theses. The analysis of the data was defined from two Nuclei of analysis: 1) the scientific articles (dissemination journals, Journal Qualis, Educational Institution - IE and Geographic Region of Brazil - RGB), dissertations and theses (IE, GRB); and 2), Didactic and related themes and terms in scientific articles, dissertations, and theses. Core 1 indicated that most scientific articles are published in well-qualified journals (A1 and A2), elucidates the prevalence of journals in the areas of Physics, Mathematics and Science Teaching, mostly from the Southeast. In relation to dissertations and theses, despite the diversification of HEIs in Brazil, there is a predominance of productions in Didactics in the Southeast Region, in State Public HEIs. The nucleus 2 expressed, in relation to the themes: thematic diversity, indicating that the multireferentiality of teaching, through its complexity, establishes plural views on research in the field of Didactics. However, with predominance in the thematic axes Teaching, Teaching and Education. It also clarified that the themes Student, Planning, Methodology, Research, Classroom, Objectives, Contents, Teacher-student relationship, Political Pedagogical Project, and Class constituted themes not addressed as main in scientific productions in article format, dissertation, and thesis. In relation to the didactic and related terms, the analysis showed that three terms, namely, Didactic Sequence, Textbook and Didactic Transposition, are presented as meaning related to teaching through methodology, planning and content. The analysis clarifies that the complexity of teaching as an object of study of Didactics reverberates in the field itself, showing that the thematic axes can be considered as agents that constitute the Field of Didactics.

Keywords: Didactic. State of the Art. Themes in the field of Didactics

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Fases da análise dos dados.....	111
Figura 2 - Eixos temáticos, categorias e subcategorias	172

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Definição do Campo da Didática por meio das Dimensões conceituais	60
Quadro 2 - Temas e subtemas nas pesquisas integrativas sobre Didática	80
Quadro 3 - Temas do Campo da Didática nos estudos teóricos de base.....	85
Quadro 4 - Os Eixos temáticos e sua definição	88
Quadro 5 - Produção geral de dissertações e teses – Ciências Humanas –Educação	146
Quadro 6 - Replica Quadro 4 - Os Eixos temáticos e sua definição (p. 86)	164
Quadro 7 - Relação de termos (Didática e correlatos), nº de citação e %.....	200

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - <i>Corpus</i> da Pesquisa – número de resumos por ano e tipos de documento	110
Tabela 2 - Periódicos científicos online, % em relação ao total de 420 artigos	118
Tabela 3 - Periódicos científicos <i>online</i> por Qualis Periódicos e área de conhecimento - Educação e Ensino	130
Tabela 4 - IE por RGB	135
Tabela 5 - IE por RGB	137
Tabela 6 - IE internacionais	138
Tabela 7 - Produção científica dissertação: IE e RGB.....	150
Tabela 8 - Dados gerais: número de dissertações por IE	150
Tabela 9 - Produção científica dissertação: IE e RGB (Média Ideal).....	151
Tabela 10 - Produção científica de Teses, IE e RGB.....	152
Tabela 11 - Número de teses por IE.....	152
Tabela 12 - Produção científica de Teses, IE e RGB (Média Ideal).....	153
Tabela 13 - Produção científica: IE e RGB (Média Ideal).....	153
Tabela 14 - Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil – 2008 a 2018.....	155
Tabela 15 - IE na Região Centro-Oeste	157
Tabela 16 - IE na Região Nordeste	158
Tabela 17 - IE na Região Sudeste	159
Tabela 18 - IE na Região Sul	160
Tabela 19 - Eixos temáticos nas produções científicas no Campo da Didática.....	169
Tabela 20 - Eixos temáticos nos artigos, dissertações e teses no Campo da Didática.....	169
Tabela 21 - Relação entre eixos temáticos.....	170
Tabela 22 - Eixo temático Ensino	173
Tabela 23 - Eixo Ensino e categorias temáticas.....	173
Tabela 24 - Eixo temático Ensino e subcategorias temáticas	174
Tabela 25 - Eixo temático ensino e os âmbito da Didática.....	176
Tabela 26 - Eixo temático Docência.....	179
Tabela 27 - Eixo Docência e categorias temáticas.....	180
Tabela 28 - Eixo temático Docência e categorias temáticas.....	181
Tabela 29 - Eixo temático Docência e os âmbitos da Didática.....	186
Tabela 30 - Eixo temático Docência e os âmbitos da Didática.....	187

Tabela 31 - Eixo temático Educação	188
Tabela 32 - Eixo Educação e categorias temáticas	188
Tabela 33 - Eixo temático Educação e subcategorias temáticas pela Média Ideal	189
Tabela 34 - Eixo temático Educação e os âmbitos da Didática	193
Tabela 35 - Eixo temático Educação e os âmbitos da Didática	193
Tabela 36 - Termos e âmbitos da Didática	203
Tabela 37 - Termos e âmbitos da Didática	203
Tabela 38 - Termo Sequência Didática, produção científica e âmbitos da Didática	205
Tabela 39 - Termo sequência didática nas produções científicas no Campo da Didática	207
Tabela 40 - Termo Didática, produção científica e âmbitos da Didática.....	209
Tabela 41 - Termo Didática nas produções científicas no Campo da Didática.	210
Tabela 42 - Termo Livro Didático, produção científica e âmbitos da Didática	211
Tabela 43 - Termo Livro Didático nas produções científicas no Campo da Didática.....	214
Tabela 44 - Termo Transposição Didática, produção científica e âmbitos da Didática	215
Tabela 45 - Termo transposição didática nas produções científicas no Campo da Didática..	217
Tabela 46 - Termos didáticos e correlatos e os âmbitos da Didática.....	219
Tabela 47 - Termos didáticos e correlatos, local nas produções científicas	220

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ENDIPE	Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino
FCC	Fundação Carlos Chagas
FFCLRP	Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto
FOPPE	Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino
FORPE	Projeto de pesquisa: Formação de Professores e Práticas de Ensino
FUPF	Universidade no Passo Fundo
GAPRP	Grupo de Apoio Pedagógico do Campus de Ribeirão Preto
GEPEDI	Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática e Desenvolvimento Profissional Docente
GT	Grupo de Trabalho
IE	Instituições de Ensino
NBR	Norma Brasileira
PPG	Programas de Pós-Graduação
PUC - PETRÓPOLIS	Pontifícia Universidade Católica de Petrópolis
PUC PR	Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC- RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC SP	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-GO	Pontifícia Universidade Católica de Goiás
PUC-MG	Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais
PUC-Rio	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RBEP	Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos
RGB	Regiões Geográficas brasileiras
SciELO	<i>Scientific Electronic Library</i>
UCS	Universidade de Caxias do Sul
UECE	Universidade Estadual do Ceará
UEM	Universidade Estadual de Maringá

UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UEPR	Universidade Estadual do Paraná
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UERR	Universidade Estadual de Roraima
UFAL	Universidade Federal de Alagoas
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UFCE	Universidade Federal do Ceará
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFG	Universidade Federal de Goiás
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFMS	Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFMT	Universidade Federal do Mato Grosso
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade federal do Rio Grande do Sul
UFRJ	Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSC	Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
UMSP	Universidade Metodista de São Paulo
UnB	Universidade de Brasília
UNESA	Universidade Estácio de Sá
UNESP	Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIJUI	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

UNIOESTE	Universidade Estadual do Oeste do Paraná
UNIR	Universidade Federal de Rondônia
UNIUBE	Universidade de Uberaba
UNOESC	Universidade do Oeste de Santa Catarina.
USF	Universidade São Francisco
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	20
2	APORTES CONCEITUAIS DA DIDÁTICA.....	29
2.1	O CAMPO DA DIDÁTICA	29
2.1.1	A Didática Fundamental e o ensino	30
2.1.2	As diretrizes conceituais da Didática	35
2.2	O CAMPO DA DIDÁTICA E SEU OBJETO DE ESTUDO, O ENSINO	41
2.2.1	O ensino e a ação de ensinar	45
2.2.1.1	<i>O ensino.....</i>	45
2.2.1.2	<i>A ação de ensinar</i>	48
2.2.2	O processo de ensino e os processos didáticos.....	53
2.2.3	O ensino na abordagem multirreferencial	54
2.2.4	O ensino na abordagem multidimensional.....	59
2.2.5	O ensino como eixo articulador entre os elementos que compõem os Campos conceituais da Didática	66
3	A IMPORTÂNCIA DE PESQUISAR OS TEMAS NAS PRODUÇÕES EM DIDÁTICA	70
3.1	OS TEMAS NAS PESQUISAS INTEGRATIVAS SOBRE AS PRODUÇÕES EM DIDÁTICA.....	73
3.2	OS TEMAS ABORDADOS EM MANUAIS DE DIDÁTICA	84
3.3	OS TEMAS NO CAMPO DA DIDÁTICA	87
4	PERCURSO METODOLÓGICO	93
4.1	O CONTEXTO DA PESQUISA	93
4.2	OS RESUMOS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS COMO MATERIAL DE ANÁLISE	105
4.3	ORGANIZAÇÃO E COLETA DE DADOS.....	108

5	NÚCLEO 1 - ELEMENTOS ESPECÍFICOS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS	113
5.1	OS ARTIGOS CIENTÍFICOS NO CAMPO DA DIDÁTICA	113
5.1.1	A comunicação científica por meio de periódicos científicos eletrônicos	113
5.1.2	Os periódicos científicos <i>online</i> e o critério Qualis Periódicos	115
5.1.3	Os resumos dos artigos científicos nos Periódicos científicos online.....	117
5.1.4	Os periódicos científicos e o Periódicos Qualis Capes.....	125
5.1.4.1	<i>Periódicos científicos online na área Educação e Ensino - Qualis periódico A e B</i>	<i>129</i>
5.1.5	Os artigos científicos e as IE de vínculo.....	131
5.1.6	RGB por meio das IE	135
5.1.7	O panorama das produções científicas em formato de artigo científico em Didática e as pesquisas correlatas.....	139
5.2	AS DISSERTAÇÕES E TESES NO CAMPO DA DIDÁTICA.....	141
5.2.1	As produções científicas em Dissertações e Teses no Campo da Didática ...	142
5.2.2	O panorama das produções científicas na área das Ciências Humanas – Educação no período de 2008 a 2018.....	146
5.2.3	As IE e RGB nas promoções científicas no Campo da Didática - as dissertações e teses	149
5.2.3.1	<i>As IE e RGB nas produções científicas de Dissertações.....</i>	<i>149</i>
5.2.3.2	<i>As IE e RGB nas produções científicas das Teses.....</i>	<i>152</i>
5.2.4	O panorama das Produções científicas de dissertações e teses no Campo da Didática	153
5.2.5	O panorama das produções científicas do Campo da Didática – As IE por RGB	156
5.2.5.1	<i>Região Centro-Oeste</i>	<i>157</i>
5.2.5.2	<i>Região Norte.....</i>	<i>157</i>
5.2.5.3	<i>Região Nordeste.....</i>	<i>158</i>

5.2.5.4	<i>Região Sudeste</i>	159
5.2.5.5	<i>Região Sul</i>	160
5.2.6	Algumas considerações sobre a produção de dissertações e teses no Campo da Didática	161
6	NÚCLEO 2 –ELEMENTOS <i>EM COMUM</i> NAS PRODUÇÃO CIENTÍFICAS	164
6.1	OS EIXOS TEMÁTICOS NAS PRODUÇÕES NO CAMPO DA DIDÁTICA. 164	
6.1.1	Eixo temático Ensino	172
6.1.1.1	<i>Os âmbitos da Didática no eixo temático Ensino</i>	176
6.1.2	Eixo temático Docência	179
6.1.2.1	<i>Os âmbitos da Didática no eixo temático Docência</i>	185
6.1.3	Eixo temático Educação	188
6.1.3.1	<i>Os âmbitos da Didática no eixo temático Educação</i>	193
6.1.4	A diversidade temática nas produções no Campo da Didática	194
6.2	OS TERMOS DIDÁTICOS E CORRELATOS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA DIDÁTICA	198
6.2.1	Os termos Didáticos e correlatos nas produções científicas	199
6.2.1.1	<i>O panorama dos termos nas produções científicas</i>	200
6.2.1.2	<i>Os termos nas produções científicas e os âmbitos da Didática</i>	203
6.2.1.3	<i>Os termos com expressividade nas produções científicas</i>	204
6.2.1.3.1	O termo Sequência Didática	205
6.2.1.3.2	O termo Didática.....	208
6.2.1.3.3	O termo Livro Didático	211
6.2.1.3.4	O termo Transposição Didática	215
6.2.1.4	<i>Considerações sobre os termos didáticos e correlatos</i>	218
7	CONSIDERAÇÕES FINAIS	222
	REFERÊNCIAS	227

APÊNDICE A – QUADROS-SÍNTESE – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES	241
APÊNDICE B - TABELA – PERIÓDICOS CIENTÍFICOS ONLINE, NÚMERO DE ARTIGOS, PORCENTAGEM E QUALIS CAPES	242
APÊNDICE C – TABELA - PERIÓDICO CIENTÍFICO, ISSN, NÚMERO DE ARTIGOS E QUALIS PERIÓDICOS	245
APÊNDICE D - TABELA - INSTITUIÇÕES DE ENSINO – N° E CITAÇÕES NOS ARTIGOS CIENTÍFICOS.....	247

1 INTRODUÇÃO

O interesse em pesquisar o campo da Didática originou-se a partir de minha trajetória acadêmica na graduação. As inquietações relacionadas à área de conhecimento da Didática – o ensino, bem como as áreas que dialogam com esse Campo de estudo, como, por exemplo, a área de Formação de Professores, perpassou minha formação inicial desde os primeiros anos de graduação em Pedagogia na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto, na Universidade de São Paulo.

No mesmo período, tive o privilégio de desenvolver estágio remunerado no Grupo de Apoio Pedagógico do Campus de Ribeirão Preto – GAPRP, onde tive contato com os “bastidores” da docência Universitária, os desafios e limites do viver na Universidade de um grupo heterogêneo de docentes - tanto em relação à área de saber de cada um, quanto em características pessoais - unidos por propósitos em comum. E nesse contexto, ressignificava minha percepção sobre a docência, compreendendo, no cotidiano, o caráter complexo da docência na Universidade.

Nos primeiro e segundo anos em que desenvolvi o estágio remunerado no GAPRP-USP, participei de dois cursos de Pedagogia Universitária promovidos pela USP no campus de Ribeirão Preto, o II e III Curso de Pedagogia Universitária, em 2009 e 2010, respectivamente. Durante os três anos de estágio remunerado, pude ter contato com os desafios de promover a formação continuada tanto aos docentes, que já estavam na carreira universitária, quanto aos docentes que haviam ingressado recentemente na instituição.

As inquietações levantadas nesse período de formação, relacionadas diretamente à Pedagogia Universitária, foram, inicialmente, respondidas no percurso do Mestrado, em que a formação docente para atuar em nível superior de ensino teve como *locus* de pesquisa a própria pós-graduação. O Mestrado foi desenvolvido na mesma Instituição de Ensino Superior (IES) em que realizei minha formação inicial em nível de graduação.

Após percorrer brevemente a área da Pedagogia Universitária, especificamente a formação docente para o Ensino Superior em meu Mestrado, as inquietações relacionadas ao campo da **Didática**¹ se faziam presentes e, a partir de indagações dos dados de minha

¹ Infere-se que o termo Didática grafado com a primeira letra maiúscula define o campo de conhecimento da Didática, considera-se, pois, como nome próprio, ou seja, o nome da área de conhecimento, diferenciando, pois, o uso do termo como adjetivo, substantivo comum, advérbio ou verbo, designando outros sentidos diferentes do apresentado, em diferentes escritas acadêmicas.

dissertação, percebi a carência de conhecimentos na área específica do ensino e, neste, a compreensão da **Didática** como Campo de conhecimento.

Dentre várias questões que se fizeram presentes na análise da pesquisa para a compreensão do termo didático-pedagógico e da própria definição do termo didática - ora utilizado para explicitar as disciplinas cursadas, ora indicando os métodos de ensino apreendidos na experiência do estágio – outras inquietações também surgiram em relação à área, e elas continuaram latentes. Percebi, então, que o espaço da pós-graduação, em nível de doutorado, poderia indicar caminhos para definir e compreender a área do conhecimento em Didática como campo de conhecimento.

Dias antes do meu ingresso² no doutoramento na Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGE-UFSC) em 2018, nasceu meu primogênito, José Pedro. Então, no decorrer do processo de minha formação enquanto doutoranda, também me vou me constituindo mãe. Nesse percurso, precisei aprender a ser mãe, esposa e estudante de pós-graduação em nível de doutorado. Foi um momento de desafios e muita aprendizagem, de romper barreiras, de autoconhecimento e, principalmente, de perseverança e esperança.

No âmbito do PPGE-UFSC, tive a oportunidade de vivenciar experiências, participando de conversas e discussões no Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino (FOPPE) e no Projeto de Pesquisa sobre Formação de Professores (FORPE). Essas experiências formativas propiciaram um olhar direcionado às questões relacionadas ao próprio campo de estudo e conhecimento da Didática, o que resultou na mudança de temática de estudo inicialmente proposta para o doutoramento.

No decorrer do doutoramento, tive o privilégio de desenvolver dois estudos individualizados, no primeiro e segundo semestres de 2018. O primeiro abordou a Didática e a formação de professores da ANPEd, GT 04 – Didática e GT08 – Formação de professores e teve como resultado a produção e publicação do artigo Martin-Franchi e Hobold (2019) sobre formação de professores para o Ensino Superior no GT08 da ANPEd. Isso possibilitou, também, perceber que o campo da Didáticaurgia em pesquisas que valorizassem e apresentassem a Didática como campo epistemológico da educação.

O segundo estudo individualizado, intitulado “Os caminhos da didática no contexto da pesquisa científica no Brasil”, fomentou a discussão sobre as pesquisas em Didática a partir de

² No ano de 2020, o mundo foi acometido pela pandemia de COVID-19. O desenvolvimento da tese sofreu indiretamente as consequências desse período delicado, como aulas remotas, orientações online, entre outras. A coleta de dados e o desenvolvimento do texto não sofreu consequências diretas das restrições sanitárias impostas pela pandemia.

publicações na área da Pós-Graduação. A proposta desse estudo consistiu, além de subsidiar o tema de pesquisa de doutoramento, em analisar os trabalhos apresentados nas reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), tendo como referência as reuniões realizadas entre os anos de 2006 e 2017, direcionando o olhar para o Grupo de Trabalho (GT) 04. Esse trabalho foi divulgado por Martin-Franchi (2020) no XX Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino e caracteriza uma das ramificações que a pesquisa inicial apresentou.

Nesse sentido, o presente trabalho, além de fazer o levantamento dos principais temas recorrentes nos trabalhos completos do GT04 – Didática, tem como aporte dados *a posteriori* relacionados às palavras-chave que indicaram o caminho para aprofundar as questões que surgiram, como, por exemplo, a informação de que a palavra-chave “Didática” foi indicada em apenas vinte e sete (27) dos cento e trinta e um (131) resumos de trabalhos completos analisados, configurando apenas 20,6% do total de resumos. Entre as trezentas e noventa e duas (392) palavras-chave apresentadas: cento e sessenta e oito (168 - 43,11%) foram relacionadas ao tema Didática; cento e treze (113 - 28,83%) ao tema Docência; trinta e sete (37 - 9,44%) ao tema Ensino Superior; setenta e quatro (74 - 18,9%) ao tema Políticas Públicas Educacionais. Esses dados suscitaram diversas questões sobre o Campo da Didática, além de se mostrarem como indícios que poderiam responder à ausência do uso do termo Didática nos trabalhos do GT04 Didática da ANPEd. Dentre as perguntas, situam-se: “A palavra-chave pode indicar e demarcar a área de conhecimento a qual a pesquisa se insere?”, “como dar visibilidade ao Campo da Didática, a partir das pesquisas relacionadas à área?”, “Quais temas são recorrentes no Campo de pesquisa de Didática?”. Já nas pesquisas de Longarezi e Puentes (2015, 2017), os principais resultados apontavam para a ausência de produções de pesquisa nos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil que possuem a linha de pesquisa em Didática.

Especificamente, por meio desse estudo individualizado, as questões que versaram sobre o objeto de estudo da tese ficaram latentes. Entre as análises apresentadas, chamou a atenção a baixa adesão dos trabalhos no GT04-Didática em relação ao uso do próprio termo Didática nas palavras-chave. Uma das questões apresentadas foi em relação a como se apresentavam as produções no Campo da Didática quando fosse utilizado o próprio termo como descritor de pesquisas em bancos de dados específicos, como o banco de Teses e Dissertações da CAPES.

Outra questão considerada na tessitura desta tese foi a percepção de que a maioria das pesquisas integrativas (estado da arte, balanço de produção, estado do conhecimento, panorama

de produção) que buscavam mapear o panorama das produções na área baseavam-se nas produções divulgadas em eventos científicos relevantes da área como ANPEd e ENDIPE. Os estudos de Pimenta (2000), Pimenta et al. (2013), Oliveira (2011), André (2008), André (2014), Fernandes e Leite (2007) entre outros, são indicações desse tipo de pesquisa.

Em outras palavras, artigos científicos, dissertações e teses no Campo da Didática ainda se apresentavam como documentos pouco explorados como documentos de análise. Nesse sentido, os estudos desenvolvidos por Longarezi e Puentes (2011a, 2017) indicaram o direcionamento a seguir quando apresentaram a análise das pesquisas e produções no Campo da Didática desenvolvidas no interior das linhas de pesquisa em Didática no programas de Pós-Graduação no Brasil. Esse estudo abordou diferentes aspectos das pesquisas e produções desenvolvidas no interior das linhas pelos docentes credenciados, como o tipo de produção e veículo de divulgação (periódicos, capítulo de livros, livros, anais de eventos), as temáticas de pesquisa e a categorização dessas informações em relação à conceituação da Didática em Campos e Dimensões.

Tornava-se mais evidente no desenvolvimento da tese a relevância em analisar as produções no Campo da Didática por meio de artigos científicos, dissertações e teses, documentos até o momento com pouca análise pela área. Porém, instaurava um questionamento, considerando a natureza singular de cada documento, qual seria a maneira mais adequada para coletar esses documentos, considerando, para tal, um eixo em comum? Nesse sentido, o termo “Didática” foi considerado o eixo norteador, o descritor comum para os três tipos de documentos (considerados nesta tese como produção científica) na busca efetuada nas bases de dados indicadas.

Partiu-se do pressuposto de que o termo “Didática”, utilizado como descritor na busca em bases de dados, mostraria as produção científicas pertencentes ao Campo da Didática. Foram considerados, também, os desafios e limites nessa escolha metodológica, como, por exemplo, a presença ou ausência de determinada pesquisa que desenvolveu o tema pertencente ao Campo da Didática, mas que não utilizou o termo Didática como meio de indicar o pertencimento à área. Porém, partiu-se do pressuposto que “Didática” é um dos termos que pode definir o próprio Campo.

Há, nesse contexto, duas expressões populares, sem autor conhecido, que, por vezes, se apresentou, e ainda se apresenta, constante nos pensamentos da autora, qual seja: “Quem não é visto não é lembrado” e “Quem muito se ausenta, um dia acaba não fazendo mais falta”. As questões suscitadas a partir dessas expressões do senso comum são: até que ponto ou momento

o Campo da Didática, ou seja, sua definição literal como Campo epistemológico está “fazendo falta” no tecer das produções científicas na área da Educação, grande área das Ciências Humanas, vislumbrando-a como Campo relevante e singular, pertencente ao conjunto de conhecimentos pedagógicos?

Definido como seria desenvolvida a coleta do *corpus* de pesquisa, outra questão se inseria, qual o problema de pesquisa e o objeto a ser pesquisado? No contexto das pesquisas integrativas no Campo da Didática, o tema apresentava-se como elemento de análise com frequência constante. Para além, a diversidade temática apresentada nas pesquisas integrativas, cuja análise das produções em Didática constituía o objeto de pesquisa, num primeiro momento foi considerado como dispersão do Campo, posteriormente, uma característica do próprio Campo da Didática.

Nesse contexto foi desenvolvida a questão de pesquisa: **O que dizem as pesquisas em formato de artigos científicos, dissertações e teses pertencentes ao Campo da Didática, em Ciências Humanas, na área da Educação, no período de 2008 a 2018, em relação às temáticas de pesquisa e sobre a compreensão do Campo da Didática?**

A partir do panorama apresentado e da análise das pesquisas na área da Didática enquanto Campo, observa-se, ao longo das últimas décadas, que as pesquisas em Didática vêm sendo coadjuvantes em relação às demais áreas de conhecimento. Nesse contexto, identificar os temas das produções científicas - a partir dos resumos dos artigos, dissertações e teses - publicadas no período de 2008 a 2018 oportuniza o panorama das pesquisas no Campo da Didática, grande área Ciências Humanas. Para tal, o referencial teórico da **multirreferencialidade** (ARDOINO, 1992), a **multidimensionalidade** do processo de ensino-aprendizagem (CANDAUI, 1985) e a conceituação da Didática em Campos e Dimensões (LONGAREZI; PUENTES, 2017) e metodológica da **análise do conteúdo** (BARDIN, 2011), **análise documental** (CELLARD, 2008), entre outros, corroboram para o desenvolvimento desta tese.

A presente pesquisa apresenta, a partir dos elementos indicados, a tese: O termo *Didática* define e caracteriza o Campo da Didática, podendo ser utilizado como termo unívoco para identificar as produções científicas pertencentes ao próprio Campo. É eixo norteador das pesquisas e produções e por meio dele é possível identificar os principais elementos constitutivos e presentes nas produções científicas, especificamente o elemento *tema*. O *tema* nas produções científicas oportuniza o panorama, a definição e as características das pesquisas no Campo da Didática, projetando-o.

Nesse contexto, a composição do *corpus* da pesquisa, a partir e resumos das produções científicas, dialogou com Severino (2007) em relação à definição desse elemento da produção científica e o quantitativo de mil quatrocentos e onze (1.411) documentos que constituíram o *corpus* da pesquisa, entre artigos científicos, dissertações e teses. Nessa perspectiva, o elemento de análise “tema” poderia ser evidentemente encontrado pela análise dos componentes de um resumo de produção científica, justificando a análise de um número elevado de dados.

O resumo é compreendido como parte integrante de diferentes trabalhos científicos e subentende-se que esse item é relevante, pois anuncia ao leitor as características principais da pesquisa desenvolvida, como o objeto tratado, o aporte teórico, entre outros. Destaca-se, pois, nesse conjunto de itens essenciais presente nos resumos e especificamente no resumo de trabalhos de divulgação de pesquisa em âmbito de eventos científicos, o tema como meio pelo qual o pesquisador identifica tanto o campo de pesquisa quanto o objeto a ser pesquisado.

Nessa perspectiva, a escolha do período temporal para a composição do *corpus* da pesquisa, ou seja, 2008 a 2018, foi escolhido considerando-se duas perspectivas. A primeira perspectiva teve o ano de 2008 como referência inicial da composição dos documentos a serem analisados com base no período temporal de análise das produções nos estudos de André (2008; 2014). A segunda perspectiva faz referência temporal ao início do doutoramento, o ano de 2018.

Ao entrelaçar essas duas perspectivas, foi ponderado que analisar o período de 2008 a 2018 de produção científica no Campo da Didática, de artigos científicos, dissertações e teses, considerando como marco final o ingresso no doutoramento, abrangeria um período temporal ainda não analisado em sua completude pelas pesquisas integrativas voltadas às produções sobre Didática, em distintos contextos, como, por exemplo, as produções em eventos científicos (ANDRÉ, 2008, 2014; PIMENTA et al., 2013; MARCONDES; LEITE; LEITE, 2011), e os estudos que versaram sobre as produções em nível de Pós-Graduação em Educação (LONGAREZI; PUENTES, 2015, 2017).

Existe uma definição, um termo, que se faz presente nos pensamentos da pesquisadora que, em um primeiro momento, pode evocar sentimentos contraditórios e, por vezes, causar mal-estar nos pesquisadores pertencentes às Ciências Humanas – Educação, e nesse contexto, a pesquisadora se inclui, mas se vale desta palavra compreendendo o contexto imbricado que ela pode apresentar, qual seja: vitrine.

Valendo-se da figura de linguagem metáfora, percebe-se que os resumos das produções científicas podem ser equivalentes às vitrines das lojas, ou seja, é a primeira impressão visual que se tem do contexto maior que é a pesquisa completa, presente no corpo do texto na íntegra.

Ainda tendo em mente a metáfora, outros questionamentos surgem, quais sejam: de que maneira os resumos dos trabalhos científicos na área da pesquisa da Didática apresentam o conteúdo das próprias pesquisas desenvolvidas ou mesmo indicam o pertencimento deste na área da Didática, enquanto Campo epistemológico? Como estão sendo apresentadas e divulgadas as pesquisas no Campo da Didática a partir dos resumos reportados pela pesquisa em bases de dados utilizando o descritor “Didática”?

Desse modo, o estudo e pesquisa das produções científicas em torno do tema Didática, a partir do Estado da Arte das publicações no período de 2008 a 2018, pode corroborar para as questões apresentadas acima, bem como, a identificação dos principais temas estudados, evidenciando e definindo o panorama de pesquisa no período indicado. Ao considerar o objetivo geral da **tese**, ressaltamos que, para além de apenas fazer o levantamento sobre os principais temas das pesquisas desenvolvidas no período de 2008 a 2018 na área da Educação, o olhar volta-se às indagações sobre as temáticas clássicas no Campo da Didática nas pesquisas na área.

Parte-se do pressuposto que analisar as produções científicas em diferentes contextos de produção, como eventos científicos da área (ANPED, ENDIPE), produções e pesquisas no âmbito da Pós-Graduação em Educação (projeto de pesquisa, desenvolvimento de literaturas como capítulo de livro, livro, trabalhos em anais de evento, dissertações e teses) favorece a definição de um panorama do desenvolvimento do conhecimento didático, sendo, pois, um elemento essencial na consolidação do Campo da Didática. A análise das produções científicas de artigos, dissertações e teses proposta nesta tese vem ao encontro desse pressuposto apresentado. Desse modo, são apresentados, a seguir, o **objetivo geral e objetivos específicos da Tese**.

O **objetivo geral** consistiu em mapear os temas das produções científicas no Campo **da Didática** a partir dos resumos de produções científicas (artigo científico, dissertações e teses) na área da Educação - grande área Ciências Humanas, publicadas no período de 2008 a 2018, analisar as produções científicas no Campo da Didática, considerando o descritor Didática para fazer o levantamento das produções na área, corroborando, assim, para a compreensão e autoafirmação do Campo.

Em decorrência, apresentam-se quatro (4) **objetivos específicos** com o intuito de identificar, revelar e analisar, por meio da produção no Campo da Didática, área da Educação, grande área Ciências Humanas, os seguintes aspectos concernentes às pesquisas:

- Identificar, revelar e analisar os periódicos científicos online de vínculo, a avaliação “Periódicos CAPES”, as Instituições de Ensino Superior (tipo de universidade/instituição) e o quantitativo de trabalhos por Região Geográfica Brasileira dos artigos científicos;

- Identificar, revelar e analisar as Instituições de Ensino Superior (tipo de universidade/instituição) e o quantitativo de trabalhos por Região Geográfica Brasileira das dissertações e teses;

- Identificar, revelar e analisar os temas abordados nas produções científicas que compõem o *corpus* da pesquisa;

- Identificar, revelar e analisar os principais termos didáticos e correlatos nas produções científicas analisadas;

A estrutura desta **Tese** está organizada em Introdução, Capítulos, Considerações finais e Referências. Os capítulos foram subdivididos em seções de acordo com o objetivo pretendido em cada um.

Nesta **Introdução**, apresenta-se a trajetória acadêmica da pesquisadora e sua aproximação com o objeto da pesquisa, as questões de pesquisa, a definição da tese da pesquisa, objetivo geral, objetivos específicos e justificativa da pesquisa.

No Capítulo 2 intitulado **Os aportes conceituais da Didática**, apresenta-se a fundamentação teórica, ou seja, as bases epistemológicas da tese. É composto pelas seguintes subseções: 2.1 – o Campo da Didática e seu objeto de estudo, o ensino; 2.2 – A importância de pesquisar os temas nas produções em Didática.

O Capítulo 3 – **A importância de pesquisas: os temas nas produções em Didática** – aborda a relevância das pesquisas que versam sobre o assunto tratado e que possuem notoriedade em determinado Campo de conhecimento.

No Capítulo 4 – **Percurso Metodológico** – são apresentadas as características do processo da pesquisa, as teorias que o norteiam e os caminhos percorridos na coleta e tratamento dos dados.

O capítulo 5 – **Núcleo 1: elementos específicos das produções científicas** –, composto por duas subseções, apresenta: 5.1 – Os artigos científicos no Campo da Didática e 5.2 – As dissertações e as teses no campo de conhecimento da Didática.

O capítulo 6 – **Núcleo 2: Elementos em comum nas produções científicas** – apresenta as subseções 6.1 – Os eixos temáticos nas produções científicas no Campo da Didática e 6.2 – Os termos didáticos e correlatos nas produções científicas no Campo da Didática.

Por fim, as **Considerações Finais** foram constituídas em decorrência da análise dos dados e a corroboração da **Tese** da pesquisa, bem como, nesse momento, são apresentadas as principais descobertas e possíveis proposições de pesquisas futuras etc.

A escrita desta tese foi um processo, constituído de percursos de estudo, escrita e análise. Escrita que apresenta a formação de uma acadêmica que não pretende apresentar uma obra-prima, mas uma prima-obra (segundo dizeres de um professor da pós-graduação sobre o que é uma tese).

Esta escrita é, portanto, marco histórico e temporal, bem como a iniciação de uma vida acadêmica com autoria, autonomia e esperança.

2 APORTES CONCEITUAIS DA DIDÁTICA

2.1 O CAMPO DA DIDÁTICA

O presente estudo insere-se no campo da área das Ciências Humanas, especificamente na área da Educação. Tem por objeto de estudo as produções científicas no Campo da Didática, por meio dos resumos dos artigos, dissertações e teses. Para isso, buscou-se, a partir de autores como Libâneo, Pimenta, Candau, entre outros, as bases teóricas para tecer considerações e conceituações sobre a Didática. Ao estudar essa área, percebe-se que não há sistematização de um conceito claro e objetivo sobre sua definição (MELO; URBANETZ, 2012; FRANCO; GUARNIERI et al., 2011).

Por conta dessa falta de clareza quanto ao conceito de Didática, partiu-se das conceituações sobre Didática nas teorizações de Soares (2000) para compreender a Didática como Campo. A autora indica que é relevante entender a Didática não apenas na qualidade de componente curricular em cursos de formação de professores, mas também como Campo em que os pesquisadores da área atuam, juntamente com o papel que nele desempenham. As reflexões teóricas da autora foram tecidas tendo como ponto de partida as considerações sobre a produção da área, especificamente no que concerne à comemoração dos 20 anos do Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino (ENDIPE) ocorrida no ano de 2000.

Soares (2000, p. 178) se aproxima do conceito de campo em Bourdieu (1980) para entender o “espaço intelectual/acadêmico/social que tem congregado, ao longo do tempo, as pessoas, as produções (livros, artigos, comunicações)” e os interesses que estruturaram esse campo. Dialogando com Bourdieu (1990), Soares (2000, p. 182) indica que um “campo é um ‘sistema’ ou um ‘espaço’ estruturado de posições; este espaço é um espaço de lutas entre diferentes agentes ocupando diferentes posições” em “um espaço de posições estruturado de forma bastante complexa.” (grifo dos autores). A Didática enquanto Campo tem o foco no ensino, seu objeto de estudo.

Nas palavras de Soares (1983/1984), a história da Didática como área de conhecimento ocorreu de maneira contrária às demais áreas. Ou seja, não foi constituída “por uma conquista progressiva de autonomia e teve início onde as outras áreas terminam, através de pesquisas e reflexão que conduzissem à identificação e delimitação de sua especificidade”. André e Lüdke (2005) corroboram com a ideia no sentido de considerar a Didática como um Campo sempre em mudança, que sofre influência da história, se constrói e reconstrói nesse âmbito. Em Castro

(1991), a Didática como objeto ou ação que se referia ao ensino foi pensada anteriormente à sua sistematização como disciplina pertencente ao Campo pedagógico. Nesse sentido, é relevante considerar que muitas questões postas pela Didática enquanto componente curricular se entrelaçam nas questões sobre a definição da própria área. E para compreendê-la enquanto Campo, cumpre, inicialmente, compreender seu objeto de estudo.

Parte-se do pressuposto que a Didática como Campo tem no ensino seu objeto de estudo. E em Pimenta et al. (2013), compreende-se que, ao focar no ensino, a Didática precisou construir formas de compreender e dialogar com as circunstâncias relacionadas ao ensino e que dialogam com ele.

A Didática situa-se no conjunto dos conhecimentos pedagógicos e possui papel relevante na formação profissional para o exercício do magistério. Por meio de seu conhecimento teórico e prático, a Didática faz a mediação entre os vínculos do pedagógico e a docência. Relaciona o “para quê”, definida como opções político-pedagógicas, e o “como” da ação educativa escolar definida como a prática docente (LIBÂNEO, 2013).

2.1.1 A Didática Fundamental e o ensino

O ensino como fenômeno complexo, objeto de estudo da Didática, pode ser compreendido a partir de diferentes perspectivas teóricas. A Didática Fundamental é uma das perspectivas que aponta pressupostos para compreender o ensino nesta tese. A perspectiva e conceituação da Didática Fundamental foi tecida por Candau (1985, 2014) como uma resposta à tendência tecnicista, que apresentava presença hegemônica na educação no Brasil, com ênfase entre os anos de 1960 e 1970.

O ensino de Didática na perspectiva instrumental concebia o ensino no sentido da instrumentalidade do “como fazer”, por meio de conhecimentos técnicos. Esses conhecimentos eram trabalhados de maneira a não vincular a realidade, fosse ela da escola, fosse do aluno, ou seja, não apresentavam vínculo com os problemas inerentes à educação, os conteúdos abordados, os conteúdos específicos, o contexto social e cultural (CANDAU, 2005). Partia-se do pressuposto que o ensino tinha aspecto neutro e os alunos eram homogêneos em seu jeito de aprender, em suas vivências e experiências.

Na Didática pela perspectiva instrumental, o êxito do ensino era perpassado pela aplicabilidade das técnicas ensinadas, ou seja, o bom professor era aquele que apresentava o “como fazer” pedagógico, os meios e as técnicas exitosas pelo simples fato de “passar” os

conteúdos por meio de métodos repetitivos. Nesse contexto, era compreendido que, se os meios e técnicas eram exitosos em si, estes garantiriam o sucesso no processo educativo, mesmo que não apresentassem vínculo com a realidade social. Os meios por si só já bastavam para transmitir conteúdos inquestionáveis, que carregavam consigo verdades indiscutíveis. Ou seja, as técnicas de ensino na Didática instrumental carregavam a concepção de uma ciência neutra, de uma neutralidade científica e inquestionável, de um processo educativo objetivo e operacional perpassado pela concepção de eficiência e produtividade. Por consequência, não se tornava possível o desenvolvimento das subjetividades dos indivíduos pertencentes ao âmbito do processo educativo, ou seja, o professor e o aluno eram peças que executavam tarefas previamente estabelecidas (MELO; URBANETZ, 2012).

Significa dizer que a Didática instrumental e sua perspectiva técnica do ensino, sua neutralidade, eficiência e produtividade visavam formar mão de obra para um determinado contexto histórico, social e político que se instalou no Brasil, principalmente na década de 1970. O “aprender a fazer” corroborava para um sistema econômico que necessitava de indivíduos que executassem tarefas, sem que, necessariamente, questionassem essas ações. A relevância estava em fornecer, por meio do sistema escolar, mão de obra produtiva (MELO; URBANETZ, 2012).

O movimento histórico de relevada importância denominado I Seminário “A Didática em Questão” iniciou, na década 1980, discussões sobre a educação, questões relacionadas à Didática de cunho instrumental e a perspectiva tecnicista do ensino. A abertura política, iniciada em 1974 frente ao período de regime militar instalado em 1964 no Brasil, apresentou, no fim da década de 1970 e início da década de 1980, direcionamentos políticos, sociais e econômicos, principalmente relacionados à importância de abordar a educação em suas distintas dimensões, considerando, para tanto, o compromisso com as camadas populares, com a transformação social, entre outros aspectos. Havia, pois, “a necessidade de se formar educadores críticos e conscientes do papel da educação na sociedade”, incluindo questões referentes às demandas das camadas populares, presentes cada vez mais na escola, porém, sendo dela excluídas precocemente (MARTINS, 2012, p. 17).

Tornava-se indissociável o pensamento de mudança educacional, considerando a formação do professor. Ou seja, vislumbrar uma educação emancipatória, humana, com visão crítica, requeria a discussão sobre os paradigmas de formação apresentada por professores formadores. Voltava-se, então, o direcionamento para o “processo de formação de educadores considerando para tanto os componentes curriculares que orientavam *o que fazer* do processo

educativo, da prática pedagógica” (CANDAUI, 2014, grifo da autora) e, entre estes, a Didática como disciplina presente nos currículos de formação de professores.

A Didática como componente curricular no período indicado apresentava-se em uma situação de questionamento de seus paradigmas. Até aquele momento, o ensino de Didática era configurado pela sua perspectiva técnica, que condizia com as necessidades de um contexto educacional e político determinado: um ensino tecnicista para um contexto político e social tecnicista.

Considerando o processo ensino-aprendizagem como o objeto de estudo do componente curricular Didática, Candau (1985, 2014) parte do pressuposto da relevância de se compreender esse objeto por meio de sua multidimensionalidade. Isto é, para promover a superação da conceituação de um ensino de Didática tecnicista, tornava-se imprescindível a compreensão de seu objeto de estudo por meio das múltiplas dimensões que o compõem. Significava, portanto, analisar o processo de ensino-aprendizagem pela perspectiva da dimensão humana, técnica e político-social.

A Didática Fundamental em Candau (1985, 2014) apresenta-se como uma resposta a essa visão exclusivamente instrumental da Didática (Didática Instrumental) em relação ao processo de ensino-aprendizagem e que estava sendo questionada no âmbito da educação. Por meio da Didática Fundamental, o processo de ensino-aprendizagem assume o conceito de multidimensionalidade e articula-se por meio de três dimensões: técnica, humana e política.

Entende-se que a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem consiste, pois, em considerar as três dimensões apresentadas de maneira concomitantes, pois, se analisadas em separado, reduzem a função da Didática. O sentido da Didática Fundamental parte da análise da prática pedagógica concreta, contextualizada. Para além, possui o compromisso com a transformação social, busca o ensino de maneira eficiente, o ensaio, a análise e a experimentação do conhecimento abordado e a ruptura com uma prática profissional individualista, promovendo o trabalho em comum de professores e especialistas. (CANDAUI, 1985)

Nesse contexto, pode-se inferir que o campo da Didática nesta tese toma por empréstimo a mesma abordagem e compreensão sobre o ensino propostas por Candau (1985, 2014) por meio da Didática Fundamental, que consiste em se desvencilhar da perspectiva de uma Didática meramente instrumental, concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o como fazer pedagógico, em que a neutralidade científica e técnica consistia em pressuposto para sua compreensão.

A Dimensão Humana na Didática Fundamental implica perceber o ensino-aprendizagem como um processo presente de maneira direta e indireta no relacionamento humano. Observar o ensino-aprendizagem como processo por sua dimensão humana abarcava considerá-lo por meio das relações interpessoais presentes (relação professor-aluno). Uma relação entre humanos, de maneira subjetiva, individual e afetiva. Ou seja, compreender o processo de ensino-aprendizagem para além de um ensino tecnicista consistia em compreender que esse processo ocorre na relação entre sujeitos, com sentimentos, compreensão de mundo e experiências de vida diferentes, por meio da dimensão humana.

A Dimensão Técnica na Didática Fundamental considerava o “processo ensino-aprendizagem como ação intencional, sistemática, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem.” (CANDAU, 2014, p. 15). É relevante não confundir a dimensão técnica com a compreensão tecnicista do ensino. A dimensão técnica abrange as técnicas de ensino, o método, a maneira pela qual o conhecimento de determinada área do saber pode ser desenvolvido pelo professor em sua aula. É por meio da dimensão técnica que ocorre a organização sistemática do conhecimento, a compreensão da intencionalidade do ensino, seus contextos e múltiplos aspectos. A compreensão tecnicista do ensino, ou o tecnicismo, parte de uma visão unilateral do processo de ensino-aprendizagem. Ou seja, é a técnica pela técnica, não há a consideração das raízes político-sociais e ideológicas do processo. As questões relacionadas ao “fazer” da prática pedagógica são dissociadas do “por que fazer” e “para que fazer”, portanto, não há a contextualização do processo ensino-aprendizagem (CANDAU, 2014, p. 15).

A Dimensão Política ou Sociopolítica na Didática Fundamental, para a autora, apresenta-se como inerente ao processo de ensino-aprendizagem, pois a análise das problemáticas do processo ensino-aprendizagem não pode estar dissociada da própria contextualização do mesmo, ou seja, do ambiente social e político em que esse processo se desenvolve, em uma cultura específica, com pessoas concretas, que apresentam uma posição de classe definida em sua organização social (CANDAU, 2014).

Para Candau (2014), na perspectiva Fundamental da Didática, as articulações entre as dimensões técnica, humana e sociopolítica precisam estar no centro que configura sua temática, ou seja, analisar a prática pedagógica e o processo de ensino-aprendizagem por meios das dimensões da Didática Fundamental, para, assim, superar a visão tecnicista e neutra do ensino de Didática. Isso constitui uma perspectiva crítica do ensino.

Na atualidade, os estudos de Candau (2012, 2018) indicam que as questões relacionadas à cultura sinalizam uma nova dimensão a ser considerada na Didática e no ensino, a dimensão cultural/intercultural. Essa dimensão destaca os pressupostos para responder às questões que desafiam o Campo da Didática na atualidade como a “retomada de uma visão tecnicista e produtivista da educação em consonância com as políticas educacionais vigentes de corte neoliberal”, bem como, “a pluralidade de conhecimentos continuamente em (re) elaboração nas diferentes áreas”. (CANDAU, 2020, p. 29).

Acrescenta-se, ainda, “[...] as disputas de sentido sobre o que se entende por qualidade da educação, as avaliações de larga escala, as violências no cotidiano escolar, os impactos das tecnologias da informação e comunicação”, juntamente com “[...] os múltiplos sujeitos presentes na escola” e “[...] as disputas em torno de distintas concepções de currículo.” (CANDAU, 2020, p. 29). Nesse contexto, ainda estão presentes as questões relacionadas aos desafios atuais no cotidiano escolar que precisam ser abordados pelo campo da Didática.

Para além disso, as questões relacionadas à cultura escolar são inseridas no âmbito das discussões sobre Educação, Pedagogia e Didática. O desafio proposto é partir de uma cultura escolar, que em geral visa à homogeneidade dos processos e objetivos da prática educativa e dos processos de ensino e aprendizagem, para uma cultura escolar aberta e acolhedora em relação às diferenças, que considera o ambiente escolar composto por sujeitos heterogêneos, em seus diferentes aspectos (social, físico etc.).

Essa mudança é necessária e ocorre de maneira paulatina, por meio da construção de práticas educativas que visam abordar as diferenças no contexto escolar como questões necessárias e relevantes, práticas que visam romper a tendência em padronizar, em homogeneizar o processo educativo e os elementos que o compõem. Nesse contexto é preciso conceber a escola como um espaço de relação entre educação e cultura, de cruzamento de culturas, bem como, um contexto de conflitos e tensões, porém fluído e complexo (CANDAU, 2020).

Por meio da compreensão da cultura escolar predominante, é possível reconhecer os desafios presentes no contexto escolar, que devem ser considerados obstáculos a serem superados. É necessário, primeiro, reconhecer que o contexto escolar é complexo, apresenta concepções arraigadas em sua origem, como, por exemplo, a dificuldade em lidar com a pluralidade e o diferente, a tendência em neutralizar e silenciar situações e sujeitos que apontam suas limitações (MOREIRA; CANDAU, 2003).

Pode-se, então, inferir que a dimensão cultural/intercultural da Didática sinaliza os caminhos a seguir e que visam superar a cultura escolar predominante e depreciativa, abrindo espaço para se discutir questões atuais e latentes, como a diversidade e a diferença que perpassam o cotidiano escolar e que, por muito tempo, foram consideradas irrelevantes.

As dimensões indicadas por Candau (1985, 2014, 2020), dimensão humana, sociopolítica, técnica, e acrescente-se a cultural/intercultural, podem ser consideradas perspectivas conceituais do Campo da Didática. Ou seja, o modo como é concebido o ensino no campo da Didática e os elementos que o compõem, seja no âmbito de componente curricular, trabalho docente ou como elemento central de investigação e pesquisa pela perspectiva da Didática como ramo da Pedagogia, contribui para compreender o próprio conceito de ensino adotado nesta tese e que inspira a leitura e análise das produções no Campo da Didática, *corpus* de pesquisa desta pesquisa.

Compreende-se, também, que entender essas dimensões como pressupostas ao ensino significa considerar os limites e desafios presentes, como, por exemplo, o não controle se essas dimensões estarão efetivamente nos pressupostos teóricos e práticos desenvolvidos na ação do professor. Ou seja, leva em conta os limites e desafios inerentes ao conhecimento dos pressupostos teóricos e práticos do professor concebidos no âmbito de sua formação humana, acadêmica e profissional. É preciso considerar, portanto, a complexidade em relação à formação do sujeito-professor, suas crenças, valores e experiências de vida. As dimensões humana, sociopolítica, técnica e cultural/intercultural intrínsecas ao ensino apresentam-se, pois, como perspectiva teórica desejável que seja efetivada na ação docente em sua totalidade e complexidade, em diferentes âmbitos e contextos.

2.1.2 As diretrizes conceituais da Didática

Para compreender o Campo da Didática, seu percurso histórico e suas questões e a própria definição do Campo, inicialmente com a compreensão a partir do componente curricular Didática (MARTINS, 2009; GARCIA, 2006; CANDAU, 1983, 1993, 1997; OLIVEIRA, 1993, ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997; FRANCO; FUSARI, 2010; SOARES, 1976; FRANCO; PIMENTA, 2011; VEIGA, 2010; GASPARIN, 2005; CRUZ; SILVA; D'ÁVILA, 2011; MARTINS; ROMANOWSKI, 2010; PIMENTA, 2008, 2010; MARIN et al., 2012; FARIA, 2011; FARIAS et al., 2009; OLIVEIRA; OSÓRIO, 2011, SANTOS, 1998; MARTINS, 2008a,

entre outros), buscou-se pressuposto na teorização conceitual da Didática por meio de Longarezi e Puentes (2015, 2017).

Os autores conceituam a Didática a partir de três diretrizes que dialogam entre si. A primeira corresponde à Didática como um dos ramos da Pedagogia situada no conjunto dos conhecimentos pedagógicos que “investiga os fundamentos, as condições e modos da realização da instrução e do ensino”. (LIBÂNEO, 2008, p. 165). Para o autor, detém as questões sobre o ensino, o processo de ensino, tanto em atividades restritas à sala de aula, em contextos específicos e institucionais, quanto em demais contextos da educação, uma vez que a instrução e o ensino, por meio do trabalho docente, constituem-se como “[...] uma das modalidades específicas da prática educativa mais ampla que ocorre na sociedade”. (LIBÂNEO, 2013, p. 13).

Na segunda diretriz conceitual, a Didática é definida como “[...] uma matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores”. (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p. 165). Isto é, se estabelece como disciplina/componente curricular em cursos de formação de professores. É considerada por Libâneo (2013, p. 9) como matéria-síntese, pois em si são reunidos “[...] os conteúdos das demais matérias que estudam aspectos da prática escolar”, portanto definidas como ciências pedagógicas, entre elas a “[...] Filosofia da Educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação e outras correlatas”. O autor inclui, ainda, as metodologias específicas das matérias do ensino do ensino fundamental, como Matemática, Língua Portuguesa, Biologia e demais.

A Didática como componente curricular tem como papel desenvolver e abordar o conhecimento em torno da ação docente, considerando as tarefas comuns e fundamentais ao processo de ensino, por meio tanto dos conhecimentos e das práticas desenvolvidas nas metodologias específicas, quanto nas outras ciências pedagógicas. Para além, a Didática como componente curricular visa apontar os conhecimentos teóricos e práticos que são necessários para orientar, na escola, a ação pedagógica-didática.

A terceira diretriz conceitual define a Didática como “[...] meio de trabalho com o qual os professores reorganizam a atividade de ensino, em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante”. (LONGAREZI; PUENTES, 2011, p. 165). Relaciona-se à ação de ensinar, ou seja, o meio de trabalho corresponde à própria didática do professor. A prática de ensino do professor, por sua vez, é desenvolvida no contexto do trabalho docente. Nesse sentido, a Didática como componente curricular dialoga com a Didática enquanto prática de ensino na medida em que a primeira instrumentaliza teórica e tecnicamente a segunda, ou

seja, o conhecimento sobre o ensino em seus diferentes aspectos dialoga com a própria ação de ensinar do professor (LIBÂNEO, 2013).

Essas três diretrizes coexistem dialeticamente em um mesmo contexto e definem e são definidas pelo Campo da Didática. Cada diretriz, ou elemento, compõe esse Campo. Por sua vez, esses elementos podem ser analisados em sua singularidade ou em diálogo com os demais. Por exemplo, a Didática como componente curricular pode ser analisada em seu aspecto singular como disciplina de cursos de licenciatura (seu currículo, abordagem teórica etc.) ou em relação à prática de ensino em seu interior.

Nesta tese, o ensino é considerado tanto como objeto de estudo, quanto como eixo do Campo da Didática e propõe-se olhar o ensino **a partir da** Didática como campo.

Tem-se, ainda, como pressuposto a existência de um determinado direcionamento nos interesses dos pesquisadores que se detêm à Didática como campo de pesquisa. Qual direção e com quais “lentes” os sujeitos-pesquisadores escolhem seu objeto central de pesquisa? A premissa indicada é que é possível olhar **para** a Didática, **na** Didática, **através** da Didática e **para além** da Didática.

O olhar **para a** Didática consiste em um panorama mais amplo, no qual se observa a Didática como Campo. É, pois, a tentativa de compreensão de algo em sua totalidade, como a visão panorâmica de um todo para a compreensão das partes, considerando suas diferentes nuances.

O olhar **na** Didática tem por definição observar as pesquisas e andamentos científicos no campo disciplinar/componente curricular e seus desdobramentos, ou seja, a Didática enquanto disciplina intitulada Didática Geral, bem como as Didáticas específicas, intituladas como metodologias de (...).

O olhar **através da** Didática consiste em se valer da Didática como instrumento para observar determinado fenômeno, ou seja, a Didática se faz como “lentes” de determinada observação, definida e singular, na esfera da compreensão dos fenômenos presentes no campo de saber, de conhecimento, de sua epistemologia e suas dimensões, como a prática social, pedagógica, humana e docente.

Parte-se do pressuposto que as disciplinas de metodologia específica intituladas como **Metodologias no ensino de (...)**, presentes nos currículos dos cursos de formação de professores, estão presentes no campo da Didática no momento que é **através** da Didática que se observa o objeto de estudo dessas metodologias, ou seja, por meio do ensino no âmbito do processo didático observam-se os meios singulares relacionados às metodologias específicas.

Em Libâneo (2013, p. 55), “A Didática tem muitos pontos em comum com as metodologias específicas do ensino.” Estas se apresentam como “fontes da investigação Didática, ao lado da Psicologia da Educação e da Sociologia da Educação.” A Didática, para Libâneo (2013, p. 55), “ao se constituir como teoria da instrução e do ensino, abstrai das particularidades de cada matéria para generalizar princípios e diretrizes para qualquer uma delas.” A citação de texto indicada acima traz, em si, contribuições relevantes e singulares para os pressupostos de compreensão e diferenciação entre a Didática como campo e a Didática como componente curricular.

Quando Libâneo (2013, p. 55) refere que a Didática, “ao se constituir como teoria da instrução e do ensino, abstrai das particularidades de cada matéria para generalizar princípios e diretrizes para qualquer uma delas”, pode-se inferir a Didática como teoria de instrução e do ensino, ao generalizar os princípios e diretrizes da própria instrução e do ensino, ou seja, sem considerar as peculiaridades de cada campo específico de conhecimento das diferentes matérias do currículo. Por exemplo, nos cursos de licenciatura, indica-se, para além da disciplina de Didática como componente curricular, o entendimento da Didática como Campo capaz de teorizar sobre o ensino e seus processos.

Essa teorização não se detém apenas às questões específicas da disciplina/componente curricular da Didática. Enquanto Campo, a Didática se detém sobre questões relacionadas a seu objeto de estudo – o ensino e seus processos –, em situação, nos diferentes espaços e lugares em que se materializa. O olhar para além da Didática consiste em considerar o seu objeto de estudo e sua relação com as demais áreas de conhecimento.

Defende-se, por isso, a importância em diferenciar, na terminologia, bem como na própria escrita, quando se refere ao Campo da Didática (termo mais amplo) ou à Didática componente curricular, ou seja, a disciplina presente nos currículos dos cursos de licenciatura.

Por exemplo, quando é utilizado o termo Psicologia, compreende-se, *a priori*, esse termo como estudo científico do comportamento e dos processos mentais. Constitui-se, pois, um campo que trata de um conhecimento determinado, ou seja, não é qualquer conhecimento, mas, sim, aquele relacionado especificamente ao comportamento humano e seus processos mentais. Ressalta-se que não se pretende aqui descrever as diversas ramificações, divisões e subdivisões do campo de conhecimento da Psicologia, trata-se, apenas, de utilizar esse campo como um exemplo para elucidar de maneira análoga o Campo da Didática e o componente curricular Didática.

Pois bem, a Psicologia, como campo de conhecimento, entre suas subáreas de conhecimento, contém em si a Psicologia da Educação. E essa subárea da Psicologia trata das questões relacionadas à produção de saberes relativos aos fenômenos psicológicos presentes no processo educativo.

Defende-se, nesta tese, que a Didática como campo contém em si a Didática disciplina, ou seja, a Didática como componente disciplinar. Esta, por sua vez, constitui uma das diretrizes conceituais da Didática.

Para além do exposto, identificou-se que há uma falta de clareza em relação ao posicionamento de alguns autores sobre a definição do próprio Campo da Didática por meio do uso do termo na escrita das produções científicas. Esse fato foi constatado em diversas leituras de produções na área, bem como a não definição de um padrão de escrita nas produções científicas do Campo, em que, muitas vezes, a palavra Didática ora foi utilizada com letra inicial minúscula ora com letra maiúscula. Por definição teórico-metodológica, nesta tese, o termo Didática é grafado com letra maiúscula, pois designa o Campo da Didática, e grafada com letra minúscula quando indica adjetivação de termos.

As questões relacionadas ao conceito e à autoafirmação do campo da Educação tecidas por Gatti (2011, 2012) podem ser inferidas quando se discute a conceituação do campo da Didática no que concerne à maneira como os termos são usados para defini-lo. Gatti (2011, 2012) indica que, em muitos casos, o termo Didática é utilizado como sinônimo de Pedagogia, com o mesmo sentido de Pedagogia, Ciências da Educação ou do Ensino. A ausência de limitações e definições claras sobre os termos que circunscrevem o Campo da Educação, “considerando-se que a forma e os contextos de emprego desses termos confundem interlocutores de outras áreas e os leigos”, por vezes dificulta “a delimitação de domínios e o clareamento de articulações, interfaces e transvariações com outros campos de conhecimento”. Nesse sentido, parte-se do pressuposto que indicar a grafia da palavra Didática, como campo, escrita com a primeira letra maiúscula, atribui sentido ao termo, bem como delimita seu uso e, posteriormente, sua relação com as demais definições na área da Educação.

Gatti (2011, p. 55) indica, ainda, que, muitas vezes, “[...] usam[-se] os termos como sinônimos, tornando, também, confusa ou ambígua sua qualificação disciplinar em currículos e programas de formação acadêmica.” A relevância em considerar a grafia da palavra Didática, ao designar o Campo, é corroborada com a indicação do cuidado que precisa ter, tanto com a linguagem conceitual, quanto com as formas comunicativas sociais indicadas por Gatti (201),

por meio das teorizações de Mazzotti e Oliveira (2000), Schurmans (1998) e Hofstetter et al. (2000).

Em muitos momentos, o termo “Didática” foi utilizado como sinônimo de Pedagogia. A palavra grafada com letra minúscula indica um adjetivo, um termo que expressa qualidade relacionada ao ensino, por exemplo, “aquele professor tem didática”, indicando que o professor ensina bem, que sabe ensinar, relacionada a uma prática particular de ensino.

Gatti (2011, p. 57) chama a atenção para a compreensão de que “o termo didática também é empregado ambigualmente e, até certo ponto foi entre nós deixado meio à parte, tomado como aparentado a tecnicismo, ou como sendo um campo conceitualmente esvaziado.” A ausência do uso do termo para designar pesquisas na própria área de Didática foi evidenciado no estudo de Martin-Franchi e Hobold (2019) e Martin-Franchi (2020) sobre o uso do termo Didática como palavra-chave nos trabalhos apresentados no GT04 - Didática na ANPEd. Nos estudos, as autoras indicaram que, no âmbito do GT04 de Didática, em nove (9) reuniões da ANPEd, a palavra-chave Didática foi utilizada em 20,6% dos resumos, correspondendo a vinte e sete (27) resumos de um cômputo de cento e trinta e um. Ou seja, em um evento de relevância na área da Educação, em um grupo de trabalho específico sobre Didática, as produções não indicam o pertencimento do Campo por meio da palavra-chave. Esse dado corrobora para a assertiva indicada por Gatti (2011).

Desse modo, analisar as produções científicas no Campo da Didática, considerando o descritor Didática para fazer o levantamento das produções na área, corrobora para a compreensão e autoafirmação do Campo. O uso do descritor configura-se como uma posição teórico-metodológica sobre o Campo da Didática, e considera que o termo pode representar o campo, por meio de seu uso nas produções da área. É relevante inferir que não consiste em apenas se posicionar quanto à grafia da palavra, ou mesmo em relação a sua definição por meio de diretrizes conceituais. Para além disso, consiste em compreender que o termo Didática também define o Campo da Didática.

A apropriação e o uso do termo para designar o Campo da Didática visam definir com maior detalhe conceitual a área, e, assim como Gatti (2011, p. 60), compreende-se que a falta de clareza no uso de termos que definem a área reverbera “[...] nas teorizações e conceitos, na colocação clara de nosso objeto e/ou problema”, bem como “[...] a não distinção conceitual que vem caracterizando os estudos no campo da educação vem provocando dificuldades comunicacionais e interpretativas nesse campo de investigação” e “[...] na interlocução com

outros campos, e nos contextos sócio-políticos, com prejuízos quanto à atribuição de relevância aos seus estudos.”

Nesse contexto, parte-se do pressuposto que, ao definir as diretrizes conceituais da Didática, também é preciso compreender que o modo e sentido como o termo Didática é empregado nas pesquisas da área acabam por prover *status* e visibilidade para a Didática enquanto campo, e posteriormente enquanto área de conhecimento e avaliação.

2.2 O CAMPO DA DIDÁTICA E SEU OBJETO DE ESTUDO, O ENSINO

Nesta seção serão abordados os aspectos conceituais sobre o ensino e os referenciais teóricos que embasam a compreensão deste como fenômeno complexo, processo de ensino, multidimensional, multirreferencial, como elemento do processo didático e como objeto de estudo do campo da Didática.

Nas diretrizes conceituais sobre a Didática em Longarezi e Puentes (2011), o ensino como objeto de estudo da Didática constitui fundamento presente nas três diretrizes indicadas: como ramo da Pedagogia, como componente curricular e como meio de trabalho com o qual os professores organizam a atividade de ensino (trabalho docente). Isto é, o ensino apresenta-se como o eixo articulador nas três diretrizes conceituais da Didática que coexistem em um mesmo contexto, o contexto do Campo da Didática.

A Didática, ao se ocupar do ensino e sua relação com a aprendizagem, o faz por meio da organização pedagógica e da realização da própria atividade de aprendizagem dos alunos. A atividade de aprendizagem, por sua vez, é compreendida a partir do processo social de relações do aluno com o conhecimento científico, visando transformações cognitivas, afetivas e sociais (LONGAREZI; PUENTES, 2017).

Por meio da Didática, a Pedagogia enquanto área investiga o ensino considerado como “[...] prática educacional em situação historicamente situada”, o que “[...] significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva”. Nesses contextos, incluem-se as “[...] aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades – estabelecendo-se os nexos entre eles.” (PIMENTA, 2018, p. 84).

O ensino faz-se elemento relevante na formação humana, pois, de maneira ampla, consiste em um “[...] conjunto das tarefas educativas exigidas pela vida em sociedade”. Pode-se dizer que, por essa perspectiva, o ensino está contido na Educação. Isto é, a Educação, compreendida como prática educativa, constitui-se como “[...] fenômeno social e universal,

sendo uma atividade humana necessária à existência e ao funcionamento de todas as sociedades”, parte “[...] integrante das relações sociais, econômicas, políticas e culturais de uma determinada sociedade.” (LIBÂNEO, 2013, p. 13, 14, 15). Cabe à Educação (prática educativa) zelar pela formação dos sujeitos em relação a sua formação, tanto para o desenvolvimento das capacidades físicas, espirituais, quanto para prepará-los participarem da vida nos diferentes âmbitos sociais, bem como lhes assegurar a participação no conhecimento e experiências culturais por meio da ação educativa (LIBÂNEO, 2013).

Em Pimenta (2018), a Educação apresenta-se como uma atividade particular do humano, entre os seres humanos e possui simultaneidade em relação à inserção dos novos humanos na sociedade humana existente por meio da relação entre os pares. No contexto de inserção e formação humana, esses sujeitos constroem concomitantemente a própria subjetividade. Ou seja, a relação sujeito-sujeito ocorre tanto no sentido da formação enquanto sujeito social, quanto sujeito individual, de maneira simultânea.

A Educação também é compreendida pela perspectiva da atribuição de sentidos que lhe é conferida, isto é, a educação em sentido amplo e a educação em sentido estrito. Ambas as definições estão contidas no sentido da Educação definido nesta tese.

Em sentido amplo, em Libâneo (2013, p. 15, grifo do autor), a Educação “[...] compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, nos quais os indivíduos estão envolvidos de modo necessário e inevitável pelo simples fato de existirem *socialmente*.” Pode-se dizer, ainda, que a prática educativa em sentido amplo se apresenta em diferentes instituições e atividades sociais (religião, política, costumes etc.). A educação³ em sentido estrito “[...] ocorre em instituições específicas, escolares ou não com finalidades explícitas de instrução e ensino, mediante uma ação consciente, deliberada e planejada” e o sentido estrito da educação,

³ Como prática educativa, a Educação pode assumir diferentes formas, como intencional, não intencional, informal, formal, não formal, escolar e extraescolar. Para compreender a relação que se insere entre Educação e Didática, por meio do ensino, será abordada a forma intencional, formal e escolar da educação. Na educação intencional, há intenção, objetivo delimitado e definido de maneira consciente por parte de quem educa. Os meios podem ser diversificados, como cartaz de propaganda, programa de rádio e televisão, dependendo, pois, do objetivo específico pretendido. A Educação intencional pode ser não formal e formal. A educação intencional não formal consiste na atividade educativa estruturada, exterior ao sistema escolar convencional, como por exemplo, nos movimentos sociais organizados, entre outros. A educação intencional formal realiza-se no âmbito de empresas, igrejas, sindicatos etc. Nela estão presentes as ações de ensino que possuem objetivos específicos e sistematizados. A educação escolar é considerada como educação intencional formal, apresenta-se como suporte e requisito para as demais formas de educação intencional. É por meio da educação escolar que a educação básica, no sentido de ser a base para as demais, oportuniza o indivíduo em sociedade a interpretar, consciente e criticamente as demais influências educativas presentes no contexto social. (LIBÂNEO, 2013).

porém, não se separa dos processos formativos gerais. Há uma relação intrínseca entre Educação, instrução e ensino. Conforme o mesmo autor, a Educação como conceito amplo “[...] se refere ao processo de desenvolvimento unilateral da personalidade, envolvendo a formação de qualidades humanas” e “[...] corresponde, pois, a toda modalidade de influências e inter-relações que convergem para a formação de traços de personalidade social e do caráter”. A Educação é processo e produto, processo na medida em que consiste em “[...] transformações sucessivas tanto no sentido histórico quanto no de desenvolvimento da personalidade”, e produto, pois indica o significado dos “[...] resultados obtidos da ação educativa conforme propósitos sociais e políticos pretendidos”. Constitui-se, pois, “[...] instituição social que se ordena no sistema educacional de um país, em um determinado momento histórico”. (LIBÂNEO, 2013, p. 21-22).

A relação entre instrução e Educação se faz por meio do ensino, pois o ensino contém a instrução. Ou seja, a instrução corresponde à formação intelectual, o desenvolvimento das capacidades cognitivas por meio de conhecimentos sistematizados em diferentes níveis. “O ensino corresponde a ações, meios e condições para a realização da instrução”. (LIBÂNEO, 2013, p. 22). Em outras palavras, o ensino é ação, processo, materialidade dos meios utilizados com a finalidade de formar intelectualmente. A instrução se concretiza no ensino como ação, por isso o ensino contém a instrução, pois a ação pela ação não possui sentido ou objetividade, é apenas um agir impensadamente.

Entretanto, quando essa ação é direcionada, possui intencionalidade, indica uma finalidade e passa a ter um sentido próprio. Isto é, o ensino passa a ser considerado ação com objetivo quando é perpassado pela instrução. Desse modo, parte-se do pressuposto que, ao se falar de ensino, considera-se implicitamente contida a definição de instrução. Nesse sentido, Libâneo (2013, p. 22) elucida, ainda, que “[...] a instrução, mediante o ensino, tem resultados formativos quando converge para o objetivo educativo”, ou seja, “[...] quando os conhecimentos, habilidades e capacidades propiciados pelo ensino se tornam princípios reguladores da ação humana, em convicção e atitudes reais frente a realidade.” Pensar o ensino como ação na educação escolar requer compreendê-lo contendo em si a instrução, requer pensá-lo por meio dos objetivos educativos. E é nesse sentido que o ensino é pensado como objeto de estudo da Didática. Não é qualquer ensino, mas aquele imbricado pela ação educativa, por meio do trabalho docente, em que o ensino se efetiva como ação, com intencionalidade e finalidades perante os objetivos educativos.

Nesse sentido, pode-se dizer que o ensino está contido na Educação, pois a ação educativa, ou seja, a ação de educar, é materializada pelo ensino, pela ação de ensinar. E a ação de ensinar é algo presente em todos os contextos da sociedade vinculados à educação, tanto de maneira ampla, quanto restrita. Porém, é no sentido estrito da educação que o ensino intencional, planejado e consciente apresenta sua finalidade. A Didática relaciona-se com a Educação por meio do ensino, portanto, o ensino como objeto de estudo da Didática perpassa os três elementos conceituais que a compõem (ramo da Pedagogia, componente curricular e trabalho docente), em sua intencionalidade, formalidade e contexto da escolarização, nos diferentes níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior).

No sentido estrito da Educação, o trabalho docente apresenta-se como parte integrante do processo educativo na medida em que prepara os membros da sociedade para a participação na vida social, por meio do ensino, da ação de ensinar (LIBÂNEO, 1994, 2013). O ensino no contexto da educação é considerado como atividade que caracteriza o trabalho profissional do professor, é práxis social e situa-se em diferentes espaços da sociedade por meio da realização de atividades (PIMENTA, 2018).

Parte-se do pressuposto, nesta tese, que analisar o ensino como objeto de estudo do campo da Didática requer atentar-se especificamente às atividades e as produções científicas desenvolvidas no âmbito do campo e, respectivamente, do ensino.

A escola, entre as instituições sociais que desenvolvem a educação intencional formal, por meio dos objetivos educacionais, tem como intuito proporcionar a formação humana de maneira intencional e definida, pois corrobora com a compreensão de que a educação escolar consiste em organizar de maneira sistemática e planejada os processos de ensino. Analisar o ensino por meio de espaços sociais nos quais se desenvolve está diretamente relacionado à observação e análise do próprio sujeito que se pretende formar, o sujeito em formação.

Requer, em outras palavras, conhecer de maneira crítica “[...] as condições concretas de sua realidade [dos sujeitos]” e “[...] se apropriar dos instrumentos que lhe permitam compreender como foram produzidas as situações de des-humanização presentes na atualidade.” É nesse contexto que a Educação praticada na sociedade precisa ser analisada, seja nas manifestações aparentes e implícitas (PIMENTA, 2018, p. 83), seja em contextos concretos.

Além da escola, outras instituições sociais, seus contextos e espaços, que têm por finalidade o desenvolvimento da educação intencional formal, podem ser considerados e analisados em relação ao ensino, por exemplo, o espaço em que se desenvolve o Ensino

Superior (Faculdades, Universidades, Centros Educacionais, entre outros). Dito de outro modo, parte-se do pressuposto, nesta tese, que o Ensino não corresponde apenas enquanto ação no âmbito dos espaços escolares, onde se desenvolve a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. Para além, considera-se o ensino como ação, portanto, desenvolvido também em contextos de educação superior, por meio de objetivos educacionais específicos.

Tem-se como pressuposto que, ao considerar o ensino como fenômeno e prática social complexa, em suas múltiplas determinações, “[...] realizado por seres humanos entre seres humanos”, “[...] modificado pela ação e relação dos sujeitos (professores e alunos) situados em contextos (institucionais, culturais, espaciais, temporais e sociais)” e, ao mesmo tempo, “[...] modificado nesse processo relacional contextualizado”, requer-se compreendê-lo também por meio de outros referenciais teóricos (PIMENTA, 2018, p. 84).

Nas seções seguintes serão abordados os conceitos de ensino que são base para o desenvolvimento desta tese. O desenvolvimento teórico apresenta ênfase nos estudos de Libâneo (2013), que, por sua vez, dão subsídios para a conceituação da Didática por meio das diretrizes conceituais indicadas por Longarezi e Puentes (2015, 2017).

2.2.1 O ensino e a ação de ensinar

2.2.1.1 O ensino

O ensino constitui-se um processo que facilita a transformação permanente do pensamento, das atitudes e dos comportamentos dos estudantes. É processo desenvolvido em diferentes contextos e instituições sociais especializadas para cumprir essa função (escola, universidades). O ensino é uma atividade prática entendida como prática social e consiste em evolução educativa do indivíduo e do grupo, portanto, se desenvolve em uma realidade inacabada que se constrói num processo de desenvolvimento e interação (SACRISTÁN; GÓMEZ, 1998).

Dialoga-se com Rios (2010) em relação ao ensino como uma instância de comunicação, materializada na aula, esta concebida como um espaço/tempo privilegiado da comunicação didática. Por intermédio do gesto de ensinar, a autora aponta que o professor proporciona aos estudantes, pelo relacionamento, a mediação, o encontro com a realidade, procurando articulá-los a novos saberes e práticas. O professor possibilita aos estudantes a formação e o

desenvolvimento de capacidades e habilidades cognitivas e operativas, ajuda-os a adquirir um hábito de trabalho intelectual.

O ensino, segundo a mesma autora, pode ser pensado também como gesto de socialização, de construção e reconstrução de conhecimento e valores, tendo por significado a articulação dialética com o processo de aprendizagem.⁴ Considera-se, nessa articulação, a razão, a imaginação, os sentimentos, os sentidos como instrumentos que atuam na realidade, criando saberes e valores. Nesse sentido, a autora indica que o bom ensino é estimulador do desenvolvimento desses instrumentos/capacidades pelo aluno (RIOS, 2010).

Como prática social complexa e viva, o ensino, além de ser transformado pela ação e relação entre os sujeitos que dele fazem parte (professores e estudantes), apresenta sua análise situada em contextos diversos em que ocorre (institucionais, culturais, espaciais, temporais, sociais, nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades). E, para interpretá-lo, é preciso se valer de uma abordagem dialética e multirreferencial, pois, como prática social, assume diferentes formatos, transforma e se transforma pelos contextos e sujeitos, apresenta múltiplas formas de configuração e está em constante transformação, apresenta acertos e desacertos, consensos e descensos, compassos e descompassos (PIMENTA, 2000, 2013).

Como objeto de estudo da Didática, o ensino não é exclusivo a ela. Esses dizeres, em Contreras (1990), indicam que, para estudar o ensino, é preciso considerá-lo e defini-lo além de uma prática social, portanto, também como uma prática humana, em que os sujeitos envolvidos se influenciam mutuamente. O ensino como prática humana e social é perpassado por papéis e determinações que extrapolam as intenções e objetivos de quem o realiza. Por isso, estudá-lo requer o entendimento além de seu funcionamento, ou seja, nas relações e questões relativas às estruturas sociais que os sujeitos envolvidos no processo estabelecem com a prática de ensinar.

Em Contreras (1990), a relação entre ensino e Didática apresenta-se como uma dependência ontológica, ou seja, relativa ao próprio ser, no sentido de a Didática ser inerente ao ensino e o ensino inerente à Didática. Porém, concerne à Didática retirar do ensino o caráter natural, no sentido de neutralidade. Significa ter o ensino e a aprendizagem como fenômenos que não se esgotam no ambiente da sala de aula, portanto, que ocorrem em contextos sociais amplos, com perspectivas políticas e sociais muitas vezes diversas.

⁴ A educação é um processo contínuo de busca de um saber ampliado e aprofundado e os indivíduos devem também estar inteiros nessa busca (RIOS, 2010).

Compreender os contextos em que o ensino e a aprendizagem se realizam para além da sala de aula significa também considerar o contexto da instituição, como por exemplo, a escola. Isto é, estabelecer vínculos com elementos que condicionam as práticas escolares, como os posicionamentos e decisões curriculares, as condições físicas, materiais, a organização do espaço-tempo, a formação do conhecimento do aluno em situação concreta de ensino, a relação com a mediação da aprendizagem, do currículo explícito e do oculto. As contribuições da Didática para com seu objeto de estudo, o ensino, estão em compreender e considerar o ensino enquanto prática no contexto em que ocorre, sendo um contexto perpassado por ações políticas, culturais e econômicas (CONTRERAS, 1990).

Em vista disso, pode-se inferir que a prática de ensinar, o processo de ensino, é também um processo dialético, em que os sujeitos envolvidos, ao mesmo tempo que transformam, são transformados por ele (PIMENTA et al., 2013, 2010; ALMEIDA, 2012).

Ao considerar o ensino como objeto de estudo do campo da Didática, é preciso compreendê-lo a partir dos elementos com que ele se relaciona, quais sejam, a atividade do professor (ensinar), a atividade do aluno (ação didática - aprendizagem) ou as condições de ensino (situações didáticas).

Infere-se, a partir de Libâneo (2013), que o ensino também é perpassado pela dinâmica das relações sociais (escola, professor, aluno, pais) presentes em uma sociedade que não apresenta homogeneidade. Isto é, os antagonismos dessas relações, as disputas e interesses entre os grupos e classes sociais reverberam no papel atribuído ao professor, ao aluno, à escola, refletindo também na finalidade indicada para cada sujeito ou contexto. Para além disso, é necessário compreender que os demais constituintes do contexto do ensino, como as práticas pedagógicas, as teorias da educação, os conteúdos escolares, os objetivos educativos da escola e dos professores, a relação professor-alunos, as modalidades de comunicação docente, entre outros, fazem parte de um contexto mais amplo, e que estes constituintes afetam e são afetados pelo contexto econômico, social e cultural, reverberando nas condições concretas em que ocorrem o ensino e a aprendizagem.

Nesse sentido, não há como desvincular do ensino essas questões indicadas. Analisar o ensino é, também, de forma direta ou indireta, assumir estes constituintes como, por exemplo, os temas abordados, os elementos presentes no campo da Didática. E, nesse contexto, pode-se considerar os temas abordados nas produções científicas.

A instrução e o ensino “se modificam em decorrência da sua necessária ligação com o desenvolvimento da sociedade e com as condições reais em que ocorre o trabalho docente.”

(LIBÂNEO, 2013, p. 54). E neste contexto, a Didática, ao proporcionar fundamentos para desenvolver diretrizes orientadoras do processo de ensino, se relaciona com os elementos que constituem o próprio processo de ensino, como o currículo, procedimentos de ensino, metodologias específicas das matérias, técnicas de ensino etc.

2.2.1.2 *A ação de ensinar*

O ensino como objeto de estudo da Didática define-se como ação por meio do verbo *ensinar*. Em Amora (2000), ensinar pode ser definido como verbo transitivo direto ou bitransitivo (transitivo direto e indireto) isto é, dependendo da ação, pode-se indicar ou não preposição para definir a sua compreensão.

Como verbo transitivo direto, “ensinar” indica uma informação pouco precisa, por exemplo, o professor ensina geografia. Porém, quando se vale do verbo “ensinar”, é preciso ter por pressuposto que este é verbo bitransitivo que precisa ser definido usualmente após a pergunta “Ensina o quê? E para quem?” Por exemplo, “O professor ensina geografia para alunos do quinto ano do ensino fundamental”. Todavia, se considerar-se a ação de ensinar no contexto do ensino como fenômeno complexo, outras questões seriam inseridas, tais como: em que lugar? (onde), de que maneira? (como), e assim por diante, pois a complexidade da ação de ensinar requer compreender o contexto em que ela se desenvolve e os sujeitos presentes nesse processo.

Parte-se do pressuposto, nesta tese, que, ao menos de forma sistematizada, o sujeito que pratica a ação de ensinar é o professor, ou seja, o sujeito que atua em contextos sociais educacionais distintos, considerando-se, para isso, as respectivas diferenças entre os níveis de ensino. Porém, se há um sujeito que pratica a ação de ensinar, há também a recepção dessa ação por outro sujeito, no caso, o aluno. É nesse contexto que o ensino está relacionado diretamente à aprendizagem, pois, ao mesmo tempo que se tem por objetivo o ensino por parte do professor, se almeja a aprendizagem por parte do aluno.

Nesse aspecto, é possível inferir que, por meio das três perspectivas conceituais do campo da Didática (ramo da Pedagogia, componente curricular e trabalho docente), o ensino como ação está diretamente relacionado à perspectiva do trabalho docente.

O trabalho docente, para além dos meios de organização da atividade de ensino, compreende o papel do professor no processo de ensino e aprendizagem, dos saberes necessários para o desenvolvimento dessa ação. E este saber (saberes) necessário ao ato de

ensinar lhe foi atribuído socialmente pela função de ensinar. Nessa conjuntura, a função de ensinar coexiste em duas possíveis leituras: ensinar como professar um saber e ensinar no sentido de conduzir o outro a aprender e apreender esse saber/conhecimento oportunizado. O ensinar no sentido de professar um saber indica que determinado saber, que ora era restrito, torna-se público por meio do professor que “professa” esse saber.

A importância e essência de ser professor nesse contexto estão diretamente relacionadas ao sentido de que apenas um sujeito – o professor – pode tornar público um conhecimento considerado até então restrito para a sociedade. O ensinar como condução de um processo que visa ao aprender e apreender de determinado conhecimento por um sujeito considera o professor como aquele que possui os meios para fazer com que outros sujeitos tenham contato direto com o conhecimento e se apropriem dele. O ensinar apresenta-se como uma construção social e histórica em constante mudança, por isso é um processo histórico e complexo (ROLDÃO, 2005, 2007).

Na primeira perspectiva relacionada à ação de ensinar acaba por prevalecer o aspecto do *professor transmissor*, cuja ênfase é dada aos saberes de natureza disciplinar. Na segunda perspectiva, compreendida como uma postura mais pedagógica, apresenta-se como perspectiva que abrange uma pluralidade de saberes que o docente necessitaria possuir. Dito de outra forma, considerando os dois aspectos, ambos são inerentes à ação do professor na função de ensinar. Porém, não basta saber o conteúdo a ser ensinado, é preciso dominar os saberes específicos e inerentes à ação docente relacionados aos saberes científicos advindos do campo da educação e que lhe dão o estatuto de profissionalidade, como, por exemplo, os saberes relacionados à transformação do conhecimento do conteúdo em ensino para serem apreendidos pelo aluno (CRUZ et al., 2017, PIMENTA; ANASTASIOU, 2017). Desse modo, não é possível desvincular a figura do professor com a ação de ensinar.

Infere-se, segundo Roldão (2005), que a função de ensinar encontra sua completude na atualidade considerando-se três perspectivas: fazer com que um determinado conhecimento representado pelo currículo seja aprendido por alguém; que haja apreensão desse conhecimento pelo sujeito que aprende, considerando, para isso, que o mesmo sujeito que ensina também aprende como ação concomitante; o sujeito que ensina também é mediador da aprendizagem.

Nesse contexto, o professor apresenta-se como elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, pois, além de ser o sujeito central na ação de ensinar, constitui a persona que compreende de maneira crítica a realidade educativa em seu aspecto real. Significa,

portanto, compreendê-lo como intelectual e não mero executor de tarefas e ações pré-determinadas (PIMENTA et al., 2013).

Entender a Didática como campo em que o ensino é tomado como fenômeno complexo necessita, também, olhar o professor de maneira diferenciada, pois este faz parte integrante desse processo. Ele ultrapassa a função de técnico executor e coloca-se, pois, como figura fundamental, aquele que compreende o funcionamento do real e articula sua visão crítica da realidade, com pretensões na ação e reflexão sobre a reflexão na ação. As perspectivas da prática e da teoria no trabalho docente apresentam-se como eixo norteador do ensino tanto como ação, quanto como prática social. Os desafios, os problemas didáticos que o ensinar, materializado no trabalho docente, apresentam podem ser reordenados por meio das teorias que orientam a prática (PIMENTA, 2008).

Cumprido, portanto, considerar o ensinar como eixo norteador do trabalho docente, e este, considerado como uma das diretrizes conceituais da Didática em Longarezi e Puentes (2017), requer que seja compreendido como fenômeno, prática social complexa, multirreferencial e multidimensional. Para além disso, vislumbra considerar-se que as situações da prática e os contextos escolares são facetas presentes no cotidiano do trabalho docente, que apresenta como eixo norteador o ensino como ação – o ensinar. Trata-se de compreender, por meio de Libâneo (2013), que os quesitos políticos, ideológicos e sociais influenciam e determinam o trabalho docente, conjuntamente com a prática educativa e os objetivos e conteúdos do ensino, e que o trabalho docente se integra como uma das modalidades amplas que ocorrem na sociedade. É, pois, uma modalidade específica da prática educativa.

Dessa forma, retrabalhar e ressituar os temas inerentes a esses contextos expostos, tendo os elementos da prática como âmbito de análise (ação docente, planejamento, entre outros) e relacionados ao trabalho docente no âmbito do campo da Didática, propicia não apenas a própria análise dos contextos, mas também indica a relevância de ser considerada a perspectiva inovadora da epistemologia da prática no contexto do próprio campo da Didática (PIMENTA, 2014; CANDAU, 2000, 2008).

O ensinar como atividade inerente ao trabalho docente pode ser visto sob duas perspectivas. A primeira relaciona-se ao trabalho docente do professor formador, ou seja, aquele que atua em contextos de cursos de formação de professores (que lecionam o componente curricular Didática e correlatos) e demais cursos de graduação. Já a segunda perspectiva refere-se ao professor que atua em outros níveis de ensino, como, por exemplo, no ensino fundamental, no ensino médio etc.

As duas perspectivas apresentadas se assemelham como atividades relacionadas ao trabalho docente no que concerne à ação de ensinar, que adquire, pela perspectiva crítica, a contextualização do ensino pensado a partir dos contextos social e político nos quais se desenvolve. Em ambas as concepções, o ensino é ação, é processo, e, como tal, se desenvolve por meio da relação com os demais elementos do processo didático, que considera os sujeitos envolvidos e possui múltiplas dimensões e referenciais.

As perspectivas, porém, se diferem no que concerne ao objetivo. Partimos do pressuposto que a docência no ensino superior e a docência na educação básica possuem questões próprias e singulares, porém, ambas têm no ensino, na ação de ensinar, o elo que norteia o trabalho docente desenvolvido nos contextos citados.

Por exemplo, a perspectiva do trabalho docente do professor formador visa o desenvolvimento do sujeito-professor que irá atuar nos diferentes níveis de ensino. Cruz e Magalhães (2017, p. 489) elucidam que se postula especificamente do professor formador em didática que sua “[...] forma de mediação do ensino, leve seus alunos, futuros professores, a reconhecer que ensinar requer uma variada e complexa constelação de saberes” e estes são “[...] passíveis de diversas formalizações teórico-científicas, científico-didáticas e pedagógicas.” (CRUZ; MAGALHÃES, 2017, p. 489). Infere-se, nesta tese, a partir das autoras, que essas definições específicas esperadas pelos professores formadores em Didática podem ser consideradas elementos essenciais presentes em professores formadores para além da disciplina de Didática, como, por exemplo, no corpo docente dos cursos de licenciatura.

Ambas as perspectivas (professor formador e professor da educação básica) apresentam, em suas práticas docentes, elementos relevantes relacionados à intencionalidade e problematização do ensino, portanto, a experiência metodológica que enfrenta situações complexas de ensino (PIMENTA et al., 2013). Trabalham com elementos do processo didático, planejam, tecem objetivos educacionais, avaliam, ou seja, seu trabalho é perpassado pelos elementos que se relacionam direta ou indiretamente com a ação de ensinar.⁵

⁵ Em Pimenta et al. (2008), a concepção de reconfiguração da função social do ensino torna-se elemento fundamental para se pensar a escola para os tempos atuais, que não se atenha apenas às questões do conteúdo. Infere-se, ainda, que essa reconfiguração da função social do ensino pode ser compreendida também no âmbito do ensino como objeto do Campo da Didática. Isto é, ao se repensar a função do ensino, da ação de ensinar, e este como objeto de estudo do próprio Campo, como eixo norteador das diretrizes conceituais do Campo, acaba por reverberar nas concepções sobre o ensino nos cursos de formação de professores, no trabalho docente do professor formador, do professor da educação básica. Repercuta ainda nas questões apresentadas pela área, pelas pesquisas e suas produções. Assim como elucidada Libâneo (2013), o ensino para uma escola que visa à emancipação humana, em um contexto democrático. Deve propiciar o desenvolvimento afetivo, moral e cognitivo dos alunos, por meio dos conhecimentos práticos e teóricos, em que se fomente o desenvolvimento mental, as competências físicas e intelectuais, capacidades e habilidades dos alunos, visando, pois, uma aprendizagem eficaz e sólida considerada como um meio para a atuação consciente e integral na vida em

Torna-se, neste contexto, improvável pensar a mudança do paradigma do ensino sem atrelar essa mudança à ação, tanto do trabalho docente, quanto da investigação do ensino como objeto do campo da Didática, bem como, a ressignificação do ensino também no âmbito da Didática como componente curricular. Pimenta et al. (2013) indicam que a atividade do professor apresenta em si condições da própria profissionalização docente que não se faz de forma isolada. Nesse contexto, a Didática pode atribuir sentidos à prática docente, ao proporcionar o direcionamento em relação ao contexto coletivo. Dessa forma, dialogando com a autora, pode-se inferir que os sentidos atribuídos à prática docente, à atividade do professor, à ação de ensinar, são questões não restritas à compreensão e análise do ensino apenas no âmbito do componente curricular Didática, mas podem ser compreendidos como questões inerentes ao próprio âmbito do campo da Didática.

Significa pensar, ao partir do pressuposto que o ensino constitui eixo norteador do campo da Didática e nela perpassam as diretrizes conceituais que compõem o campo (ramo da Pedagogia, componente curricular e trabalho docente), portanto, as questões relacionadas à prática docente, estão presentes na diretriz “trabalho docente.” Desse modo, é possível inferir que os sentidos atribuídos não só à prática docente, mas às questões sobre o trabalho docente e à ação de ensinar são inerentes ao próprio campo da Didática. Logo, o ensinar como ação inerente ao trabalho docente está contido como assunto, tema, abordado pelo próprio campo da Didática.

A complexidade do ensino em situação corrobora ainda mais para a responsabilidade social dos professores com o próprio ensino. E, nesse contexto, a Didática “[...] não pode deixar de levar em conta a preocupação com as condições de formação dos docentes e com as condições de trabalho desses profissionais, especialmente no âmbito da escola”. (PIMENTA et al., 2013, p. 152). Inere-se, ainda, a partir da assertiva, que o campo da Didática também se atém às questões sobre a formação docente, a partir das questões relacionadas ao ensino no âmbito da Didática como componente curricular, pois, em Libâneo (2013), a Didática situa-se no conjunto dos conhecimentos pedagógicos que se detém sobre o ensino, além de apresentar papel fundamental na formação profissional para o exercício do magistério.

sociedade. Pode-se inferir que este ensino não se realiza de maneira única, mas em situação, em contextos determinados, relacionando-se aos elementos constituintes do processo didático, elaborado por meio da ação docente, pelo trabalho docente realizado nos contextos institucionalmente definidos.

2.2.2 O processo de ensino e os processos didáticos

Na teorização sobre a Didática, Libâneo (2013) define dois conceitos relevantes que auxiliam na compreensão do ensino como objeto da Didática, o processo de ensino e o processo didático. Nessa perspectiva, ambos apresentam interrelação. A relevância em estudar o processo de ensino está na compreensão de que ele está intrínseco à educação escolar, que, por sua vez, configura-se como uma tarefa social. O processo de ensino não se atém apenas ao como dominar os conhecimentos e habilidades acumulados pela experiência social humana, para prover, por meio da educação escolar, as gerações mais novas desses conhecimentos historicamente acumulados. Para além disso, por meio da Didática, o processo de ensino tem por finalidade indicar como se deve fazer/agir para que os alunos dominem o conhecimento acumulado, propondo a investigação de métodos com objetivos eficazes para que também possam assimilar esse conhecimento.

É, pois, atividade, e, como tal, não pode ser considerada como exclusiva e restrita ao espaço da sala de aula. A Didática apresenta relação direta com o trabalho docente, por meio da ação de ensinar. Cabe retomar que o processo de ensino consiste no ensino que se realiza por meio de um conjunto de elementos, como os conteúdos dos programas e dos livros didáticos, os métodos de ensino, as formas de organizar o ensino, as atividades do professor, as atividades dos alunos, bem como, as diretrizes que regulam e orientam esse processo. Isto é, o ensino e a ação de ensinar são elementos constituintes do processo de ensino.

O ensino como processo apresenta uma direção, orienta-se para objetivos conscientemente definidos em passos gradativos, tem um caráter intencional e sistemático. Requer tarefas docentes de planejamento, de direção das atividades de ensino e aprendizagem e de avaliação. O processo de ensino contém a assimilação de conhecimentos e inclui outras tarefas inerentes ao trabalho docente, como: a organização dos conteúdos para a sua transmissão; auxiliar os alunos a conhecerem as suas possibilidades de aprender, orientando suas dificuldades e indicando métodos autônomos e independentes de estudo, e o direcionamento e gestão das atividades docentes para os objetivos da aprendizagem.

O processo de ensino é efetivado pelo trabalho docente articulado pelos elementos que o compõem e com os quais se relaciona (objetivos, conteúdos, método, meios, formas organizativas, condições etc.), realiza a mediação escolar por meio da operacionalização dos objetivos gerais e situações concretas em cada situação didática, e, também, é promovido por condições específicas já existentes ou criadas.

O processo Didático, por sua vez, é um elemento relevante que também perpassa o campo da Didática pela perspectiva do ensino. Consiste, pois, na relação entre os conteúdos das matérias, a ação de ensinar, a ação de aprender, os objetivos sociopolíticos e pedagógicos, entre outros elementos (LIBÂNEO, 2013). Possui como foco a relação entre ensino e aprendizagem, relacionando-se com a ação ativa do aluno e a mediação dos professores. Ou seja, é explicitado pela ação que ocorre entre três componentes, quais sejam: os conteúdos, o ensino e a aprendizagem. Contém o ensino como processo e ação, a aprendizagem e os demais elementos pertencentes ao campo da Didática.

Os processos didáticos são desenvolvidos “[...] mediante a ação recíproca dos componentes fundamentais do ensino: os objetivos da educação e da instrução, os conteúdos, o ensino, a aprendizagem, os métodos, as formas e meios de organização das condições da situação didática, a avaliação”. (LIBÂNEO, 2013, p. 59). Para além, os elementos que compõem o processo didático, como os conteúdos, as metodologias, entre outros, são também compreendidos como fenômenos que apresentam certa unidade em relação tanto ao ensino quanto à aprendizagem.

Assim, compreende-se o processo didático também como fenômeno complexo, pois está imbricado ao ensino, ou seja, é tecido no âmago das produções dos saberes didáticos. O processo didático é também perpassado pela ação do docente, tanto em relação ao trabalho do próprio professor, quanto nas diferentes dimensões da sua própria ação docente em sala de aula, como a prática do ensino e do desenvolvimento da aprendizagem, da avaliação, das metodologias etc. É nesse contexto que se situa o processo didático, formado pela teoria e a prática didática, relacionando-se ao contexto do/para o ensino (LIBÂNEO, 1994, 2008, 2013).

2.2.3 O ensino na abordagem multirreferencial

A multirreferencialidade do ensino está diretamente relacionada à multirreferencialidade da educação, pois o ensino, enquanto processo, está intrínseco ao contexto da educação intencional e formal (escola, universidade etc.). É relevante observar que a multirreferencialidade relaciona-se diretamente à compreensão de múltiplos referenciais. Em Ardoino (1998a, p. 24), pela hipótese da complexidade “[...] da realidade a respeito da qual nos questionamos, a abordagem multirreferencial propõe-se a uma leitura plural de seus objetos (práticos ou teóricos), sob diferentes pontos de vista”. Implica, pois, “[...] tanto visões específicas quanto linguagens apropriadas às descrições exigidas, em função de sistemas de

referências distintos, considerados, reconhecidos explicitamente como não-redutíveis uns aos outros, ou seja, heterogêneos.” É analisar os fatos, as práticas, as situações e os fenômenos educativos de maneira plural, a partir de diferentes ângulos de um dado objeto, além de considerar que esse objeto pode ser entendido em função de sistemas de referência distintos que, ao mesmo tempo, não são redutíveis entre si, ou seja, apresentam heterogeneidade (BORBA, 1998; ARDOINO, 1998a, b, 2012; FAGUNDES; BURNHAM, 2001).

O plural, nesse contexto, “[...] é constituído assumidamente por heterogeneidades, que não se manifestam apenas como acidente, mas sim enquanto constitutivas da própria realidade tomada na sua complexidade”, que religa “[...] dialeticamente através da práxis, o universal e o particular, a identidade (o mesmo, a permanência do sujeito) e a alteração (o outro enquanto resistência, negatividade e limite)”. Consiste, pois, em uma compreensão que se apresenta como uma das bases da multirreferencialidade (FAGUNDES; BURNHAM, 2001, p. 41).

A complexidade em Martins (1998) é considerada como uma ideia explorada por vários campos do saber, com o intuito de expressar tanto a multiplicidade de perspectivas quanto de possibilidades que permitam conhecer a realidade. Essa abordagem da realidade por meio da complexidade dos fenômenos exige, por parte dos cientistas, mudanças, por vezes, epistemológicas. É ter por pressuposto que no âmbito da complexidade o conhecimento apresenta-se como limitado, como elemento que não é capaz de explicar e oferecer a compreensão da realidade de maneira completa e definitiva. Pela noção da complexidade, da ideia de totalidade, conjunto etc., Martins (1998) indicam que compreender a relação das partes com o todo e do todo com as partes pode ser a resposta para entender a realidade em sua complexidade.

Trata-se, então, de compreender a realidade como complexa e concomitante à interdependência e relação entre os fenômenos intrínsecos a ela e não compartimentá-la, no sentido de dividí-la em fatos e fenômenos como um recorte, obtendo elementos cada vez mais simples. Reduzir o objeto que é complexo em elementos simples para buscar compreendê-lo pode acarretar em reducionismo e, inclusive, ocasionar o desaparecimento de certas propriedades e características específicas e globais do próprio objeto investigado. Nesse contexto, com base em Ardoino (1998a, b), Martins (1998) elucida que a abordagem multirreferencial corrobora para a compreensão dos fenômenos educativos, considerando-os pelos aspectos da heterogeneidade cultural, da pluralidade do conhecimento e das experiências da vida social.

Em Ardoino (1998a, b) e Martins (1998, 2004), a leitura por diversas perspectivas, como a psicológica, histórica, sociológica, econômica etc., olha para dado objeto não apenas por ângulos diferentes, mas por epistemologias diferentes. Esse olhar plural advém da própria complexidade do objeto lido. Porém, essa complexidade não deve ser concebida como inerente ao objeto, como uma característica ou propriedade por natureza, mas sim como uma hipótese que o próprio pesquisador tece a respeito do objeto. É nesse sentido que a abordagem multirreferencial é compreendida como uma posição epistemológica do objeto analisado, pois, compete ao pesquisador elaborar a leitura plural do objeto para compreendê-lo em sua complexidade.

Por exemplo, o objeto da educação, ou seja, o ser humano, é considerado um “objeto” que apresenta hipercomplexidade, pois é capaz de responder de maneira totalmente diferente dos objetivos primeiros indicados em sua ação formadora; é ser que é dotado da ação de imaginar, possui capacidade de criação incessante, essencialmente indeterminada (BORBA, 1998; ARDOINO, 1998a, 2012).

Nesse contexto, a educação, em relação ao seu o objeto (ser humano), apresenta-se como uma função social global, que perpassa um conjunto de conhecimentos de campos das ciências para compreender e explicar tanto o próprio homem, quanto as relações que ele desenvolve em diálogo com a sociedade em que vive. Nesse sentido, visitam-se as teorias que embasam a compreensão do homem pela via do psicológico, do social, da economia, da história, da filosofia etc. Isto é, consiste na busca de compreender o homem pela via da sua complexidade, por meio de diferentes perspectivas teóricas (BORBA, 1998; ARDOINO, 2012).

Assim, a complexidade é compreendida pela perspectiva da bricolagem, que, em Ardoino (1988a, b), apresenta-se como uma atividade artesanal, de buscar manualmente em teorias plurais os elementos para compreender o objeto analisado em sua complexidade. É andar na direção de construir ciência, pois “[...] é na construção do campo de pesquisa que se define a elaboração (in loco) das metodologias (a composição inteligente das mesmas) e não o inverso”. (BORBA, 1998, p. 17). Dessa forma, é pela leitura, observação e análise do campo de pesquisa, de determinado objeto, que ocorre a definição e a elaboração da metodologia que direcionará a própria análise. A bricolagem é definida como uma abordagem a partir de perspectivas múltiplas.

Trata-se de considerar que nas ciências sociais se trabalha no campo de pesquisa, e que ter um olhar plural sobre determinado objeto requer também pensar em uma abordagem metodológica que se apresente a partir de múltiplas perspectivas. Pode-se inferir que a

multirreferencialidade exige uma abordagem metodológica a partir da bricolagem. Quer dizer, não é apenas analisar o objeto considerando a pluralidade teórica e as perspectivas de campo científico, mas considerar também que o mesmo objeto, por meio de sua complexidade, requer ser abordado metodologicamente também por perspectivas múltiplas (BORBA, 1998; FRÓES, 1998; FAGUNDES; BURNHAM, 2001).

Na perspectiva de Fagundes e Burnham (2001, p. 48), a multirreferencialidade advém “[...] de uma reflexão sobre a prática, é uma abordagem que assume plenamente a hipótese da complexidade do real”, diferenciando-se, pois, da inter e da transdisciplinaridade. Em sua definição, a “[...] multirreferencialidade não pretende ser uma integração (soma) de conhecimentos; ao contrário, postula o luto do saber total, posto que quanto mais se conhece, mais se cria áreas de não-saber.” Considera-se, então, que o objeto analisado não é lido por meio da compreensão de sua totalidade, no sentido de soma de teorias e conhecimentos que definem elementos comuns e inseparáveis, mas que a pluralidade na leitura indica que esse objeto apresenta complexidade pelo olhar do pesquisador, que busca, na pluralidade de conhecimentos e teorias, compreender o próprio objeto. A articulação de diferentes saberes, incluindo os saberes das práticas, visando responder a um dado problema, também vai depender do contexto dos sujeitos pertencentes ao grupo social e que se relacionam entre si e com o grupo (FAGUNDES; BURNHAM, 2001).

Em Ardoino (1998a e b), a elaboração de novas significações ocorrerá mediante as articulações dos conjuntos heterogêneos de dado objeto. A análise pela abordagem multirreferencial consiste em buscar as significações e as articular, sem que o cerne da análise seja buscar o que há de homogêneo. Para além, a multirreferencialidade busca perceber a complexidade das práticas sociais, procurando ser capaz à complexidade, diversidade e pluralidade. Seu rigor incide na habilidade em construir significações que abarquem a pluralidade de referências indicadas pelos pesquisadores (múltiplas leituras, óticas diferentes, podendo ou não serem contraditórias entre si). (FAGUNDES; BURNHAM, 2001; ARDOINO, 2001).

A multirreferencialidade apresenta-se como uma maneira dialética de abordar um dado objeto, considerando, para isso, uma certa lógica da contrariedade, sem que se adote uma abordagem em que tudo é permitido no quesito teórico-metodológico. É tendo por base as implicações entre o pesquisador (coletivo ou individual), o seu campo de atuação e seu objeto que a abordagem multirreferencial se incide. Ou seja, nas “[...] tentativas de articulação das diferentes referências, o pesquisador assume sempre uma posição; não aborda seu objeto de

pesquisa a partir de uma justaposição de abordagens”, valendo-se de “[...] um relativismo cultural no qual tudo é igual a tudo, mas situa-se teoricamente e articula, de forma singular, diferentes teorias.” Na “[...] abordagem multirreferencial assume-se que todo conhecimento humano é relativo, parcial e incompleto. É impossível se esgotar o conhecimento sobre o que quer que seja.” E “[...] a prática pedirá sempre novas articulações imprevisíveis a qualquer esquema de integração a priori, posto que as possibilidades de construção de novas significações são inesgotáveis”, bem como, “[...] as articulações para responder a determinado problema serão feitas a depender de cada contexto ou situação e dos sujeitos aí envolvidos.” (FAGUNDES; BURNHAM, 2001, p. 51-52).

No contexto da multirreferencialidade, a educação em Martins (1998, p. 30) é compreendida como uma “[...] função social global que atravessa o conjunto dos campos das ciências antropossociais (objeto este que interessa tanto ao psicólogo como ao psicólogo social, tanto ao economista como ao sociólogo, etc.)”. A educação, compreendida por meio da sua complexidade, requer ser analisada por meio da perspectiva da abordagem multirreferencial. Por meio dessa abordagem, incide sobre a educação e os processos educativos uma nova abordagem que visa responder às questões sobre esse objeto, considerando, para tanto, sua complexidade.

A abordagem multirreferencial estabelece um novo olhar, mais plural, “[...] que se desbobra em nova perspectiva epistemológica na construção do conhecimento sobre os fenômenos sociais, principalmente os educativos.” Aos fenômenos educativos compreendidos “[...] enquanto complexidade, torna-se necessário uma abordagem que atente para essas várias perspectivas, reconhecendo suas recorrências e contradições, de tal forma que elas não se reduzam umas às outras.” (MARTINS, 2004, p. 86, 89).

Nos dizeres de Martins (2004, p. 90), compreende-se que, na “[...] perspectiva multirreferencial, à medida que postula que o conhecimento sobre os fenômenos educativos”, estes devem “[...] ser construídos através da conjugação e de aproximações de diversas disciplinas”. Para além disso, “[...] inscreve[m]-se num universo dialético e dialetizante, no qual o pensamento e o consequente conhecimento são concebidos em contínuo movimento, num constante ir e vir”, possibilitando tanto a criação, quanto a própria produção do conhecimento. É perceber a abordagem multirreferencial relacionada à coordenação de diferentes disciplinas para a compreensão dos fenômenos humanos. Consiste em não esgotar o objeto analisado, nem recortar ou decompor em elementos mais simples, mas compreendê-lo por suas propriedades dos fenômenos vivos e dinâmicos.

Tem-se, ainda, o entendimento de que a abordagem multirreferencial “[...] leva ao reconhecimento de uma heterogeneidade própria do campo das ciências humanas, visto que esta se caracteriza por uma coexistência temporal de várias perspectivas teóricas, várias abordagens, vários paradigmas.” Ainda, cumpre destacar que “[...] o fato de aproximarmos perspectivas teóricas marcadas pela heterogeneidade engendra um campo de tensão, a partir do qual podemos vislumbrar novas perspectivas epistemológicas para a compreensão dos fenômenos humanos.” (MARTINS, 2004, p. 93).

No campo da Didática, analisar o ensino sob a perspectiva da multirreferencialidade requer compreendê-lo como elemento que perpassa os processos educativos no contexto da educação como área de conhecimento que, por sua vez, é perpassado por fenômenos intrinsecamente humanos.

É possível inferir que o ensino enquanto objeto do estudo da Didática, quando analisado e compreendido por meio da perspectiva da abordagem multirreferencial, atribui ao próprio campo a perspectiva de ser analisado pela abordagem multirreferencial. Ou seja, os temas abordados nas produções e pesquisas desenvolvidos no campo da Didática, ao tratarem direta e/ou indiretamente sobre o ensino, podem ser analisados por meio da abordagem citada, visto que o objeto de estudo da Didática é fenômeno complexo, situado e relacionado com a prática social concreta.

2.2.4 O ensino na abordagem multidimensional

Nesta seção será tratada a abordagem multidimensional do ensino e sua relação com o campo da Didática. Nesse contexto, é relevante explicitar três perspectivas que são indicadas para compreender as dimensões do ensino que se relacionam de maneira dialética. A primeira consiste na compreensão do ensino constituído por diferentes dimensões que são definidas e compreendidas tendo por base as distintas concepções teóricas dos sujeitos que o pesquisam. Nessa perspectiva, a relevância se dá no sentido de conceber *a priori* que o ensino é composto por dimensões, independentemente de quais sejam, isto é, parte-se do pressuposto que o ensino é composto por múltiplas dimensões que são intrínsecas a ele. E estas serão definidas pelas posições teóricas dos pesquisadores.

A segunda e a terceira perspectivas consistem nas posições teóricas adotadas nesta tese sobre a multidimensionalidade do ensino. A segunda perspectiva corresponde a compreender o ensino pela abordagem conceitual da Didática Fundamental, abordagem esta que entende o

ensino por meio de dimensões definidas (humana, técnica, político-social e cultural). A terceira implica compreender o ensino por meio da abordagem conceitual da Didática multidimensional (curiosidade epistemológica, multirreferencialidade, relação com o saber).

As três perspectivas coexistem e dialogam de modo que uma não anula a outra, portanto, são concomitantes no âmbito do campo da Didática. Isto é, parte-se do pressuposto que a Didática Fundamental é uma dimensão conceitual, assim como a Didática Multidimensional, e que ambas estão presentes e definem o campo da Didática por meio de seu objeto de estudo, o ensino.

A seguir, apresenta-se o Quadro 1, com as questões indicadas anteriormente:

Quadro 1 - Definição do Campo da Didática por meio das Dimensões conceituais

Campo da Didática	Didática Fundamental	Dimensão	Técnica
			Humana
			Sociopolítica
			Cultural
	Didática multidimensional	Dimensão	Relação com saber
			Curiosidade epistemológica
			Multirreferencialidade

Fonte: Organizado pela autora (2022) com base em Candau (1985) e Pimenta, Franco e Fusari (2014).

No contexto exposto no Quadro 1, a palavra multidimensional traz, em si, duas significações, *multi* - como prefixo - tem origem no latim e exprime a noção de muito, de pluralidade, e *dimensional* - que apresenta intrinsecamente a ideia de dimensão. Em Santos (2006, p. 557), *dimensional* consiste em “tudo quanto é medível, quantitativa ou qualitativamente” e o “medível é uma possibilidade da coisa, cuja atualização implica um extrínseco a ela que o realiza”. Ou seja, dado um determinado objeto, é possível medir os elementos que o compõem, de maneira qualitativa e quantitativa. Para além disso, “a ação de medir implica a comparação de um termo com um máximo que serve de medida (intensidades), ou um minimum (extensidades).” Ao medir um determinado objeto, infere-se que essa ação é feita considerando-se duas perspectivas, a intensidade e extensidade desse objeto, tanto de maneira qualitativa quanto quantitativa. Ainda segundo Santos (2006, p. 557), “[I]mpõe-se, pois haver entre a medida e o medível uma univocidade quiditativa⁶, pois deve haver entre eles um ponto de identificação, do contrário seria impossível comparar.”

⁶ Quiditativa é um vocábulo que indica essência, o que uma coisa é em si.

É relevante evidenciar que, apesar de a definição de dimensão remeter à comparação de características e elementos que possam ser medidos, não significa que cada dimensão do ensino em si explica o ensino, sem considerar a relação dialética entre os elementos, como elucidado por Coulon (1998). É compreender que o que se é mensurável, por intensidade e extensividade do ensino, corresponde aos elementos que podem ser analisados de maneira singular, porém, sem desvincular esses elementos da relação com o ensino e a sua complexidade.

Isto é, tendo por base o ensino como objeto, ao referir as suas dimensões, o faz-se considerando as dimensões como elementos que participam do próprio ensino, sem ser necessariamente o próprio ensino, ou seja, as dimensões fazem parte do ensino. Nesse sentido, a dimensão “[...] é uma modal, porque a dimensão é inerente à coisa medida. Dela não se afasta, e absolutamente não se separa.” (SANTOS, 2006, p. 557).

Infere-se, nesta tese, que as dimensões próprias do ensino são perspectivas e elementos inerentes ao próprio ensino, ou seja, são dimensões modais que indicam a veemência e amplitude (extensão) do próprio ensino e podem ser-lhe atribuídos sentidos diferentes de acordo com a perspectiva teórica que o analisa ou explica.

Em outras palavras, o ensino compreendido por meio do processo de ensino-aprendizagem possui determinados elementos que perpassam as dimensões (metodologias, aporte teóricos, técnicas etc.), que podem sofrer alterações, modificações e variações em determinados períodos de tempo, ou seja, seguem determinadas correntes filosóficas, sociológicas, psicológicas e de educação, ocasionando rupturas ou não no desenvolvimento dos processos educativos e de ensino em determinados contextos sociais, no caso do estudo em questão, considerando principalmente o contexto escolar em instituições de ensino oficiais.

Por exemplo, a Didática como ramo da Pedagogia na perspectiva Crítico-Social dos Conteúdos, na base teórico-metodológica de Libâneo (2013, p. 74), parte do pressuposto que “[...] o ensino consiste na mediação de objetivos-conteúdos-métodos que assegure o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares, que é o fator decisivo da aprendizagem”. Dito de outro modo, o ensino na perspectiva da Didática no contexto da Pedagogia Crítico-social dos conteúdos se detém ao processo de ensino e sua relação com a aprendizagem. Direciona, pois, o processo de ensinar, tendo por finalidade as questões pedagógicas e sociopolíticas, bem como, as condições e meios formativos. Ensinar e aprender são ações que possuem em si especificidades, porém, como ação, formam uma unidade.

Infere-se que essa perspectiva de ensino dialoga com as dimensões que formam os elementos constitutivos da Didática Fundamental tecidas por Candau (1985, 2014). Considerar

que as finalidades do ensino perpassam as questões pedagógicas e sociopolíticas requer também a percepção das dimensões - humana, técnica, política e cultural - que o compõem.

Corroborando, Candau (2005) aponta que perceber o ensino por meio da abordagem da Didática Fundamental, além de buscar a superação de uma visão reducionista, apresentava-se no período pós ditadura como uma perspectiva de conexões entre as dimensões inerentes ao próprio ensino, e que constituiriam a base para o processo de ensino e aprendizagem. As dimensões, em Candau (1985, 2014), visavam, ainda, superar a dissociação e justaposição entre as dimensões humana, política, técnica, cultural, distintas entre si, porém pertencentes ao ensino e aos contextos em que este se desenvolve.

A coexistência entre as dimensões indicadas já sinalizava a multidimensionalidade do ensino, do processo de ensino e da aprendizagem. Ou seja, considera-se que a Didática Fundamental é perpassada pela relação do humano, do político e do técnico, incluindo-se o cultural, num contexto social em que se desenvolve uma prática pedagógica que possui como finalidade a formação ampla dos estudantes (MELO; PIMENTA, 2018).

O ensino, o processo de ensino e a aprendizagem, compreendido por meio da abordagem conceitual da Didática multidimensional, ainda indica que o objetivo consiste na “produção de atividade intelectual no aluno e pelo aluno, articulada a contextos nos quais os processos de ensinar e aprender ocorrem.” (FRANCO; PIMENTA, 2016, p. 541).

A Didática multidimensional em Franco e Pimenta (2016) consiste em uma proposta conceitual que tem por base conceitos epistemológicos tecidos no âmbito da história contemporânea da Didática, tanto considerando as pesquisas quanto os processos formativos.

A proposta conceitual da Didática Multidimensional, segundo Melo e Pimenta (2018, p. 58), vem ao encontro do movimento de resignificação da Didática, que buscou a superação de suas fragilidades históricas e, para isso, “[...] fez-se necessária a compreensão da epistemologia da Didática, na busca da reflexão radical e rigorosa em torno de sua natureza e de suas relações com a educação escolar e o ensino”. Essa proposta visou, ainda, a valorização tanto do campo teórico, epistemológico e prático na formação docente, buscando superar as fragilidades e desafios, o contexto de esvaziamento dos conteúdos da Didática, quanto sua relevância na formação de professores.

A Didática multidimensional visa pensar novamente a Didática a partir de seus princípios epistemológicos. Significa contribuir, pois, “[...] para promover reflexões providas de criticidade em relação ao seu objeto complexo – o ensino”, bem como, englobar a “[...] análise dos condicionantes sociais, políticos, econômicos e culturais que o envolvem na

construção de saberes, historicamente, instituídos.” O ensino, nessa abordagem, passa a ser considerado pela sua perspectiva multidimensional, ou seja, compreendido como práxis educativa pedagógica, em que se considera os contextos nos quais se realiza, em suas contradições e dilemas. É considerar o ensino pela ótica da Didática, que tem por intuito a práxis educativa em sua perspectiva transformadora. A Didática, sob essa abordagem, se pauta em uma pedagogia do sujeito e do diálogo (MELO; PIMENTA, 2018; FRANCO; PIMENTA, 2016, 2015).

Por meio da Didática Multidimensional, que tem a prática de ensino fundamentada como fenômeno multirreferencial e complexo, é possível propor articulações entre uma Didática Fundamental e as Didáticas específicas no que concerne aos seus princípios pedagógicos e epistemológicos (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2014), uma vez que se parte do pressuposto que o ensino é considerado o eixo articulador de ambas. A Didática multidimensional é definida teórico-epistemologicamente tendo por esteio o conceito de multirreferencialidade pedagógica em Ardoino (1992), a relação com o saber em Charlot (2000) e a curiosidade epistemológica em Freire (2011).

A curiosidade epistemológica consiste em compreender o ensino como uma possibilidade de criar e produzir conhecimento, não apenas transmitir conhecimento. É o professor propiciar ao aluno a possibilidade de, além de questionar a realidade, problematizá-la, ter a capacidade de desenvolver conhecimentos novos sobre essa realidade (FREIRE, 2011). A curiosidade epistemológica promove a formação do aluno e relaciona-se com a formação do professor, uma vez que, para estimular essa ação por parte do aluno, o professor precisa se envolver no próprio contexto em que ocorre essa formação. A curiosidade epistemológica é tecida, portanto, no âmbito de pensar criticamente a realidade, é a atividade intelectual do aluno que se articula ao conceito de sentido, dar sentido à ação, como Charlot (2000) assinala.

Além dessa percepção, em Pimenta, Franco e Fusari (2014), a Didática na contemporaneidade possui o papel relevante de propiciar a produção intelectual do aluno, considerando, para isso, os contextos em que ocorrem o ensino e a aprendizagem, pautando-se na pedagogia do sujeito. Dessa forma, a Didática multidimensional considera o ensino por meio de três dimensões já indicadas (curiosidade epistemológica, multirreferencialidade e relação com o saber). Porém, o conceito da Didática multidimensional abre caminho para se refletir sobre outras questões inerentes especificamente ao campo da Didática, compreendida por meio de suas diretrizes conceituais (ramo da Pedagogia, componente curricular e trabalho docente).

Considerando o ensino como objeto de estudo da Didática, eixo que perpassa as diretrizes conceituais, o conceito de Didática Multidimensional corrobora para a compreensão de que o campo da Didática pode ser constituído para além das dimensões definidas pelo conceito Didático Multidimensional. Ou seja, ao mesmo tempo em que se pode considerar o campo da Didática pela via conceitual de uma Didática multidimensional, esta não corresponderia apenas a uma única consideração do campo.

Assim, partindo-se, pois, do pressuposto que o ensino pode ser analisado pela abordagem multirreferencial (plural e heterogêneo) em Ardoino (1998a, b), a Didática multidimensional como conceito seria uma das inúmeras abordagens teóricas sob as quais o ensino e o próprio campo da Didática poderiam ser analisados. É interessante observar, ainda, que ao mesmo tempo em que a multirreferencialidade é uma dimensão do ensino pela Didática Multidimensional, também é uma possibilidade de leitura do próprio campo. Infere-se, por conseguinte, que essa constatação se apresenta como uma característica do ensino pela sua vertente da complexidade.

Compreende-se, ainda, que essa assertiva corrobora para a ideia de Pimenta, Franco e Fusari (2014, p. 542) ao indicarem que “[...] as demais ciências, ao estudarem a realidade educacional utilizam-se de seus aportes epistemológicos que fundamentam seus métodos e recortam, para conferir sentido”, seu objeto de estudo. Porém, “[...] essa postura tem sistematicamente produzido uma visão distorcida da potencialidade desse objeto de estudo (a educação) e talvez seja um dos fatores que poderão explicar o contínuo fosso entre teoria e prática educacional”. (PIMENTA, 1996, p. 35).

Explicado de outro modo, a Didática multidimensional como uma das abordagens teóricas que analisam o ensino, em seu contexto na área da educação, ao ser considerada como tal, não coaduna com a compreensão distorcida tanto do ensino, quanto da educação, provocada pela necessidade contínua em separá-los em elementos simples para facilitar seu entendimento. Porém, ao partir do pressuposto que o ensino é prática social complexa, as questões sobre teoria e prática são indissociáveis e intrínsecas a ele quando consideradas as múltiplas dimensões que o compõem, tendo por base uma abordagem plural e heterogênea do ensino e da educação como objeto.

Pimenta, Franco e Fusari (2014, p. 542), ao estudarem a Pedagogia, consideram importante “[...] a não redução de um aporte teórico sobre os outros. É a diversidade de aportes que nos interessa e que permite uma leitura plural e complexa dos fenômenos da educação.” Ao levar-se em conta que, nesta tese, a Didática apresenta como diretriz conceitual ser um ramo

da Pedagogia que investiga os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino (LIBÂNEO, 2008), a mesma abordagem teórica e de análise adotada para o campo da Pedagogia também se torna válida para olhar a Didática enquanto campo, pois esta se liga diretamente à Pedagogia.

Na perspectiva de Pimenta, Franco e Fusari (2014, p. 543), “[...] o ensino é uma atividade multidimensional em todas as esferas disciplinares. Empregamos esse termo, em complemento à abordagem multirreferencial”, pois, “[...] para reafirmar nossa convicção de que o ensino, de qualquer disciplina do saber, requer uma dinâmica de convergência nos atos e nas formas de ensinar”, significa que também se exige “[...] fundamentos pedagógicos essenciais, pois é fenômeno complexo realizado entre os sujeitos professores e alunos, situados em contextos, imbricado nas condições históricas e mediado por múltiplas determinações”.

Desse modo, é possível inferir que, para além do ensino ser atividade multidimensional, essa característica multidimensional do ensino também está presente no campo da Didática, perpassando as diretrizes conceituais do campo. Esse ensino que requer fundamentos pedagógicos essenciais é o mesmo ensino que constitui eixo norteador do campo da Didática e que está presente de maneira concomitante nas diretrizes conceituais da Didática. Pensado de outro modo, é o ensino enquanto “[...] fenômeno complexo realizado entre os sujeitos professores e alunos, situados em contextos, imbricado nas condições históricas e mediado por múltiplas determinações”, que se desenvolve na sociedade, por meio das instituições escolares, de maneira intencional (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2014, p. 543). Ainda segundo as autoras, a Didática Multidimensional promove o diálogo com as didáticas específicas, pois, nestas, existem “[...] princípios formativos e pedagógicos que devem estar presentes em todo processo de ensino-aprendizagem, sem os quais esta não se realiza.” (PIMENTA; FRANCO; FUSARI, 2014, p. 546).

A Didática multidimensional apresenta, também, princípios relacionados: a compreensão da práxis como processo, reflexão e ação do homem; realça a construção de processos de mediação, a mediação didática como perspectiva de análise que auxilia os professores a promoverem a compreensão dos diversos contextos pelos quais os sujeitos estabelecem a relação com o saber a ser apreendido; considera a complexidade do ato pedagógico, do ensinar e aprender, que admite os saberes de diferentes áreas do conhecimento mobilizados em diferentes contextos. Consiste em compreender a rede de saberes que se estabelece no contexto educativo, especificamente relacionada ao ensino; apresenta-se como meio de valorizar o trabalho docente, no sentido de propiciar a aquisição de meios de análise e

de crítica que auxiliem a entender os diferentes contextos (contextos históricos, sociais, culturais, organizacionais) em que a atividade docente, enquanto complexa, se desenvolve; constitui a convergência de fundamentos pedagógicos que subsidiam a proposta multirreferencial; propõe a superação da fragmentação do conhecimento por vezes apresentado no currículo das disciplinas específicas; promove processos investigativos em atividades de ensino; o diálogo como criticidade; a sala de aula como ambiente que promova o diálogo e a perspectiva de problematização da realidade; a complexidade do ato pedagógico de ensinar e aprender (PIMENTA; FRANCO, 2014; PIMENTA et al., 2014).

2.2.5 O ensino como eixo articulador entre os elementos que compõem os Campos conceituais da Didática

Ao considerar o ensino como objeto de estudo da Didática, e conforme a tessitura conceitual exposta até o momento, infere-se que o ensino se constitui elemento eixo-norteador que perpassa as pesquisas e produções no campo da Didática. Dessa forma, ao considerar que o Campo da Didática é definido por três diretrizes conceituais (ramo da Pedagogia, componente curricular e trabalho docente) em Longarezi e Puentes (2011a, 2011b, 2017), infere-se que as produções e pesquisas no campo da Didática indicarão temáticas, ou seja, irão tratar de assuntos que, direta ou indiretamente, se relacionam com o ensino, tendo como contexto as diretrizes conceituais que definem o campo.

Em Longarezi e Puentes (2017), compreende-se que os temas e os assuntos abordados nas pesquisas e produções em Didática podem ser compreendidos por meio de campos conceituais, ou seja, o campo Investigativo, o campo Disciplinar e o campo Profissional. E cada campo indicado apresenta uma relação com as diretrizes conceituais que definem o próprio campo da Didática. Nesta tese, para melhor fluência e compreensão da escrita, o termo campo será substituído pelo sinônimo âmbito, ou seja, o campo Disciplinar será denominado âmbito Disciplinar, o campo Investigativo será denominado âmbito Investigativo e o campo Profissional será denominado âmbito profissional, sem que haja prejuízo no sentido atribuído por Longarezi e Puentes (2011a, 2017).

No âmbito Investigativo, compreende-se “[...] as pesquisas que se ocupam do estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem, da relação entre ambos os processos, entre a prática docente e a produção de saberes novos sobre Didática”. (LONGAREZI; PUENTES, 2011a, p. 168). Esse âmbito se relaciona com a diretriz conceitual da Didática como ramo da

Pedagogia que “[...] investiga os fundamentos, as condições e modos de realização da instrução e do ensino.” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 8).

O âmbito Disciplinar reúne, em si, “[...] os trabalhos que abordam e discutem questões relativas ao desenvolvimento da Didática enquanto disciplina acadêmica, ou seja, relativas ao seu ensino.” (LONGAREZI; PUENTES, 2011a, p. 168). Esse âmbito apresenta relação com a diretriz conceitual da Didática, “[...] matéria de estudo fundamental na formação profissional dos professores”. (LONGAREZI; PUENTES, 2011a, p. 165).

O âmbito Profissional reúne “[...] trabalhos relacionados a formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos” (LONGAREZI; PUENTES, 2011a, p. 168) e relaciona-se com a diretriz conceitual da Didática, “[...] meio de trabalho com o qual os professores organizam a atividade de ensino, em função da aprendizagem e do desenvolvimento integral do estudante.” (LONGAREZI; PUENTES, 2011a, p. 165). Essa diretriz foi denominada, nesta tese, como trabalho docente.

Compreende-se, por meio do estudo de Longarezi e Puentes (2017), que os âmbitos da Didática foram tecidos com o objetivo de categorizarem as produções e pesquisas desenvolvidas no Campo da Didática no espaço dos programas de pós-graduação em Educação no Brasil. Com o aporte de considerar, ainda, a Didática como Campo que se ocupa também da “organização da atividade de aprendizagem dos alunos como processo social de relações com o conhecimento científico para resultarem em transformações cognitivas, afetivas e sociais nos alunos”, as pesquisas e produções na área da Didática foram identificadas por meio da abordagem dos seguintes assuntos: processos de ensino-aprendizagem-desenvolvimento, organização do trabalho pedagógico e do ensino (modos, condições espaço, tempo), desenvolvimento didático-pedagógico do professor, práticas pedagógicas, métodos, estratégia de ensino e avaliação do processo de ensino-aprendizagem-desenvolvimento.

Logo, infere-se que os âmbitos da Didática (Investigativo, Disciplinar e Profissional) foram tidos como elementos que qualificaram tais pesquisas e produções, podendo ser consideradas, também, como categorias de análise das produções no Campo da Didática.

Nesse contexto, se o ensino é eixo-norteador das diretrizes conceituais da Didática, pode também ser considerado o eixo-norteador das pesquisas e produções que foram qualificadas pelos âmbitos da Didática, pois, constitui-se o objeto de estudo do próprio Campo.

O ensino não é compreendido, aqui, no singular, ou seja, considerando-se apenas seu aspecto individual, como termo uno, mas em relação aos demais elementos que compõem a

ação de ensinar, portanto, é compreendido na própria ação didática. Como explanado, o ensino se efetiva pela ação de ensinar, que requer um sujeito determinado para se efetivar.

No âmbito do Campo da Didática, o ensino precisa ser compreendido como esse objeto central de análise, como fenômeno complexo em situação e que sua materialidade se faz por meio do diálogo com os elementos que estão presentes no processo didático por meio da ação do professor.

Atribuir ao ensino o status de objeto central de estudo da Didática indica que as pesquisas e produções que abordem o ensino como tema ou objeto de análise, bem como os diferentes elementos que compõem o processo didático podem ser compreendidos como pertencentes ao próprio Campo da Didática.

Isto é, uma vez que as pesquisas e produções tratam de questões relacionadas ao ensino, à ação de ensinar, à relação do professor com essa ação, aos elementos abordados no componente curricular Didática relevantes na formação dos professores, entre outros aspectos, podem ser consideradas pertencentes ao Campo da Didática.

Em outras palavras, o ensino como fenômeno, processo e totalidade concreta, que perpassa os âmbitos (campos) (LONGAREZI; PUENTES, 2017), considerado prática social desenvolvida em espaços escolares determinados, em ambientes institucionalmente constituídos (escola e universidade) apresenta-se como o eixo-norteador que articula as questões relacionadas ao Campo da Didática, tanto em seu aspecto mais amplo, como Campo, quanto em sua especificidade, como ação desenvolvida pelo professor no próprio ato de ensinar.

O Campo da Didática define-se, neste estudo, como Campo que se detém a questões sobre o ensino e a característica de seu objeto de estudo, que é epistêmico, ou seja, é a origem e definição do conhecimento de/e sobre o ensino, a relação de aprendizagem etc., portanto, os conhecimentos que são tecidos no âmbito das práticas pedagógicas e prática docente. Trata-se, então, de direcionar o olhar às questões da sala de aula, da escola, da universidade, nos ambientes institucionalizados, é observar o ensino, a avaliação etc. pela óptica da Didática, ou seja, **por meio da** Didática como ciência da educação nos meios institucionalmente constituídos. A partir do Campo da Didática, se obtêm os caminhos para compreender e questionar o ensino desde os processos de ensino-aprendizagem até as próprias interações ocorridas no âmbito de sala de aula, na metodologia, na avaliação, no planejamento e demais elementos que estão imbricados na Didática enquanto Campo.

Acrescenta-se à compreensão do Campo da Didática, nesta tese, além do Campo de estudo em que o ensino enquanto processo constitui seu objeto principal de investigação, que

ele apresenta íntima relação entre a dimensão formativa docente, ou seja, as disciplinas acadêmicas de Didática⁷ e “Metodologias do ensino de [...]” desenvolvidas no interior dos cursos de licenciatura e formação de professores. Em Pimenta et al. (2013) entende-se que a atuação e formação dos professores e os processos que lhe são inerentes precisam ser analisados a partir de determinados métodos de pesquisa em educação que sejam capazes de abranger as questões relacionadas a esses processos, bem como a práxis educativa – espaço de concretização do ensino que possibilita novas inserções metodológicas.

Parte-se do pressuposto, neste estudo, que, no contexto da dimensão disciplinar da Didática, o ensino é fenômeno complexo que se materializa como processo quando se observa o ensino e seus processos em contextos institucionalizados. Isto é, o ensino compreendido não de forma isolada e desconectada, mas a partir de uma prática pedagógica e socialmente contextualizada, indicado também por Libâneo (2012).

Considera-se, pois, que ao se vislumbrar a possibilidade de compreender o ensino fora do seu contexto definido e explicitado, sem considerar suas variáveis (sociais, políticas, econômicas, culturais etc.) e sem partir de uma prática pedagógica situada historicamente, se faz presente uma pesquisa científica ou prática docente de cunho neutro, ou seja, possui uma neutralidade científica. Porém, ressalta-se que um dos pressupostos presentes neste estudo é que as pesquisas científicas constantes na Didática enquanto Campo não possuem neutralidade científica e que os pesquisadores, autores de artigos científicos, dissertações e teses, escrevem e analisam a partir de um contexto histórico determinado, com influência de suas concepções sociais, políticas, econômicas, culturais etc.

⁷ Alguns autores indicam a disciplina de Didática como Didática Geral. Nesta tese, a opção metodológica é considerar a disciplina com a nomenclatura **Didática**.

3 A IMPORTÂNCIA DE PESQUISAR OS TEMAS NAS PRODUÇÕES EM DIDÁTICA

A definição dos temas nas produções científicas pode ser considerada como o marco inicial do caminho da investigação científica. A partir da escolha do assunto a ser abordado nas produções científicas, entre elas projetos de pesquisa nos mais diferentes âmbitos (trabalho de conclusão de curso, mestrado, doutorado etc.), o desenvolvimento dos demais elementos da pesquisa, como o problema, o objetivo pretendido, os participantes, o contexto a ser pesquisado, ou seja, os elementos presentes nas produções científicas, adquire forma e direcionamento.

O tema de pesquisa também pode ser compreendido como o assunto abordado na produção científica que perpassa todo o conteúdo do documento escrito, seja como projeto de pesquisa, seja como o texto final, como materialidade da pesquisa desenvolvida. O assunto/tema deriva de uma área de conhecimento mais ampla e definida. Em Severino (2007, p. 57), o tema tem relação com a mensagem global veiculada em determinado texto, por um determinado autor. “Em geral, o tema tem determinada estrutura: o autor está falando não de um objeto, de um fato determinado, mas de relações variadas entre vários elementos.”

Para além, o tema pode se apresentar como elemento relevante para o panorama e compreensão de determinada área do conhecimento. Compreender o Campo de conhecimento por meio dos temas, pelo mapeamento temático que essa área aborda, consiste em uma maneira relevante de caracterizar e compreender a própria área. Em Araujo (2006), percebemos que analisar tematicamente consiste em definir os principais assuntos de abordagem de uma ciência específica, ou seja, indica o quanto se é dedicado a cada temática e representa, pois, o que se tem pesquisado em área específica do saber, em determinado momento histórico, em relação a demandas colocadas por diversos âmbitos.

Os temas abordados no Campo da Didática são evidenciados geralmente por meio de pesquisas de cunho integrativo, como indicado por André (2008, 2014), que versam sobre as produções divulgadas em eventos científicos de relevância na área, por exemplo, o Endipe e a Anped. O estudo de Hegeto (2014) também consiste em exemplo de pesquisa de mapeamento temático presente no Campo da Didática. Distintamente das produções integrativas indicadas por André (2008), sobre a produção em Didática, o *corpus* de pesquisa em Hegeto (2014) versou sobre os manuais de Didática utilizados habitualmente como referências bibliográficas nas ementas do componente curricular Didática e disciplinas correlatas, constituindo, pois, orientadores do ensino de Didática em cursos de formação de professores. Nos exemplos

citados em André (2008) e Hegeto (2014), observa-se que o mapeamento temático em dissertações, teses e artigos científicos ainda é incipiente no Campo da Didática.

A relevância em desenvolver um mapeamento temático consiste em conhecer os temas que o Campo da Didática aborda, além de ter um panorama da área que possibilita compreender e fundamentar seu objeto de estudo - o ensino - como uma prática social. A Didática como Campo, por meio do conhecimento das temáticas inerentes ao ensino, tem a possibilidade de refletir as demandas do próprio ensino frente às novas expectativas sociais que lhe são postas (PIMENTA et al., 2013). Isto é, torna-se possível discutir, no âmbito do próprio Campo, as demandas e questões a partir de temas já existentes e considerados como clássicos. O termo “clássico” é compreendido, nesta tese, no sentido apresentado por Santos (2006), como determinado conhecimento que é perpetuado por sua relevância.

Neste sentido, Melo e Urbanetz (2012) indicam que há sensos e contrassensos sobre a sistematização de um conceito claro e objetivo em relação à definição da área. Partimos do pressuposto que os temas abordados nas pesquisas e produções da área podem representar os assuntos abordados pela própria área. Por isso a importância de se obter um panorama temático por meio de seu mapeamento no âmbito de uma determinada área do saber.

Em consonância, o estudo de Nascimento (2010, p. 47), ao analisar as temáticas estudadas no âmbito da área da Educação Física, por meio das teses defendidas em programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, considera que a análise temática se apresenta como um “indicador da produção da área” e “permite apontar o quanto” de pesquisa se tem investido em cada um dos temas de interesse dos pesquisadores, além de proporcionar um diálogo com a política de pós-graduação. Nascimento (2010) indica a relevância em conhecer as temáticas recorrentes da área para que seja possível tecer um diálogo com a pós-graduação, no sentido de elaborar e efetivar políticas que visem o desenvolvimento da área estudada em níveis mais complexos de ensino. Nesse contexto, pode-se inferir que também no Campo da Didática conhecer o panorama temático por meio do mapeamento de temas recorrentes e abordados pelo Campo pode vir a corroborar para a tessitura de políticas relacionadas à própria Didática e seu objeto de estudo, o ensino.

De outro modo, trata-se de dizer que as demandas para a melhoria do ensino, em uma perspectiva das dimensões humana, técnica, política e cultural que perpassam o ensino, em concordância com Candau (1985, 2014), irão atingir a esfera política, no sentido de leis para a melhoria de determinado aspecto do ensino, se questões relacionadas a determinado tema forem

postas em discussão, e, por meio dessa discussão, ser plausível aferir as lacunas e desafios existentes sobre o referido tema.

Por exemplo, o ensino de Didática pós ditadura militar foi questionado, pois, o ensino tecnicista não era considerado como o caminho a seguir para se construir uma sociedade democrática. Por meio do ensino no viés tecnicista não se via possibilidade de formar professores críticos, que por sua vez formariam sujeitos para uma sociedade em desenvolvimento no que concernia às demandas de uma sociedade plural e heterogênea. Além desses questionamentos sobre a Didática reverberam, também, segundo Pimenta et al. (2013, p. 143), as questões sobre “[...] os movimentos sociais dos trabalhadores no período pós-Ditadura e no bojo de movimentos sociais de reorganização da sociedade civil brasileira”. Isto é, por meio do questionamento do ensino, demais questões relacionadas a ele se tornaram aparentes.

Por sua vez, esses questionamentos foram possíveis, porque o ensino foi considerado, em um primeiro momento, como um tema, um assunto abordado pela Didática. Desse modo, para chegar ao questionamento do ensino como objeto central de estudo do Campo da Didática e as vertentes para entendê-lo como tal, necessitou primeiro ser considerado um assunto, um tema que demandava atenção e questionamentos.

Além disso, tratava-se como tema que perpassava todo o Campo da Didática, relacionando-se com diversos elementos que o constituem. Assim, a relevância do mapeamento temático consiste, também, em evidenciar os assuntos abordados por uma determinada área, dando notoriedade e visibilidade a determinado tema. Em Nascimento (2010), é possível compreender, ainda, que a análise temática consiste em uma modalidade de análise recorrente, com o intuito principal à produção de conhecimento.

Assim dizendo, não se trata, apenas, em dar visibilidade a um determinado tema, mas também promover o desenvolvimento do conhecimento científico sobre ele. O panorama temático das pesquisas em determinada área do conhecimento pode ser considerado, além disso, como representação de confiabilidade da produção científica, como apontam Kobashi e Santos (2006), pois evidenciam os temas oriundos de conceitos tecidos e válidos pela área de conhecimento em questão.⁸

⁸ É possível constatar, ainda, que o mapeamento e a análise temática constituem um tipo de análise recorrente na área da Ciência da Informação. Nascimento (2010) indica ainda outras pesquisas que se utilizam dessa abordagem de análise com foco nas produções da área da Ciência da Informação, como Witter e Pécora (1997), que fizeram o levantamento dos temas enfocados nas dissertações/teses da Ciência da Informação produzidas no Brasil no período de 1970 a 1992; Población et al. (2002) realizaram mapeamento temático da produção científica brasileira dos docentes/doutores em Ciência da Informação (1990-1999); Queiroz e Noronha (2004)

Quando se debruça sobre a área da Educação, especificamente no Campo da Didática, observa-se que a análise temática, por meio de seu mapeamento no Campo, é representada, em sua maioria, pelas pesquisas de caráter integrativo, do tipo estado da arte, estado do conhecimento, entre outros, tendo como *corpus* de pesquisa as produções em formato de trabalhos apresentados em eventos científicos relevantes da área. Ou seja, a análise temática está inserida em um contexto mais amplo de investigação, que apresenta também a pesquisa de outros elementos, como objetivo, problemática, metodologia etc., como indicam Romanowski e Ens (2006).

Nesse âmbito, o panorama das temáticas abordadas no Campo da Didática, o apontamento dos temas recorrentes do Campo, pode ser evidenciado por meio da análise dos temas indicados pelas pesquisas integrativas e correlatas.

3.1 OS TEMAS NAS PESQUISAS INTEGRATIVAS SOBRE AS PRODUÇÕES EM DIDÁTICA

No Campo da Didática, o mapeamento temático das produções da área, indicado anteriormente, é usualmente abordado em pesquisas de caráter integrativo, divulgadas em diferentes formatos, como artigos científicos, capítulos de livro e trabalhos apresentados em evento científico da área. Além disso, nessas pesquisas, o objeto de análise, ou seja, o *corpus* de pesquisa, versa, em sua maioria (ou totalidade), sobre os trabalhos científicos apresentados em eventos científicos, especificamente no GT04 – Didática da ANPed e no ENDIPE.

Observa-se, nesse contexto apontado, a ausência de pesquisas que tratam sobre as temáticas abordadas no Campo da Didática, tendo como objeto de análise os artigos científicos e, notadamente, dissertações e teses. Nas pesquisas em que o objeto de estudo constitui a própria produção na área, o tema caracteriza-se como um dos elementos de análise, presente de maneira consistente, em conjunto com a metodologia, o objetivo, a problemática, entre outros.

Nesse sentido, para obter o panorama das temáticas abordadas no Campo da Didática, foi preciso extrair dessas pesquisas de cunho integrativo as questões no que concerne especificamente ao tema. Para isso, dialogamos com os estudos integrativos de Fernandes e

analisaram as temáticas das dissertações e teses defendidas no programa de pós-graduação em Ciências da Comunicação da USP; a pesquisa realizada por Nozaki et al. (2007) consistiu na análise da produção científica da área de Energia Nuclear por meio do estudo das teses e dissertações e dos projetos de mestrado e doutorado iniciados entre 2001 e 2006; Silveira (2007) analisou o mapeamento temático dos trabalhos apresentados pelos pesquisadores do Grupo de Trabalho Gestão de Unidade de Informação (GT 4), do VI Encontro Nacional de Pesquisa em Ciência da Informação (ENANCIB).

Leite (2007), Pimenta (2000), Pimenta et al. (2013), André (2008), André (2014), Urt e Morettini (2004), Oliveira (2011), Marcondes et al. (2011), André e Cruz (2012), portanto, que indicaram, entre outros elementos de análise, as temáticas abordadas nas produções no Campo da Didática.

Nessa perspectiva, o estudo de Fernandes e Leites (2007) analisou as produções científicas no GT04 – Didática da ANPEd e os autores apresentaram a recorrência de quatorze (14) temas: Teorização sobre a Didática; Formação docente; Metodologias/práticas; Ensino e aprendizagem de (...); Avaliação; Saberes; O professor; Projeto pedagógico; Material didático; Escola; Pesquisa e ensino; Sobre a Prática de Ensino; Aula; Aluno.

No estudo de Pimenta (2000), a análise das produções apresentadas no GT Didática nas reuniões da ANPEd, no período de 1996 a 1999, indicou dez categorias temáticas que perpassavam as produções. São elas: epistemologia didática; teoria didática/bases à proposta pedagógica; Didática, pesquisa e docência; teorias educacionais e contextos escolares; metodologia/relação comunicacional e técnica de ensino; práticas pedagógicas de ensino em contextos de políticas educacionais; avaliação; formação inicial e continuada de professores; ensino e aprendizagem; balanço de pesquisas em ensino de ciências.

Em Pimenta et al. (2013), indica-se como temas básicos da área a organização dos processos de ensino; o planejamento de ensino; a concretização de planos de trabalho docente; o ensino em situação; os processos de acompanhamento e avaliação; a análise dos contextos; a formação de docentes, avaliação, metodologias, relação comunicacional e técnicas, ensino e aprendizagem, o ensino nas relações professor-aluno-conteúdos e em seus contextos, o processo ensino-aprendizagem; as concepções de professor e de formação docente; o trabalho docente nas escolas; as finalidades do processo ensino-aprendizagem; a questão do currículo, do saber ensinável (transposição didática), práticas multiculturais; os processos de inclusão social/cultural; os novos recursos de apoio ao ensino, digitais ou não; os projetos prévios que são impostos à escola; as formas de tutela à prática docente; as organizações espaço-temporais da escola.

Os autores indicam, ainda, temáticas novas, como a didática e suas articulações com a temática da docência na universidade. Também ressaltam que a tendência apresenta-se distribuída em três perspectiva: práticas docentes como um espaço de formação - temáticas focadas no professor/saberes/metodologias/ inovações; o contexto das práticas docentes - a escola e seus condicionantes, as questões de profissão/profissionalização/condições de exercício profissional/identidade; os estudos que buscam fazer as mediações entre ensino e

aprendizagem, do planejamento de aula até as condições institucionais e de gestão (PIMENTA et al., 2013).

Em André (2008), a análise versou sobre os temas e subtemas abordados nas pesquisas divulgadas no GT04 – Didática da ANPEd, ente os anos de 2003 e 2007. A autora destaca onze (11) temas, sendo eles: Avaliação - da aprendizagem e de curso superior; Prática docente e prática escolar; Importância da pesquisa; Constituição do Campo da Didática, Ensino de - História, Geografia; Prática de formação de professores; Profissionalização e trabalho docente; Saberes docentes e relação com o saber; Representações/concepções de professores; Prática de educadores; Uso de TIC; Recurso, livro didático; História de uma disciplina escolar.

Já em André (2014), a autora indica nove (9) temas e seus respectivos subtemas notórios nos trabalhos analisados. Os temas são: 1) Práticas pedagógicas na escola: Práticas de sala de aula, práticas interdisciplinares, práticas de ensino de Educação Física, História, Artes, Geografia, Práticas de leitura dos professores, estágio, uso de projetos na escola, trabalho com as diferenças no cotidiano; 2) Docência no ensino superior: Didática no ensino superior, iniciação à docência no ensino superior, inovação no ensino superior, complexidade no ensino superior, profissionalidade; 3) Professor - concepções e formações: concepção de professores, profissionalidade e identidade docente, formação docente; 4) Campo da Didática: História da Didática, nexos entre didática e metodologia, a mediação didática, perspectiva intercultural; 5) Representações sociais: de alunos do ensino médio, de licenciandos, de professores; 6) Importância da pesquisa: papel da pesquisa na sala de aula, sentido da pesquisa para licenciandos; 7) Avaliação: da aprendizagem ou curso, saberes sobre avaliação, uso de mapa conceitual e portfólio, reflexão sobre prática avaliativa; 8) Recursos Didáticos e TICs: análise de livro didático e outros recursos, ensino via Internet, uso de instrução programada; 9) Meta-análise de Pesquisa: análise de pesquisa sobre o professor, análise da didática nos cursos de pós-graduação.

O estudo de Urt e Morettini (2004) analisou os trabalhos apresentados no GT Didática nos anos de 1998 a 2004 no que concerne às questões e conceitos de Psicologia. A análise indicou eixos temáticos presentes no GT que corroboram para a tessitura do panorama temático no Campo da Didática, quais sejam: aprendizagem escolar; didática; contexto escolar; identidade do professor; novas tendências; práticas inovadoras.

O estudo de Oliveira (2011) analisou as produções no ENDIPE no que tange à produção teórico-prática na área da Didática no período de 1991 a 1994. O autor indica quatro blocos temáticos e seus respectivos subgrupos temáticos: referências teórico-metodológicas:

referências para a construção da Didática, teorias pedagógicas; prática pedagógica ou discurso sobre a prática: situações de ensino; elementos; subprocessos e aspetos do ensino (conteúdo, método, avaliação, relação pedagógica, discurso pedagógico); formação de professores: fazer pedagógico, prática pedagógica docente, formação docente, saber da experiência); conhecimento escolar: conteúdos escolares, apropriação do conhecimento pelo aluno, pesquisa e ensino, conhecimento como processo e produto.

A análise de Marcondes et al. (2011), sobre os trabalhos no GT Didática nas reuniões da ANPEd no período de 2004 a 2008, indicou categorias temáticas de análise. Essas categorias foram definidas por Didática, Cotidiano Escolar, Ensino Superior e Formação Docente.

André e Cruz (2012) investigaram as produções de Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. A análise indicou a abordagem temática com foco em três eixos: a Didática enquanto Campo de estudo - o processo ensino-aprendizagem como objeto da Didática, a relação educação-cultura, estado da arte da Teoria das Representações Sociais, de forma que o processo ensino-aprendizagem só se manifestou como meio de seleção dos trabalhos analisados; A Didática enquanto disciplina de cursos de formação docente - o lugar ocupado pelas metodologias de ensino específicas; O conhecimento didático nas práticas didáticas em contextos escolares e não escolares; e Temas correlatos à Didática.

Percebe-se que há uma diversidade de temas e subtemas indicados pelas pesquisas integrativas analisadas. É possível verificar uma similaridade de assunto entre diversos temas, uma relação entre eles, indicando, inclusive, que determinados temas podem ser considerados subtemas, ramificações, desdobramentos de outros. Por isso, justifica-se encontrar um tema central do qual possam derivar os subtemas.

Nesse sentido, o estudo de Libâneo (2013) constituiu base para compreender como definir os temas centrais e seus respectivos subtemas abordados pelo Campo da Didática. O autor compreende a Didática como “[...] uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino por meio dos seus componentes”, quais sejam: “[...] os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem – para com o embasamento na teoria da educação, formular diretrizes orientadoras da atividade profissional dos professores.” (LIBÂNEO, 2013, p. 53).

Em vista do exposto, compreende-se que os temas abordados pelo autor com base no componente curricular Didática constituem ponto de partida para a definição dos temas clássicos da área, pois consideramos a componente curricular Didática como uma das três diretrizes conceituais instituintes que caracterizam o Campo da Didática.

Nesse sentido, com base em Libâneo (2013), uma releitura dos temas abordados pelo autor foi desenvolvida e, posteriormente, situados os temas centrais centrados nas definições de cada abordagem dos assuntos relacionadas ao Campo da Didática pelo autor. A partir de Libâneo foi possível identificar e definir *a priori* as temáticas centrais: 1) Didática, 2) Educação, 3) Docência, 4) Aula, 5) Objetivos, 6) Conteúdos, 7) Metodologia, 8) Avaliação, 9) Ensino, 10) Planejamento, 11) Relação professor-aluno, 12) Escola.

Libâneo (2013) organizou sua obra a partir de onze (11) capítulos que apresentam temáticas específicas, em que determinada temática perpassa todo o conteúdo, como o Ensino, a Educação e a própria Didática. Por exemplo, o capítulo 1 - Prática educativa, a relação entre Pedagogia e Didática, aborda a Prática educativa na sociedade, a Educação, a instrução e o ensino, a educação escolar e sua relação com a Pedagogia e a Didática, a relação da Didática e a formação profissional do professor no contexto da Educação. Os temas abordados nessa parte “[ê]m como objetivo compreender a Didática como um dos ramos da Pedagogia, justificar a subordinação do processo didático a finalidades educacionais”, além de “indicar os conhecimentos teóricos e práticos necessários para orientar a ação pedagógica-didática na escola” (LIBÂNEO, 2013, p. 13).

É possível inferir que esse capítulo aborda as questões da Didática em relação à Educação, por meio da Pedagogia. Ou seja, os assuntos tratados giram em torno do tema central, que é a Educação. Esse tema também é observado como um tema central discutido em outros capítulos, como no terceiro – Didática: teoria da instrução e do ensino. Nele, a abordagem sobre as tendências pedagógicas no Brasil e sua relação com a Didática tem relacionamento direto com o tema Educação, ou seja, o tema Educação perpassa os assuntos relacionados à Didática, pois se considera que não é possível desvincular a compreensão do Campo da Didática e seus elementos sem contextualizá-la por meio da Educação. Por isso a Educação foi considerada um tema central do qual derivam outros subtemas.

No contexto exposto, **Educação** foi compreendido como o tema que reúne, em si, a definição de Educação e seus contextos, a educação escolar, a prática educativa na sociedade, as tendências pedagógicas, as modalidades de educação. Inclui-se, ainda, a socialização do pedagógico e pedagogização da sociedade, o fracasso escolar, as relações sociais e a educação escolar, a educação e a desigualdade social, a educação como ato político.

Didática foi tecida como tema por meio dos conteúdos abordados nos capítulos 1, 2 e 3 em Libâneo (2013) e pode ser caracterizado como o eixo que aborda as questões sobre a definição de Didática, seu objeto de estudo, o contexto em que se insere, o desenvolvimento

histórico da Didática, a Didática como ramo da Pedagogia, componente curricular e prática docente e assuntos que derivam e possuem relação intrínseca com as definições indicadas. Inclui-se, ainda, a importância da Didática no ensino das matérias específicas, relação entre Pedagogia e Didática, a relação entre as correntes pedagógicas e a Pedagogia.

Aula foi definido como tema que reúne os assuntos relacionados à aula como forma de organização do ensino, as questões relacionadas às suas características gerais, estruturação didática, tipos e relação com os processos de ensino e o trabalho docente (LIBÂNEO, 2013).

Avaliação foi delineado pela abordagem apresentada no capítulo nove em Libâneo (2013), que trata sobre a definição de avaliação escolar, a avaliação na prática escolar, as características da avaliação escolar, instrumentos de verificação do rendimento escolar, atribuição de notas e conceitos, tipos e níveis de avaliação (da aprendizagem, de contextos institucionais etc.) avaliação da aprendizagem. Foram inclusos, também, a avaliação escolar e as condições sociais de origem das crianças, a avaliação e democratização do ensino, diferenças entre a avaliação na prática escolar atual e a orientação sobre avaliação, relação entre função de diagnóstico e de controle e a função pedagógico-didática da avaliação e, ainda, a avaliação e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.

Docência é tema que perpassa vários capítulos da obra de Libâneo (2013) em relação às questões sobre a formação profissional do professor (inicial e continuada), o compromisso social docente, as tarefas do professor e a estruturação do trabalho docente e, também, as características do trabalho docente.

O tema **Objetivo** aborda as questões sobre a importância dos objetivos educacionais, “os propósitos definidos e explícitos quanto ao desenvolvimento das qualidades humanas que todos os indivíduos precisam adquirir para se capacitarem para as lutas sociais de transformação da sociedade”. (LIBÂNEO, 2013, p. 132). Estão inclusos, ainda, a relação entre os objetivos gerais e os objetivos específicos, a importância dos objetivos no processo de ensino, a articulação entre os objetivos e os elementos dos conteúdos no plano de ensino.

Conteúdos é tema que trata dos conteúdos de ensino e os critérios de seleção desses conteúdos “[...] formam a base objetiva da instrução – conhecimentos sistematizados e habilidades – referidos aos objetivos e viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação”. (LIBÂNEO, 2013, p. 131). Destacam-se, também, a dimensão crítico-social dos conteúdos, os conteúdos nos livros didáticos e a articulação entre os elementos dos conteúdos no plano de ensino.

O tema **Metodologia** abrange assuntos relacionados aos métodos de ensino que apresentam como característica orientar os objetivos do processo de ensino, “[...] implicam uma sucessão planejada e sistematizada de ações, tanto do professor quanto dos alunos e requerem a utilização de meios.” (LIBÂNEO, 2013, p. 164). Os métodos também podem ser compreendidos como “[...] determinados pela relação objetivo-conteúdo e dão forma pela qual se concretiza esta relação em condições didáticas específicas”, são responsáveis pela “dinamização das condições e modos de realização do ensino” e, “[...] influem na reformulação ou modificação dos objetivos e conteúdos.” (LIBÂNEO, 2013, p. 131-32). Também estão inclusas a abordagem sobre os métodos de ensino e a assimilação destes, a função da conversação didática no processo de ensino, as formas de aplicação de conhecimentos e habilidades, os métodos de exposição da matéria e a relação entre objetivos-conteúdos-métodos no processo de ensino.

O tema **Ensino** perpassa toda a obra de Libâneo (2013). Em diferentes capítulos são abordados os assuntos relacionados ao ensino como objeto da Didática e os processos que o compõem. Também estão presentes as características do processo de ensino, os processos didáticos básicos: ensino e aprendizagem, a estrutura, componente e dinâmica do processo de ensino, o caráter educativo do processo de ensino e o ensino crítico, a unidade do ensino e da aprendizagem no processo didático, ensino como prática social, ensino e linguagem, ensino e desenvolvimento intelectual dos alunos.

Planejamento é tema compreendido como atividades “[...] que supõem o conhecimento da dinâmica interna do processo de ensino e aprendizagem e das condições que codeterminam a sua efetivação.” (LIBÂNEO, 2013, p. 245). Inclui assuntos que abordam a organização e coordenação perante os objetivos propostos, revisão/adequação no transcorrer do processo de ensino, a importância do planejamento, os requisitos para o planejamento, o plano de escola, ensino e aula, o planejamento escolar, a prática do planejamento escolar e a realidade social, planejamento escolar e a ação pedagógica crítica e transformadora, planejamento de ensino entre a escola e o contexto social, planejamento de ação integrada do *corpus* docente.

O tema **Relação professor-aluno** referencia “[...] as relações entre professores e alunos, a forma de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula.” (LIBÂNEO, 2013, p. 274). Inclui a interação professor-aluno como aspecto fundamental da organização da situação didática, os aspectos cognoscitivos da interação professor-aluno e a disciplina, bem como, assuntos sobre a autonomia do aluno, disciplina e

democratização do ensino, fatores internos e externos no comportamento do aluno em sala de aula.

Escola é tema que envolve assuntos relacionados à escolarização e às lutas democráticas, às tarefas da escola pública democrática, ao ambiente escolar e sua relação com a Didática e o processo de ensino.

Nesse contexto, a partir do mapeamento temático efetuado por meio da análise dos nove (9) estudos integrativos (FERNANDES; LEITE, 2007; PIMENTA, 2000; PIMENTA et al., 2013; ANDRÉ, 2008; ANDRÉ, 2014; URT; MORETTINI, 2004; OLIVEIRA, 2011; MARCONDES; LEITE; LEITE; 2011; ANDRÉ; CRUZ, 2012), foi possível identificar dezesseis (16) temas e subtemas correspondentes abordados na análise dos referidos estudos. Entre estes, nove (9) temas correspondem a temas *a priori* definidos em Libâneo (2013), são eles: Didática, Educação, Docência, Aula, Metodologia, Avaliação, Ensino, Planejamento e Escola.

Já os demais - Projeto Político Pedagógico, Aluno, Aprendizagem, Currículo, Pesquisa, Sala de Aula e TIC - são temas *a posteriori* definidos pela análise dos estudos integrativos analisados e que apresentam relação indireta com a Didática por meio de seu objeto de estudo, o ensino.

O Quadro 2 indica as temáticas e seus subtemas correspondentes presentes nas produções do Campo da Didática analisados pelos estudos integrativos.

Quadro 2 - Temas e subtemas nas pesquisas integrativas sobre Didática

TEMAS	SUBTEMAS
Aula	Não apresentou subtema
Projeto Político Pedagógico	Não apresentou subtema
Aluno	Representações sociais de alunos
Aprendizagem	Aprendizagem escolar
Avaliação	Processos de acompanhamento e avaliação, avaliação da aprendizagem; avaliação de curso superior; saberes sobre avaliação; reflexão sobre prática avaliativa;
Currículo	As questões sobre currículo
Didática	Teorização sobre a Didática; epistemologia didática; teoria didática/bases à proposta pedagógica; Didática, pesquisa e docência; Constituição do Campo da Didática; Didática no ensino superior; História da Didática; nexos entre didática e metodologia; análise da didática nos cursos de pós-graduação; referências teórico-metodológicas na construção da Didática; Campo Didática
Docência	Saberes; o professor; Prática de Ensino; formação inicial e continuada de professores; concretização de planos de trabalho docente; formação de docentes; as concepções de professor; o trabalho docente nas escolas; formas de tutela à prática docente; práticas docentes; Prática

TEMAS	SUBTEMAS
	de formação de professores; Profissionalização e trabalho docente; saberes docentes e relação com o saber; representações e concepções de professores; prática de educadores; identidade do professor; profissionalidade; Práticas de leitura dos professores; docência no ensino Superior; iniciação à docência no ensino superior; análise de pesquisa sobre o professor; prática pedagógica docente; práticas docentes como um espaço de formação; o contexto das práticas docentes; as questões de profissão; profissionalização; condições de exercício profissional; saber da experiência; Estágio; Representações sociais de professores; mediação didática.
Educação	Práticas pedagógicas de ensino em contextos de políticas educacionais; de professores; condições institucionais e de gestão
Ensino	Ensino e aprendizagem de Ensino de: História, Geografia; ensino e aprendizagem; ensino em situação; o ensino nas relações professor-aluno-conteúdos e em seus contextos; o processo ensino-aprendizagem; do saber ensinável (transposição didática); práticas multiculturais; práticas de ensino de Educação Física, História, Artes, Geografia; situações de ensino; Pesquisa e ensino; balanço de pesquisas em ensino de Ciência; finalidades do processo ensino-aprendizagem
Escola	Prática escolar; a escola e seus condicionantes; projetos prévios que são impostos à escola; organizações espaço-temporais da escola; contexto escolar; Práticas pedagógicas na escola; uso de projetos na escola
Planejamento	Planejamento de ensino; organização dos processos de ensino
Metodologia	Novos recursos de apoio ao ensino digitais ou não; Metodologias; práticas; recurso; livro didático; uso de mapa conceitual e portfólio; análise de livro didático e outros recursos; uso de instrução programada; método; relação comunicacional e técnicas
Pesquisa	Análise dos contextos; importância da pesquisa; papel da pesquisa na sala de aula, sentido da pesquisa para licenciandos; Meta-análise de Pesquisa
Sala de aula	Práticas de sala de aula
TIC	Uso de TIC; Recursos Didáticos e TICs; ensino via Internet

Fonte: Elaborado pela autora (2022).

Os temas centrais Projeto Político Pedagógico, Aluno, Aprendizagem, Currículo, Pesquisa, Sala de aula e TIC foram definidos *a posteriori* por meio da leitura das produções integrativas e somados aos temas indicados por Libâneo (2013) para compor os eixos temáticos inerentes ao Campo da Didática.

Compreende-se, nesta tese, a definição desses temas centrais, além das características indicadas por seus subtemas relacionados nas definições a seguir.

O tema **Projeto Político Pedagógico** é entendido por meio de Veiga (2002) e aborda os temas Projeto Político Pedagógico e a gestão democrática, autonomia, relação família-escola, funções educativas predominantes, organização do trabalho pedagógico da escola, relação com a organização da sala de aula, organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade, Projeto Político Pedagógico e a melhoria da qualidade do ensino, Projeto Político Pedagógico

e sua intencionalidade constitutiva, o Projeto Político Pedagógico como processo democrático de decisões, como construção coletiva, gestão da escola, dimensão do fazer educativo, planejamento participativo e os contextos escolares.

O tema **Aluno**, em Libâneo (2013), aborda assuntos sobre as representações sociais, a relação com os demais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, a relação aluno-aluno, aluno-escola, aluno-professor, o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, significados sociais de ser aluno, domínio de conhecimento e, ainda, desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais, condições físicas, psíquicas e socioculturais dos alunos, o ingresso na escola e as questões de permanência.

Aprendizagem, em Libâneo (2013), foi tema estabelecido como a orientação educativa dos alunos, atitudes necessárias à aprendizagem, meios para a aprendizagem permanente, a aprendizagem como meio indispensável para a participação social dos indivíduos em todas as esferas da vida - profissional, política, cultural, aprendizagem como atividade de estudo dos alunos, como processo didático básico em relação com o ensino, a aprendizagem como processo, as condições de aprendizagem, o caráter intencional e sistemático da aprendizagem e sua relação com o ensino, métodos, procedimentos condições e meios da aprendizagem, unidade didática entre ensino e aprendizagem, a atividade própria dos alunos para a aprendizagem, a aprendizagem como processo, como os alunos aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam, ambientes de aprendizagem escolar, a aprendizagem escolar e seus contextos.

O tema **Currículo**, em Libâneo (2013), é definido como os conhecimentos sistematizados das disciplinas a serem ensinadas nos diferentes âmbitos de ensino, a relação do currículo com os elementos que constituem o processo didático, o currículo e a ação docente no que concerne aos processos didáticos, ao ensino e à aprendizagem, o currículo como espaço para se pensar o ensino e seus elementos, como meio de organizar o ensino, o currículo e suas relações com o ensino, as implicações das concepções sobre currículo na compreensão dos processos didáticos e do trabalho docente, o currículo e as práticas pedagógicas, o currículo como orientação das práticas docentes.

Pesquisa, para Libâneo (2013), pode ser compreendida como uma metodologia que promove o desenvolvimento do processo de ensino, como aprofundamento de estudo, como ação intencional e ativa dos alunos, como meio de desenvolver o conhecimento, como ação didática para promover o processo de ensino e aprendizagem. Para além disso, a pesquisa é

considerada como percurso de desenvolvimento de conhecimento científico, com métodos específicos, posições teórico-metodológicas específicas, a pesquisa como meio de investigação científica que visa a aprendizagem com autonomia pelo aluno.

Em Libâneo (2013), o tema **Sala de aula** pode ser definido como um ambiente social presente em um contexto escolar, um ambiente onde a atividade docente é organizada visando cumprir os objetivos de ensino, como espaço e lugar de relações de ensino, a sala de aula como espaço de desenvolvimento do processo de ensino, local onde se desenvolve a relação professor-aluno, a sala de aula como espaço de desenvolvimento do trabalho docente, como espaço de desenvolvimento das forças cognoscitivas, no processo de assimilação ativa de conhecimentos, sala de aula como via direta de ensino, como espaço de experiências e conhecimentos, como ambiente onde ocorre o processo organizado dos métodos a serem trabalhados e a seleção e organização do conteúdo de ensino.

O tema **TIC** (Tecnologia da Informação e Comunicação) pode ser compreendido em Souza (2015) como um conjunto de recursos e estratégias tecnológicas que podem ser usados para responder às demandas educacionais. O assunto abordado por essa temática no Campo da Didática relaciona-se com o processo de ensino em Libâneo (2013) e os elementos que o compõem. As TICs como recursos tecnológicos visam o desenvolvimento da comunicação, a construção do conhecimento e indicam novas possibilidades pedagógicas (SOUZA, 2015). Abordam temas como instrumento de cultura e inclusão, autonomia para os alunos, acessibilidade e inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, a intencionalidade do uso das TIC no ambiente educacional, apoio aos professores, as TICs e sua relação com ações educativas para o desenvolvimento da aprendizagem, desenvolvimento do aluno.

A análise e rearranjo dos temas apresentados no Quadro 2, desenvolvido com base na análise de pesquisas integrativas que versaram sobre as produções apresentadas em eventos científicos do Campo da Didática indicam, por meio dos desdobramentos dos temas e subtemas, a prevalência de determinados temas em relação a outros. Como, por exemplo, o número de subtemas no tema Docência aponta para uma preocupação em compreender esse assunto na perspectiva da Didática. Pode-se inferir, ainda, que quanto mais complexo o tema central, mais subtemas ele apresenta, no sentido de que o tema central, em razão de sua complexidade, constitui-se por ramificações que são passíveis de questionamento e discussões.

3.2 OS TEMAS ABORDADOS EM MANUAIS DE DIDÁTICA

Para além da análise dos temas abordados nas produções no Campo da Didática, o estudo correlato como a pesquisa de Hegeto (2014) auxiliou na compreensão do panorama das temáticas abordadas no Campo da Didática por meio da análise de manuais didáticos utilizados como material de ensino em disciplina de Didática e correlatas. A autora desenvolveu o estudo por meio das questões relacionadas ao Campo de conhecimento da Didática no que tange ao conhecimento abordado nos manuais de Didática Geral. A análise versou, entre outros, a respeito do conceito de Didática apresentado nos manuais, por meio dos temas clássicos e novos, que direcionam o ensino de Didática no âmbito da disciplina de Didática, uso de *softwares* educativos e sua relação com o processo de ensino.

Nessa perspectiva, para compreender, identificar e definir os temas centrais abordados no âmbito do Campo da Didática, é relevante analisar, além dos estudos integrativos sobre a produção, os estudos correlatos que visam o mapeamento temático do Campo da Didática e corroboram para o panorama temático do Campo. O estudo de Hegeto (2014) indica a relevância em se analisar os materiais didáticos usados como base para o ensino de Didática e ressalta, ainda, que os temas apresentados e indicados nos manuais de Didática aludem aos temas abordados na própria disciplina de Didática. Essa assertiva corrobora o pressuposto indicado nesta tese de que os temas tratados na disciplina remetem aos temas também abordados no Campo da Didática, uma vez que os assuntos remetem ao objeto de estudo tanto do Campo da Didática, quanto da disciplina de Didática, o ensino. Com base em Chervel (1990), Hegeto (2014, p. 134) fundamenta-se para considerar as temáticas “como expressão de um corpo de conhecimentos constitutivo” de determinada disciplina.

Nesse contexto há três perspectivas conceituais que corroboram para o pressuposto da definição dos temas centrais ou clássicos (*a priori* ou *a posteriori*) no Campo da Didática, são eles Libâneo (2013), os estudos integrativos (FERNANDES; LEITE, 2007; PIMENTA, 2000; PIMENTA et al., 2013; ANDRÉ, 2008; ANDRÉ, 2014; URT; MORETTINI, 2004; OLIVEIRA, 2011; MARCONDES et al.; 2011; ANDRÉ; CRUZ, 2012; HEGETO, 2014)

Infere-se, a partir dos estudos indicados, dois conjuntos de temas no Campo da Didática, os temas clássicos e os temas novos. O Quadro 3 elucida tais dados com base no referencial teórico indicado e analisado.

Quadro 3 - Temas do Campo da Didática nos estudos teóricos de base

Libâneo (2013)	Estudo Integrativos	Hegeto (2014)
Temas Clássicos (a priori)	Temas novos (a posteriori)	Temas novos (a posteriori)
Didática Educação Docência Aula Objetivos Conteúdo Metodologia Avaliação Ensino Planejamento Relação professor-aluno Escola	Projeto Político-Pedagógico Aluno Aprendizagem Currículo Pesquisa Sala de Aula TIC	Pedagogia Currículo Avaliação Aprendizagem Sala de aula Projeto Pedagógico.

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

A temática **Pedagogia** como abordagem pertencente ao Campo da Didática revela-se *a posteriori* por meio da análise em Hegeto (2014). Essa temática é definida nesta tese a partir de Libâneo (2013, p. 23), para quem “[...] a Pedagogia é um Campo de conhecimento que investiga a natureza das finalidades da educação em uma determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos”. Dessa forma, é a partir da Pedagogia que se pode “[...] dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo”. A Pedagogia se relaciona, portanto, com o ensino, objeto de estudo da Didática, por meio do processo de ensino-aprendizagem considerado como trabalho pedagógico fundamental, em seus aspectos internos (objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino). Nesse sentido, inclui-se também como abordagens dessa temática o papel do pedagogo, os conhecimentos, os saberes e os contextos de atuação.

Em relação aos temas novos em Didática com base em Hegeto (2014), é possível inferir que as novas temáticas estão intrinsecamente relacionadas aos temas clássicos, constituindo, pois, subtemas, ou mesmo releituras de determinados aspectos dos temas clássicos, relacionados direta ou indiretamente ao contexto histórico, social e político. Os temas novos podem ser considerados, também, como questões específicas provenientes de demandas da educação no país, como, por exemplo, a multiculturalidade e os temas transversais que estão contidos no tema **Educação** e sociedade digital, tecnologia e informática que, por sua vez, estão contidos no tema **TIC**, entre outros.

Por exemplo, é possível considerar a educação inclusiva como um subtema do tema Educação, ou seja, um aspecto, uma dimensão associada ao tema Educação, porém, esse tema apresenta uma abordagem específica sobre determinada questão associada a ela. Ou seja, a educação inclusiva em Bragança e Oliveira (2011 p. 219) “[...] diz respeito ao direito à

educação” e apresenta-se como “[...] um processo que busca recolocar na rede de ensino, em todos os seus graus, as pessoas excluídas” que apresentam algum tipo de necessidade especial.

Nesse sentido, a educação inclusiva pode ser considerada um subtema, um âmbito específico que apresenta íntima relação com um tema central, no exemplo, a Educação. Pode-se inferir que o tema clássico Educação tido como exemplo pode ser considerado um eixo temático, ou seja, um tema principal do qual derivam outros temas que se relacionam entre si.

Considerando essa perspectiva, é possível denominar os temas clássicos como eixos temáticos que contêm ramificações representadas tanto por temas já existentes, quanto por temas novos, pois constituem, nessa perspectiva, dimensões de um eixo temático central. Dessa forma, os temas novos podem ser considerados assuntos que fazem parte do âmbito dos temas clássicos (eixos temáticos) no Campo da Didática, porém ainda não abordados pelo Campo por diversos motivos, dentre eles, escolha teórica, política, demandas sociais etc.

Em determinado momento histórico, a partir das demandas das diferentes instâncias da sociedade, as questões relacionadas a esse assunto se inserem na pauta de discussões em determinada área do saber. Nesse sentido, o assunto até então não questionado passa a ter visibilidade e discussões concernentes às questões levantadas intrínsecas ao objeto questionado. Hegeto (2014, p. 137-138) aponta que, ao analisar os manuais Didáticos, “[...] verificou-se que a revisitação aos temas clássicos da Didática trata-se de uma decorrência dos debates e embates no Campo científico” e “[...] que após as discussões das décadas de 1980 e 1990 quanto aos pressupostos e fundamentos da Disciplina, apontavam a ausência – do ponto de vista da produção de conhecimento – dos grandes temas da disciplina”, então, essa questão voltava a ter visibilidade.

Os temas clássicos e novos são, portanto, considerados como tal em razão da demanda advinda dos contextos em que o conhecimento científico se desenvolve por meio dos debates e embates desse mesmo Campo. Porém, é possível inferir que a recorrência e permanência de determinados temas no Campo da Didática, para além dos embates e debates no Campo científico, reverbera nos temas abordados nas pesquisas e produções científicas da área.

Reitera-se, desse modo, que a permanência e recorrência de determinado tema pertencente ao Campo da Didática, além dos pressupostos teóricos e políticos do sujeito-pesquisador, podem ser determinadas pela persistência em se pesquisar esse tema, seja pela escolha teórica, seja porque novas questões são postas sobre o assunto. Importante se faz considerar que, no Campo da Didática, não há temas esgotados em suas questões, ou seja, há sempre uma nova perspectiva posta por seu objeto de estudo, o ensino, que é complexo,

multirreferencial e multidimensional e se desenvolve enquanto processo no âmbito de uma sociedade em constante mudança.

3.3 OS TEMAS NO CAMPO DA DIDÁTICA

Nessa perspectiva, pode-se inferir que as temáticas abordadas nas pesquisas integrativas sobre as produções no Campo da Didática relacionadas especificamente aos trabalhos apresentados em eventos científicos relevantes do Campo (ENDIPE, ANPEd), (estado da arte, balanço de produções, panorama de produções etc.) e as temáticas abordadas nos manuais de Didática fazem parte de um rol de assuntos (temas) pertencentes ao próprio Campo da Didática. Uma vez que, conceitualmente, o Campo da Didática é perpassado por três perspectivas (diretrizes conceituais) que se interrelacionam de maneira dialética (ramo da Pedagogia, componente curricular e trabalho docente), apresentam como eixo articulador o ensino, as temáticas abordadas em uma das perspectivas (diretrizes conceituais) e podem perpassar as demais.

O pressuposto para essa questão encontra base em Soares (1983 apud OLIVEIRA, 1993, p. 75), ao indicar que, diferentemente de outras áreas do conhecimento, a Didática foi inicialmente definida “[...] como um conjunto de princípios e normas de orientação de uma prática, ou seja: começou por onde as outras áreas terminaram”, desse modo, foi, primeiramente, considerada como uma disciplina/componente curricular nos cursos de formação de professores. Segundo a autora, a Didática “[...] não se constituiu por uma conquista progressiva de autonomia, através de pesquisas e reflexão que conduzissem à identificação e delimitação de sua especificidade”. Por isso, compreender o Campo da Didática por meio das questões e assuntos abordados (temáticas) pela componente curricular Didática e pelas produções na área configura-se como o caminho a seguir no que concerne à compreensão dos temas inerentes ao próprio Campo.

Conforme o exposto, as temáticas inerentes ao Campo da Didática podem ser definidas pela intersecção entre as temáticas apresentadas pelas produções no Campo e as temáticas abordadas nos manuais Didáticos. Convergem, pois, em temáticas que estão presentes e são recorrentes nesses âmbitos do Campo da Didática. Essa inferência apresenta-se, então, como uma característica do Campo, ou seja, a diversidade temática foi apontada anteriormente por Pimenta et al. (2013, p. 151) não como “[...] uma dispersão, mas assuntos e situações que estão

atrelados à condição de ensino”. Assim, a diversidade temática no Campo da Didática pode ser compreendida por meio da complexidade do ensino.

Indo além do exposto, em Castro e Carvalho (2001, p. 28) essa diversidade temática, indicada também por Pimenta (2000), pode ser considerada como uma aplicação do Campo da Didática “[...] por um processo de assimilação/apropriação de temas que, não lhe pertencendo na origem, vêm sendo considerados de relevante importância para seu duplo papel – explicar, compreender a realidade do ensino e orientá-la” em consonância com as temáticas sociais. Essa assertiva corrobora para a compreensão de temas presentes nas produções da área para além dos temas clássicos (eixos temáticos).

A referida diversidade temática encontra em Ardoino (1992) bases para sua compreensão, qual seja, a diversidade temática percebida por uma abordagem multirreferencial do ensino requer compreender que apenas uma perspectiva não consegue esgotar a análise do fenômeno. Ao propor uma leitura plural dos objetos práticos ou teóricos relacionados ao ensino, em diferentes perspectivas, requer-se reconhecer a complexidade real desse objeto. Em outras palavras, o ensino como objeto central do Campo da Didática, ao ser considerado fenômeno complexo, encontra na abordagem multirreferencial um meio para se compreender a diversidade temática do Campo, uma vez que a complexidade do objeto de estudo reverbera na complexidade temática do Campo.

Além dos eixos temáticos definidos em Libâneo (2013), Fernandes e Leite (2007), Pimenta (2000), Pimenta et al. (2013), André (2008), André (2014), Urt e Morettini (2004), Oliveira (2011), Marcondes, Leite e Leite (2011), André e Cruz (2012), por meio da análise dos manuais didáticos (HEGETO, 2014), foi possível definir, também, *a posteriori*, os eixos temáticos Projeto Político Pedagógico, Sala de aula, Currículo e Aluno.

De acordo com o exposto, foram definidos nesta tese vinte (20) eixos temáticos que são abordados pelo Campo da Didática, baseando-se nas temáticas inerentes ao Campo indicadas por meio das análises das produções da área e dos manuais Didáticos que, direta ou indiretamente, reverberam nas pesquisas e produções do Campo, conforme apresentado no Quadro 4.

Quadro 4 - Os Eixos temáticos e sua definição

EIXOS TEMÁTICOS	DESCRIÇÃO
1. Aula	A aula como forma de organização do ensino, as questões relacionadas às suas características gerais, estruturação didática, tipos e a relação com os processos de ensino e o trabalho docente

EIXOS TEMÁTICOS	DESCRIÇÃO
2. Projeto Político Pedagógico	O Projeto Político Pedagógico e sua relação com a gestão democrática, autonomia, relação família-escola, funções educativas predominantes, organização do trabalho pedagógico da escola, relação com a organização da sala de aula, organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade, a melhoria da qualidade do ensino, a intencionalidade constitutiva, como processo democrático de decisões, como construção coletiva, gestão da escola, dimensão do fazer educativo, planejamento participativo, e os contextos escolares.
3. Aluno	Representações sociais de alunos, a relação com os demais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, relação aluno-aluno, aluno-escola, aluno-professor, o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, significados sociais de ser aluno, domínio de conhecimento, e desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais, condições físicas, psíquicas e socioculturais dos alunos, o ingresso na escola e as questões de permanência.
4. Aprendizagem	Aprendizagem escolar; a orientação educativa dos alunos, atitudes necessárias à aprendizagem, meios para a aprendizagem permanente, a aprendizagem como meio indispensável para a participação social dos indivíduos em todas as esferas da vida, profissional, política, cultural; aprendizagem como atividade de estudo dos alunos, como processo didático básico em relação com o ensino, a aprendizagem como processo, as condições de aprendizagem, o caráter intencional e sistemático da aprendizagem e sua relação com o ensino, métodos, procedimentos, condições e meios da aprendizagem, unidade didática entre ensino e aprendizagem, a atividade própria dos alunos para a aprendizagem, a aprendizagem como processo, como os alunos aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam, ambientes de aprendizagem escolar, a aprendizagem escolar e seus contextos.
5. Avaliação	Processos de acompanhamento e avaliação, avaliação da aprendizagem; avaliação de curso superior; saberes sobre avaliação; reflexão sobre prática avaliativa; definição de avaliação escolar, a avaliação na prática escolar, as características da avaliação escolar, instrumentos de verificação do rendimento escolar, atribuição de notas e conceitos, tipos e níveis de avaliação (da aprendizagem, de contextos institucionais etc.), a avaliação escolar e as condições sociais de origem das crianças, a avaliação e democratização do ensino, diferenças entre a avaliação na prática escolar atual e a orientação sobre avaliação, relação entre função de diagnóstico e de controle, e a função pedagógico-didática da avaliação e a avaliação e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.
6. Currículo	As questões sobre currículo; os conhecimentos sistematizados das disciplinas a serem ensinadas nos diferentes âmbitos de ensino, a relação do currículo com os elementos que constituem o processo didático, o currículo e a ação docente no que concerne aos processos didáticos, ao ensino e à aprendizagem, o currículo como espaço para se pensar o ensino e seus elementos, como meio de organizar o ensino, o currículo e suas relações com o ensino, as implicações das concepções sobre currículo na compreensão dos processos didáticos e do trabalho docente, o currículo e as práticas pedagógicas, o currículo como orientação das práticas docentes.
7. Didática	Teorização sobre a Didática; epistemologia didática; teoria didática, bases à proposta pedagógica; Didática, pesquisa e docência; Constituição do Campo da Didática; Didática no ensino superior; História da Didática; nexos entre didática e metodologia; análise da didática nos cursos de pós-graduação; referenciais teórico-metodológicos na construção da Didática; Campo à Didática;

EIXOS TEMÁTICOS	DESCRIÇÃO
	Fundamentos da Didática, Conceito e divisão da Didática, a Didática na teoria e na prática, Didática e Filosofia, Objeto da Didática, A Didática em ação; definição de Didática, seu objeto de estudo, o contexto em que se insere, o desenvolvimento histórico da Didática, Didática como ramo da Pedagogia, componente curricular e prática docente e assuntos que derivam e possuem relação intrínseca com as definições indicadas. A importância da Didática no ensino das matérias específicas, relação entre Pedagogia e Didática, a relação entre as correntes pedagógicas e a Pedagogia.
8. Docência	Saberes; o professor; Prática de Ensino; concretização de planos de trabalho docente; formação de docentes; as concepções de professor; o trabalho docente nas escolas; formas de tutela à prática docente; práticas docentes; Prática de formação de professores; Profissionalização e trabalho docente; saberes docentes e relação com o saber; representações e concepções de professores; prática de educadores; identidade do professor; profissionalidade; Práticas de leitura dos professores; docência no Ensino Superior; iniciação à docência no Ensino Superior; análise de pesquisa sobre o professor; prática pedagógica docente; práticas docentes como um espaço de formação; o contexto das práticas docentes; as questões de profissão; profissionalização; condições de exercício profissional; saber da experiência; Estágio; Representações sociais de professores; mediação didática; Professores, Organização do trabalho didático, Fundamentos da prática docente; questões sobre a formação profissional do professor (inicial e continuada), compromisso social docente, as tarefas do professor e a estruturação do trabalho docente, as características do trabalho docente
9. Educação	Práticas pedagógicas de ensino em contextos de políticas educacionais; de professores; condições institucionais e de gestão; conceito de Educação em relação à Didática; Fundamentos da teoria de educação, Panorama da Educação Brasileira; tendências da educação; Prática educativa, Educação e Ensino, Conceito de Educação; Educação e seus contextos, a educação escolar, a prática educativa na sociedade, as tendências pedagógicas, as modalidades de educação. Inclui-se, ainda, a socialização do pedagógico e pedagogização da sociedade, o fracasso escolar, relações sociais e educação escolar, educação e desigualdade social, educação como ato político
10. Ensino	Ensino e aprendizagem de Ensino de: História, Geografia; ensino e aprendizagem; ensino em situação; o ensino nas relações professor-aluno-conteúdos e em seus contextos; o processo ensino-aprendizagem com ênfase no ensino; do saber ensinável (transposição didática); práticas multiculturais; práticas de ensino de Educação Física, História, Artes, Geografia e outras disciplinas; situações de ensino; Pesquisa e ensino; balanço de pesquisas em ensino de Ciência; finalidades do processo ensino-aprendizagem; Processo de ensino, Ensino, Ensinar; os assuntos relacionados ao ensino como objeto da Didática, os processos que o compõem. Incluem, ainda, as características do processo de ensino, os processos didáticos básicos: ensino e aprendizagem, a estrutura, componente e dinâmica do processo de ensino, o caráter educativo do processo de ensino e o ensino crítico, a unidade do ensino e da aprendizagem no processo didático, ensino como prática social, Ensino e linguagem, ensino e desenvolvimento intelectual dos alunos.
11. Escola	Prática escolar; a escola e seus condicionantes; projetos prévios que são impostos à escola; organizações espaço-temporais da escola; contexto escolar; Práticas pedagógicas na escola; uso de projetos na escola; à escolarização e às lutas democráticas, as tarefas da escola pública democrática, o ambiente escolar e sua relação com a Didática e o processo de ensino.

EIXOS TEMÁTICOS	DESCRIÇÃO
12. Planejamento	Planejamento de ensino; organização dos processos de ensino; atividade como processo de ensino e aprendizagem, das condições de sua efetivação, a organização e coordenação dos objetivos propostos, revisão do processo de ensino, a importância do planejamento, os requisitos para o planejamento, o plano de escola, ensino e aula, o planejamento escolar, a prática do planejamento escolar e a realidade social, planejamento escolar, a ação pedagógica crítica e transformadora, planejamento de ensino entre a escola e o contexto social, planejamento de ação integrada do corpo docente.
13. Metodologia	Novos recursos de apoio ao ensino digitais ou não; Metodologias; práticas; recurso; livro didático; uso de mapa conceitual e portfólio; análise de livro didático e outros recursos; uso de instrução programada; método; relação comunicacional e técnicas; Recursos de ensino, Procedimentos de ensino, Metodologia de ensino, Atividade e Organização do ensino, Organização do processo didático; orientação dos objetivos do processo de ensino, planejamento sistematizado das ações do professor e dos alunos. Os métodos como concretização das condições didáticas específicas, condições e modos de realização do ensino, reformulação ou modificação dos objetivos e conteúdos, abordagem sobre os métodos de ensino e a assimilação destes, a função da conversação didática no processo de ensino, as formas de aplicação de conhecimentos e habilidades, os métodos de exposição da matéria, a relação entre objetivos-conteúdos-métodos no processo de ensino.
14. Pesquisa	Análise dos contextos; importância da pesquisa; papel da pesquisa na sala de aula, sentido da pesquisa para licenciandos; Meta-análise de Pesquisa; como uma metodologia que promova o desenvolvimento do processo de ensino, como aprofundamento de estudo, como ação intencional e ativa dos alunos, como meio de desenvolver o conhecimento, como ação didática para promover o processo de ensino e aprendizagem, como percurso de desenvolvimento de conhecimento científico, com métodos específicos, posições teórico-metodológicas específicas, a pesquisa como meio de investigação científica que visa a aprendizagem com autonomia pelo aluno.
15. Sala de aula	Práticas de sala de aula, como um ambiente social presente em um contexto escolar, um ambiente onde a atividade docente é organizada visando cumprir os objetivos de ensino, como espaço e lugar de relações de ensino, a sala de aula como espaço de desenvolvimento do processo de ensino, local onde se desenvolve a relação professor-aluno, a sala de aula como espaço de desenvolvimento do trabalho docente, como espaço de desenvolvimento das forças cognoscitivas, no processo de assimilação ativa de conhecimentos, sala de aula como via direta de ensino, como espaço de experiências e conhecimentos, como ambiente onde ocorre o processo organizado dos métodos a serem trabalhados e a seleção e organização do conteúdo de ensino.
16. TIC	Uso de TIC como recursos didáticos; ensino via Internet, conjunto de recursos e estratégias tecnológicos que podem ser usados para responder às demandas educacionais. As TICs e o processo de ensino, como recursos tecnológicos, desenvolvimento da comunicação, construção do conhecimento, novas possibilidades Pedagógicas, como instrumento de cultura e inclusão, autonomia para os alunos, acessibilidade e inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, a intencionalidade do uso das TIC no ambiente educacional, apoio aos professores, as TICs e sua relação com ações educativas para o desenvolvimento da aprendizagem, desenvolvimento do aluno.
17. Pedagogia	Pedagogia como Campo de conhecimento, investigação das finalidades da educação em uma determinada sociedade, os meios apropriados para a formação dos indivíduos, a Pedagogia como direção e orientação das formulações de

EIXOS TEMÁTICOS	DESCRIÇÃO
	objetivos e meios do processo educativo; a relação da Pedagogia com o ensino, objeto de estudo da Didática, por meio do processo de ensino-aprendizagem; como trabalho pedagógico fundamental, em seus aspectos internos (objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino); o papel do pedagogo, conhecimentos, saberes e contextos de atuação.
18. Objetivos	A importância dos objetivos educacionais, o desenvolvimento das qualidades humanas; a relação entre os objetivos gerais e os objetivos específicos, a importância dos objetivos no processo de ensino, a articulação entre os objetivos e os elementos dos conteúdos no plano de ensino.
19. Conteúdos	Os conteúdos de ensino e os critérios de seleção desses conteúdos, os conhecimentos sistematizados e habilidades, os objetivos e os métodos de transmissão e assimilação; a dimensão crítico-social dos conteúdos, os conteúdos nos livros didáticos, a articulação entre os elementos dos conteúdos no plano de ensino.
20. Relação professor-aluno	As relações entre professores e alunos, a forma de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula; a interação professor-aluno como aspecto fundamental da organização da situação didática, os aspectos cognoscitivos da interação professor-aluno e a disciplina; a autonomia do aluno, disciplina e democratização do ensino, fatores internos e externos no comportamento do aluno em sala de aula.

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Esses eixos temáticos (Quadro 4), identificados e definidos por meio dos estudos integrativos da área e dos manuais Didáticos utilizados no ensino de Didática, constituem eixos norteadores que corroboram para a compreensão dos assuntos (temas) e seus desdobramentos abordados nas produções científicas no Campo da Didática.

4 PERCURSO METODOLÓGICO

Este Capítulo aborda o percurso metodológico da tese. Apresenta três subdivisões, os itens 4.1, 4.2 e 4.3. No item 4.1 – O contexto da pesquisa – são explicitados o objetivo geral, os objetivos específicos e o aporte teórico-metodológico da análise dos dados. O item 4.2 – Os resumos das produções científicas como material de análise – indica o tipo de material analisado, a relevância do material que compôs o *corpus* da pesquisa e a relevância dos resumos nas produções científicas enquanto material de análise. O item 4.3 – Organização e coleta de dados – trata sobre a maneira como os dados foram coletados e organizados para a análise.

4.1 O CONTEXTO DA PESQUISA

Esta pesquisa, de cunho qualitativo, configura-se como uma pesquisa do tipo Estado da Arte, de caráter bibliográfico e integrativo. O desenvolvimento metodológico foi tecido com base na busca em responder à questão de pesquisa: O que dizem as pesquisas em formato de artigos científicos, dissertações e teses pertencentes ao Campo de conhecimento da Didática, em Ciências Humanas, na área da Educação, no período de 2008 a 2018, em relação às temáticas de pesquisa e como corroboram para a compreensão do Campo científico da Didática?

Para tal, foram engendrados o objetivo geral e os objetivos específicos. O objetivo geral consiste em mapear os temas das produções científicas no Campo da Didática, a partir dos resumos das produções científicas do Campo. Os objetivos específicos se constituíram para identificar, revelar e analisar, por meio da produção no Campo científico da Didática, na área da Educação, grande área Ciências Humanas, os seguintes aspectos concernentes às pesquisas: 1) Os periódicos científicos online de vínculo, a avaliação “Periódicos Capes”, as Instituições de Ensino Superior (tipo de universidade/instituição) e o quantitativo de trabalhos por Região Geográfica Brasileira dos artigos científicos; 2) As Instituições de Ensino Superior (tipo de universidade/instituição) e o quantitativo de trabalhos por Região Geográfica Brasileira das dissertações e teses; 3) Os temas abordados nas produções científicas que compõem o *corpus* da pesquisa; 4) Os principais termos didáticos e correlatos nas produções científicas analisadas; O *corpus* da pesquisa foi constituído pelos resumos das produções científicas divulgadas no formato de artigo científico, dissertações e teses na área da Educação – grande área Ciências Humanas – no período de 2008 a 2018.

A definição do período temporal de análise inspirou-se em André (2014) em relação tanto ao interesse em conhecer a situação atual da pesquisa em Didática, quanto aos estudos integrativos (do tipo balanço do conhecimento ou meta-análise) que se debruçaram em períodos anteriores, presentes na área.

A escolha do período temporal para a composição do *corpus* da pesquisa, ou seja, 2008 a 2018, considerou duas perspectivas. A primeira compreende o ano de 2008 como referência inicial para a coleta dos documentos, tendo por base o ano final do período temporal de análise das produções nos estudos de André (2008). A segunda perspectiva faz referência à relação entre o período de análise do estudo de Longarezi e Puentes (2017) e o início do doutoramento da autora desta tese no ano de 2018.⁹

Os estudos indicados analisaram diversos elementos presentes nas produções científicas no Campo da Didática, incluindo as temáticas abordadas. Nessa perspectiva, a definição “produção científica” indica os documentos produzidos em seus diferentes formatos, cujo intuito é a divulgação de resultados de pesquisa visando o desenvolvimento do Campo da Didática. Artigos científicos, trabalhos divulgados em eventos científicos, livros, capítulos de livros e outros apresentam origem e definições distintas, porém, possuem um objetivo em comum, qual seja, divulgar o conhecimento científico produzido na área. São, por definição, produções científicas do Campo da Didática. Por esse motivo, os estudos de André (2008, 2014) e Longarezi e Puentes (2017) se aproximam dos documentos analisados nesta tese, sendo que abordam documentos que são considerados produções científicas.

Nesse sentido, a definição temporal dos resumos das produções científicas que comporiam a tese (artigos científicos, dissertações e teses) considerou a triangulação dos períodos 2003 a 2007, 2004 a 2010 e 2018. Ou seja, apresentou-se uma análise de produção científica no Campo da Didática entre 2003 e 2010 e uma lacuna entre 2011 e 2018. Considerou-se, então, como data final de coleta de dados o início do doutoramento no ano de 2018 e a data inicial o ano de 2008, configurando uma década + 1, ou seja, onze anos.

O presente estudo caracteriza-se como uma revisão integrativa ou estudo integrativo. A revisão integrativa consiste em uma abordagem metodológica que visa uma compreensão do fenômeno analisado de maneira completa. Associam-se a essa abordagem variados propósitos de análise, como definir conceitos presentes em estudos da área, visitar teorias e evidências

⁹ Cumpre destacar que os estudos de André (2008, 2014) analisaram os trabalhos apresentados em eventos na área da Didática no período de 2003 a 2011, os estudos de Longarezi e Puentes (2017) analisaram a produção em Didática nos programas de Pós-Graduação no período de 2004 a 2010 e o início do doutoramento foi no ano de 2018.

teóricas, os tipos de metodologia e os problemas relacionados ou, mesmo, identificar um tipo específico de tópico ou assunto. Essa metodologia tem sido adotada em um conjunto amplo e múltiplo relacionado ao *corpus* da pesquisa.

Ao identificar, analisar e sintetizar os resultados de determinada produção científica em determinada área do saber, a revisão integrativa acaba por ser uma metodologia relevante para o mapeamento e conhecimento temático de uma área específica do saber (SOUZA et al., 2020). Geralmente esse tipo de metodologia é empregado em pesquisas da área da saúde, notadamente na área da Enfermagem.

É relevante observar que as definições estado da arte, estado do conhecimento, balanço de produção, ou até mesmo a revisão integrativa, apesar de não serem sinônimos, são, por vezes, utilizadas como tal. Para compreender as definições de cada tipo de pesquisa, entende-se que aquelas com o intuito de analisar uma área de conhecimento por meio do panorama de suas produções, do que é pesquisado e divulgado, fazem parte de um rol de pesquisas que podem ser consideradas tanto pelo seu aspecto teórico, quanto pelo seu aspecto metodológico. São compreendidas integrativas porque têm por objetivo integrar, somar as características de certos elementos presentes nas pesquisas e produções de determinada área do conhecimento, apontando as técnicas, os métodos e os fundamentos epistemológicos com base no tema, na metodologia, nas bases teóricas, entre outros. Procuram, pois, além de indicar o panorama de dada área de conhecimento, indicar as lacunas, os desafios e as características presentes na área estudada.

As pesquisas denominadas estado da arte são definidas como de caráter bibliográfico. As pesquisas bibliográficas, em Severino (2007, p. 122), são definidas como pesquisas realizada “[...] a partir de um registro disponível, decorrentes de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc.” e partem de “[...] dados ou categorias teóricas já trabalhados por outros pesquisadores”, desse modo, caracterizam-se, também, pelo caráter bibliográfico, porque partem de produções científicas já existentes. Ainda, conforme o mesmo autor, são pesquisas que “[...] parecem trazer em comum o desafio de mapear e de discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento”, buscando “[...] responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares” e “de que formas e em que condições têm sido produzidas certas dissertações de mestrado, teses de doutorado, publicações em periódicos e comunicações em anais de congressos e de seminários.” (FERREIRA, 2002, p. 257-258).

Romanowski e Ens (2006) indicam a necessidade e relevância de estudos com esse perfil que visam, além de realizar um balanço sobre elementos essenciais para compreender o panorama de determinado Campo, por meio de seu mapeamento de temáticas, abordagens teóricas, entre outros, proporcionar um vislumbre da própria produção científica de determinada área. O estado da arte pode ser compreendido, também, como um estudo de revisão integrativa ou estudo integrativo, como indica André (2008), no sentido de apresentar o panorama da trajetória de construção de conhecimento em determinada área e, especificamente, neste estudo, o conhecimento didático.

Para além do exposto, em Romanowski e Ens (2006), os estudos do tipo estado da arte têm papel importante, pois contribuem na constituição do Campo teórico em uma específica área do conhecimento. Indicam os aportes teóricos e práticos, restrições, desafios e possíveis caminhos a seguir. É por meio das pesquisas de cunho integrativo, no caso o estado da arte, que experiências inovadoras podem ser identificadas e analisadas e, ainda, possibilitam, por meio da análise das produções, apontar alternativas para problemas específicos da área.

Em um estado da arte, para Soares (2000, p. 04), é necessário considerar “[...] categorias que identifiquem, em cada texto, e no conjunto deles as facetas sobre as quais o fenômeno vem sendo analisado”. A investigação, no estado da arte, se estabelece no conhecer o já construído e produzido, ou seja, as pesquisas do tipo estado da arte dedicam-se a um número considerável de estudos realizados, precisam dar conta de determinado saber que se avoluma cada vez mais rapidamente e de divulgá-lo para a sociedade (FERREIRA, 2002).

Nesse contexto, pesquisas do tipo estado do conhecimento apresentam definições semelhantes às do tipo estado da arte. Também são consideradas como pesquisa “[...] integrativa da produção acadêmica em uma determinada área do conhecimento e em um período estabelecido de tempo” e sua importância consiste em serem “úteis ao revelar temáticas e metodologias priorizadas pelos pesquisadores, fornecendo importantes elementos para aperfeiçoar a pesquisa num determinado campo do saber” (ANDRÉ, 2009, p. 43). São mapeamentos de pesquisa que possuem como *corpus* de análise documentos (relatórios de pesquisa, artigos de periódicos, textos apresentados em eventos científicos) “[...] submetido[s] a um olhar crítico que permite identificar redundâncias, omissões, modismos, fragilidades teóricas e metodológicas” e que, “[...] se adequadamente consideradas e corrigidas, contribuem para o reconhecimento do *status* científico da área e aumentam sua credibilidade junto à comunidade acadêmica/científica.” (ANDRÉ, 2009, p. 43).

Infere-se, nesta tese, que a diferenciação entre as pesquisas do tipo estado da arte e estado do conhecimento consiste na maneira como os documentos que formam o *corpus* do estudo são definidos e abordados. Ambas as características de pesquisa podem ser consideradas como metodologias que visam apontar um panorama do conhecimento científico de certa área do conhecimento, por meio da análise das produções científicas divulgadas em diferentes meios (livro, capítulo de livro, artigo científico, dissertações, teses, trabalhos em anais de evento etc.). O panorama das produções científicas pode ser traçado por meio do levantamento e análise de elementos que constituem as produções, como, por exemplo, a temática, as metodologias empregadas na pesquisa, os objetos pesquisados, as teorias que perpassam as pesquisas, as referências bibliográficas mais citadas, entre outros. Porém, o tipo de documentos analisados pode configurar um Estado da Arte ou estado do conhecimento.

Analisar as produções em determinada área do saber, além de propiciar um panorama da própria área, possibilita examinar as ênfases e temas abordados nas pesquisas; os referenciais teóricos que subsidiaram as investigações; a relação entre o pesquisador e a prática pedagógica; as sugestões e proposições apresentadas pelos pesquisadores; as contribuições da pesquisa para mudança e inovações da prática pedagógica; a contribuição dos professores/pesquisadores na definição das tendências do Campo de formação de professores. Esses trabalhos não se restringem a identificar a produção, mas analisá-la, categorizá-la e revelar os múltiplos enfoques e perspectivas (ROMANOWSKI; ENS, 2006).

Dessa forma, os documentos analisados pelas pesquisas do tipo estado da arte e estado do conhecimento, de caráter integrativo, podem ser oriundos de diversas bases de dados e configurarem diferentes documentos em sua origem e descrição. Considera-se, nesta tese, que as pesquisas do tipo estado da arte se debruçam sobre as produções em diferentes bases de dados e apresentam diversidade em relação ao tipo de produção científica.

Por exemplo, as pesquisas que apresentam como *corpus* de análise as produções no formato de dissertações, teses, artigos científicos e trabalhos publicados em eventos analisam três tipos de documento. O artigo científico é considerado um tipo de documento, as dissertações e teses são compreendidas como um tipo de documento e os trabalhos apresentados em evento científico caracterizam outro tipo de documento. Os artigos científicos são definidos como produções científicas que têm por objetivo serem publicadas em revistas e periódicos científicos, “modalidade de trabalho” que “[...] tem por finalidade registrar e divulgar, para o público especializado, resultados de novos estudos e pesquisas sobre aspectos ainda não

explorados” ou, ainda, expressam “[...] novos conhecimentos sobre questões em discussão no meio científico” e possuem formatação e estrutura própria do texto (SEVERINO, 2007, p. 208).

As dissertações e teses são definidas como o produto de pesquisas de produções científicas em nível de pós-graduação, portanto, um trabalho científico monográfico. A tese aborda um tema único, exige pesquisa própria da área científica na qual está situada, apresenta instrumentos metodológicos específicos, visa solucionar um problema e apresentar um processo para a área científica em que se situa. A dissertação também tem como característica a abordagem de um tema único e cumpre as exigências de uma monografia científica. Porém, por se tratar de um trabalho que constitui uma fase inicial de inserção à pesquisa, não se é exigido o mesmo grau de originalidade que convém a uma tese (SEVERINO, 2007).

Os trabalhos em eventos científicos, apesar de também serem veículos de divulgação científica, apresentam características e objetivos diferenciados. Os trabalhos científicos divulgados em congressos, conferências, simpósios, seminários etc., passam por avaliação criteriosa pelos pares. Podem ser apresentados em formato de comunicação oral, painel ou pôster. A comunicação oral caracteriza-se como relato de estudos, experiência, resultado de pesquisa de maneira sucinta, em tempo determinado. O painel usualmente é a reunião de trabalhos científicos que possuem o mesmo tema abordado sob aspectos diferentes, compondo, portanto, um momento de debates e discussões sobre os aspectos relevantes dos trabalhos. Em geral, precisa ser submetido um trabalho completo, dependendo da natureza do evento. O pôster consiste em um meio de divulgação de resultado de pesquisa, parcial ou final, divulgado por meio de cartazes, quadros-texto concisos. Normalmente, o pôster fica exposto em ambiente de grande circulação em eventos científicos e precisa ser acompanhado de envio de um resumo expandido (SEVERINO, 2007).

Faz-se relevante observar, a partir do exposto, que não há uma definição específica, um consenso entre os pesquisados sobre pesquisas do tipo estado da arte e estado do conhecimento. Infere-se que as pesquisas científicas são caracterizadas como estado da arte ou do conhecimento segundo o tipo e origem das produções científicas que formam o cômputo de documentos analisados. No exemplo dado, foram apresentados três tipos de produção científica que apresentam características e definições diferentes e são oriundas de distintos âmbitos que se relacionam às pesquisas científicas. Nesse sentido, a pesquisa que se valeu desses três tipos de produção científica como *corpus* de análise foi denominada como uma pesquisa do tipo estado da arte. As pesquisas do tipo estado da arte se debruçam sobre mais de um tipo de produção científica em diferentes bases de dados, ou seja, apresentam um diversificado e amplo

acervo de tipos de pesquisas, podendo apresentar diversas ênfases, graus de aprofundamento e registros (VASCONCELLOS; NASCIMENTO; SOUZA, 2020).

As pesquisas do tipo estado do conhecimento, por sua vez, abordam apenas um tipo de produções científicas. O estado do conhecimento é compreendido por Soares e Maciel (2000) como uma metodologia de cunho mais restrito e aborda apenas um setor das publicações e produções científicas de um determinado tema.

É possível inferir, ainda, que as pesquisas do tipo estado da arte visam abordar uma determinada problemática da área ou elemento em produções científicas nos diferentes contextos de uma área de conhecimento específica. Por exemplo, uma pesquisa que tem por objetivo analisar as produções sobre educação infantil no âmbito das Ciências Humanas, em programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, tendo como *corpus* de análise as produções divulgadas em eventos da área, dissertações, teses e artigos científicos, em certo período cronológico, pode ser denominada uma pesquisa do tipo estado da arte.

Essas pesquisas visam abordar elementos específicos de dada área, em produções científicas específicas. Por exemplo, uma pesquisa que tem por objetivo analisar as produções sobre educação infantil em determinado programa de Pós-Graduação em Educação do país, em IE específica, por meio da análise das dissertações e teses defendidas em certo período cronológico, pode ser denominada como uma pesquisa do tipo estado do conhecimento.

Esta pesquisa de tese foi considerada como pesquisa do tipo estado da arte em aspecto metodológico, pois apresenta como *corpus* de análise dois tipos de documentos distintos em sua origem, os artigos científicos, as dissertações e teses. Ou seja, o método por meio do qual foram coletados e analisados os dados tem base na definição de pesquisa enquanto estado da arte em Romanowski e Ens (2006), Ferreira (2002) entre outros, a partir da abordagem de um *rol* de produções científicas em dado período cronológico.

Compreende-se, nesta pesquisa, que ao abranger não apenas um setor das publicações do Campo da Didática, como as dissertações e teses, mas incluir em seu estudo os artigos científicos publicados na área, a partir de um descritor definido, desloca-se da definição de pesquisa como estado do conhecimento para estado da arte.

Para o desenvolvimento da pesquisa de tese foram considerados os seguintes procedimentos: definir os descritores para direcionar as buscas; localizar os bancos de pesquisas; elaborar critérios para a seleção do material que comporia o *corpus* do estado da arte; fazer o levantamento dos documentos catalogados; ler as publicações; organizar, a partir da sistematização das sínteses, quadros de análise e, a partir destes, identificar as tendências

dos temas abordados e demais elementos presentes, bem como, as relações indicadas no material coletado; analisar e elaborar conclusões preliminares (ROMANOWSKI, 2002).

Nesta pesquisa, o volume de produções científicas coletadas no período de onze (11) anos, 2008 a 2018, perfaz um total de mil quatrocentas e onze (1.411) produções, quais sejam: quatrocentos e vinte (420) artigos científicos, seiscentas e setenta e cinco (675) dissertações e trezentas e dezesseis (316) teses. Considerando o número elevado de produções a serem analisadas, a escolha metodológica versou em analisar os resumos das produções científicas, ou seja, não se efetuou a leitura das produções científicas na íntegra. Em Severino (2007), compreende-se que o resumo dos trabalhos científicos consiste na apresentação sucinta do conteúdo de um trabalho científico e identifica, ainda, o teor do documento escrito que o representa.

Em relação à natureza do objeto e ao problema da pesquisa, utilizou-se a perspectiva da pesquisa qualitativa, que se caracteriza pelo contato direto do pesquisador com o ambiente que está sendo investigado. Dentre as diversas características da análise qualitativa apontadas por Bogdan e Biklen (1997), destaca-se a característica da investigação qualitativa como descritiva, em que os dados recolhidos são em forma de palavras ou imagens e não de números.

Em Minayo (2010), a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares, trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças valores e atitudes. Aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, sendo o significado o conceito central de investigação. A abordagem qualitativa permite observar e entender os fenômenos sociais.

Em Lüdke e André (2018), a abordagem qualitativa apresenta os recursos necessários para compreender a especificidade do fenômeno educativo, sua natureza e problemas apresentados por ele. É uma abordagem que vai ao encontro dos problemas efetivos da educação. Para além, é uma modalidade de pesquisa que apresenta dependência do pesquisador, sendo este considerado seu principal instrumento.

Entende-se a pesquisa qualitativa como de particular relevância ao estudo das relações sociais, pois são complexas e formadas por pluralização das esferas da vida. A pesquisa qualitativa apresenta aspectos essenciais que “[...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas”, bem como, “nas reflexões dos pesquisadores como parte do processo de produção de conhecimento, na variedade de abordagens e métodos.” (FLICK, 2009, p. 23).

No sentido exposto, é a partir da pesquisa qualitativa que se torna possível analisar casos concretos em suas peculiaridades locais e temporais, partindo de contextos locais, em que os sujeitos apresentam expressões e atividades próprias. A pesquisa qualitativa vai além de empregos de técnicas e habilidades em relação aos métodos escolhidos, tendo em vista que o pesquisador deve apresentar uma atitude de pesquisa específica associada anteriormente ao tema. O pesquisador deve estar aberto e ser flexível quanto à manipulação dos dados para, assim, alcançar seus objetivos. A pesquisa qualitativa possui como critérios centrais determinar se as descobertas estão embasadas no material empírico, ou se os métodos foram adequadamente selecionados e aplicados, assim como se concentra na relevância das descobertas e na reflexividade dos procedimentos (FLICK, 2009).

A coleta de dados foi feita por meio da análise documental conceituada em Bogdan e Biklen (1997) e Cellard (2008). A categorização e análise dos documentos versou sobre a perspectiva da análise de conteúdo em Bardin (2011), pela perspectiva teórica da multirreferencialidade em Ardoíno (1992), e os âmbitos e dimensões conceituais da Didática em Longarezi e Puentes (2015, 2017) e demais autores que embasaram as discussões teóricas.

Nesse sentido, analisar um documento escrito consiste em compreendê-lo como fonte relevante para a pesquisa, pois, este carrega em si a dimensão temporal e a compreensão do social, desse modo, a análise de um documento apresenta-se como um recurso relevante para o tratamento analítico do seu conteúdo. A análise documental propõe-se a tratar analiticamente o conteúdo de determinados documentos, constituindo-se, portanto, um método de coleta de dados que possui vantagens significativas, “[...] que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência.” (CELLARD, 2008, p. 295).

A análise documental se vale de documentos escritos, que podem ser públicos, privados ou pessoais. Os documentos escritos consistem nos manuscritos, impressos, registro em papel, entre outros (BARDIN, 2011). É preciso compreender, a partir da escolha da análise documental como fonte de obtenção de dados para a pesquisa, que os documentos devem ser aceitos como se apresentam, sem que haja modificação em seu conteúdo (CELLARD, 2008).

A análise de conteúdo auxiliou na análise interpretativa dos dados. A análise de conteúdo configura-se como um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que se vale de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens. Essa abordagem é um conjunto de técnicas que apresentam diferentes maneiras para analisar os conteúdos, como análise de avaliação ou análise representacional, análise de expressão, análise de enunciação e análise temática. Tratar o material é codificá-lo, ou seja, transformar dados

brutos do texto para que possam representar o conteúdo, auxiliando no entendimento das características do texto analisado (BARDIN, 2011).

Ao organizar a codificação, deve-se levar em consideração o entendimento de três escolhas, quais sejam: a escolha das unidades (recorte); as escolhas das regras de contagem (enumeração) e a escolha das categorias (classificação e agregação). Para isso, apresentam-se duas formas de recortar o texto em elementos completos: a unidade de registro e unidade de contexto (BARDIN, 2011).

O presente estudo valeu-se da análise temática, que “[...] consiste em descobrir os núcleos de sentido que compõem a comunicação e cuja presença, ou frequência de aparição pode significar alguma coisa para o objeto analítico escolhido.” (BARDIN, 2011, p. 135).

O tema pode ser compreendido como “[...] uma asserção sobre determinado assunto, pode ser uma simples sentença (sujeito e predicado), um conjunto delas ou um parágrafo”. Nesse aspecto, consiste em como “[...] uma questão temática incorpora, com maior ou menor intensidade o aspecto pessoal atribuído pelo respondente acerca do significado de uma palavra e/ou sobre as conotações atribuídas a um conceito”. Envolve, pois, “[...] não apenas componentes racionais, mas também, ideológicos, afetivos e emocionais”. (FRANCO, 2003, p. 36).

Ressalta-se, ainda, que no início da pesquisa foi cogitado o uso de diversos descritores *a priori* definidos como didática, ensino-aprendizagem, ensino e aprendizagem, prática pedagógica, prática de ensino. A escolha metodológica em se valer apenas do descritor “**Didática**” para a coleta do *corpus* da pesquisa em diferentes bases de dados justifica-se por compreender-se que o descritor “**Didática**” se caracteriza como um descritor que define o Campo da Didática. É um termo relevante e singular para uma pesquisa de Estado da Arte e, por meio dele, é possível conhecer o panorama das produções científicas na própria área em questão. Além do mais, considerar os demais descritores (ensino-aprendizagem, ensino e aprendizagem, prática pedagógica, prática de ensino) para a pesquisa reportaria um volume considerável de dados para coleta e análise, não condizendo com o tempo previsto para o desenvolvimento de pesquisa em nível de doutoramento, principalmente nas questões que se propõe neste estudo.

A palavra “Didática” foi utilizada para a pesquisa nas diferentes bases de dados, compreendida e intitulada “descriptor”, portanto, o “[...] elemento de uma linguagem documentária, que pode ser empregado para representar um texto em sistemas de informação.

Traduz os conceitos (os assuntos) contidos no texto; identificador do documento.” (CUNHA, 2008, p. 119).

O descritor “Didática”, nesta pesquisa, traduz o assunto, ou seja, identifica os documentos presentes nas diferentes bases de dados de pesquisa, agrupando, pois, as pesquisas relacionadas ao Campo de conhecimento da Didática. Ou seja, ao se valer do descritor “Didática” para a pesquisa das produções científicas, parte-se do pressuposto que as pesquisas reportadas estão contidas no Campo da Didática e fazem parte do todo pesquisado na área.

Considera-se, pois, que o descritor citado possa estar presente nas palavras-chave, na escrita do resumo, no título dos documentos ou mesmo no assunto referente à pesquisa publicada em formato de artigos científicos em periódicos *online*, dissertações de mestrado e teses de doutorado, ou seja, comunica o conteúdo dos documentos indexados a determinada base de dados.

O levantamento dos trabalhos de cunho científico (artigos, dissertações e teses) foi efetuado em três bases de dados distintas. Para a pesquisa de artigos científicos publicados em periódicos científicos, utilizou-se dois sites de pesquisa¹⁰, considerando a *Scientific Electronic Library Online* – SciELO - biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, bem como o Educ@¹¹ - Fundação Carlos Chagas (Educa.FCC), um indexador que objetiva um amplo acesso a coleções de periódicos científicos na área da educação e que se utiliza da metodologia SciELO – *Scientific Electronic Library*.

Os filtros utilizados na busca foram: **SciELO Áreas Temáticas**: Ciências Humanas; **Áreas Temáticas**: Educação e pesquisa educacional, **Ano de publicação** e **Assunto**, sendo que, por meio deste último, foi utilizado, na busca, o descritor Didática. As pesquisas efetuadas na biblioteca eletrônica de periódicos científicos SciELO para coleta dos resumos de artigos científicos na área da Educação foram realizadas em três endereços eletrônicos da plataforma, quais sejam: *scielo.org*, *educa.fcc* e *scielo.br*, e os dados obtidos foram triangulados para abranger a totalidade de artigos relacionados ao assunto descritor “**Didática**”, bem como, evitar a repetição de artigos científicos contidos nas bases de dados já citadas.

Utilizou-se o Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)¹², biblioteca virtual que agrupa e disponibiliza as produções das Instituições de Ensino (IE). Utilizou-se a plataforma Sucupira¹³, indexada ao *site* da Capes, que

¹⁰ www.scielo.org; www.scielo.br.

¹¹ <http://educa.fcc.org.br>.

¹² <https://catalogodeteses.capes.gov.br/>

¹³ <https://sucupira.capes.gov.br/>

disponibiliza as produções das pós-graduações, dissertações e teses das IE, para coletar os dados das produções científicas divulgadas no período de 2008 a 2018. Porém, a coleta precisou ser feita em duas etapas, pois a plataforma Sucupira não apresentou acesso aos resumos das produções das dissertações e teses defendidas no período de 2008 a 2012.

Desse modo, a primeira etapa consistiu em coletar os resumos das dissertações e teses defendidas no período de 2008 a 2012 no *site* dos respectivos Programas de Pós-Graduação (PPG) referentes a cada IE de vínculo das produções científicas. Em casos específicos, em que também não foi encontrado o resumo na base de dados das IE, foi utilizada a plataforma Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD)¹⁴ e, caso esgotadas as possibilidades apresentadas, a referência do trabalho foi utilizada como fonte de pesquisa por meio do buscador *online* Google.¹⁵

A segunda etapa consistiu na coleta dos resumos das dissertações e teses defendidas no período de 2013 a 2018 e para tal foi utilizado a biblioteca virtual da Capes – Catálogo de teses e dissertações, utilizando os seguintes filtros: **Busca:** (descriptor) didática; **Tipo:** Mestrado ou Doutorado; **Ano:** (2008 a 2018); **Grande Área Conhecimento:** Ciências Humanas; **Área Conhecimento:** Educação. Além dos resumos propriamente ditos, foi considerado como dado a ser coletado para ambas as produções científicas que compuseram o *corpus* da pesquisa os títulos, autores, tipo de documento (artigos científicos, dissertações ou teses), palavra-chave. No caso dos artigos científicos, foi coletado, ainda, o periódico de divulgação e as IE de vínculo dos autores. Para as dissertações e teses, também foram coletados as IE de vínculo e o programa de Pós-Graduação de vínculo.

Na coleta e tratamento dos dados, optou-se pelo uso de tabelas e quadros à medida que os dados coletados se tornaram informações essenciais para uma compreensão real e ampla do tema pesquisado, auxiliando, pois, na apresentação do panorama das pesquisas na área da Didática no período de 2008 a 2018.

Ressalta-se, ainda, que, pelo volume considerável de dados organizados nas tabelas e quadros, optou-se em apresentar no corpo do texto apenas tabelas e quadros que indicaram os dados relevantes a serem apresentados. Os demais quadros e tabelas que tiveram participação

¹⁴ O IBICT desenvolveu e coordena a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), que integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil. Em parceria com as instituições brasileiras de ensino e pesquisa, possibilita que a comunidade brasileira de C&T publique e difunda suas teses e dissertações produzidas no País e no exterior, dando maior visibilidade à produção científica nacional. Dados obtidos no endereço eletrônico: <https://bdttd.ibict.br/vufind/>.

¹⁵ Ferramenta de pesquisa *online* - pertencente à multinacional Google LLC. www.google.com.br.

na análise, porém não foram considerados no corpo do texto, foram inseridos nos apêndices da tese e indicados na escrita, por meio da informação do título específico de cada um.

4.2 OS RESUMOS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS COMO MATERIAL DE ANÁLISE

Os resumos das produções científicas configuram o *corpus* da pesquisa em questão. A definição e relevância do resumo como fonte de coleta e análise de dados foi compreendida conceitualmente em Severino (2007), que entende o resumo como item essencial e parte integrante de diferentes trabalhos acadêmicos, como artigo científico, texto de dissertações e teses, bem como, trabalhos apresentados em eventos científicos. O resumo de um trabalho científico precisa conter determinados itens, entre eles, o “[...] objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados e as conclusões/resultados a que se chegou ao texto.” (SEVERINO, 2007, p. 209).

A ABNT (Associação Brasileira de Normas Técnicas) (2021), em sua NBR – Norma Brasileira – 6028 (Informação e documentação – Resumo – Apresentação), orienta sobre objetivo, definições, requisitos e regras gerais para redação e apresentação de resumos. O documento indica, ainda, as definições de **palavra-chave** (palavra representativa do conteúdo do documento, escolhida, preferentemente, em vocabulário controlado); **resumo** (apresentação concisa dos pontos relevantes de um documento), podendo, este, ter as seguintes classificações: **resumo crítico ou resenha** (redigido por especialistas com análise crítica de um documento e quando o mesmo analisa apenas uma determinada edição entre várias, denomina-se **recensão**); **resumo indicativo** (indica os pontos principais do documento, não apresentando dados qualitativos, quantitativos etc., não dispensando a consulta ao original); **resumo informativo** (informa ao leitor finalidades, metodologia, resultados e conclusões do documento, de tal forma que este possa, inclusive, dispensar a consulta ao original).

Em relação à apresentação, o resumo deve ressaltar o objetivo, o método, os resultados e as conclusões do documento, tendo variação na ordem e na extensão, dependendo de suas características – informativo ou indicativo – bem como do modo como os itens são tratados. Entre as demais definições, destacam-se a recomendação de que o primeiro parágrafo deve conter, inicialmente, uma frase significativa, explicando o tema principal do documento, seguido da informação sobre a categoria do tratamento (memória, estudo de caso, análise da situação etc.), usar o verbo na voz ativa e na terceira pessoa do singular, evitar símbolos e

contrações que não sejam de uso corrente, fórmulas, equações, diagramas etc. desnecessários, deve conter de 150 a 500 palavras (de trabalhos acadêmicos – teses, dissertações e outros.

O *corpus* da pesquisa é composto, pois, por **resumos informativos** de trabalhos acadêmicos no formato de dissertações e teses e de artigos científicos de periódicos online.

Os documentos – *corpus* da pesquisa – referentes à produção acadêmica constituem um instrumento pelo qual se pode verificar as características de produção científica no Campo da Didática. Porém, se valer de resumos como *corpus* de pesquisa pode suscitar diversas questões, como as apresentadas por Ferreira (2002). Entre os questionamentos levantados pela autora, a possibilidade de traçar um determinado **estado da arte** lendo apenas resumos e a percepção de que apenas a leitura dos resumos confere a ideia do todo. Estes são, portanto, questionamentos inerentes aos pesquisadores que escolhem esse tipo textual como *corpus* de pesquisa.

Compreender os resumos de trabalhos científicos como objeto de pesquisa consiste, pois, na identificação de determinadas marcas de convencionalidade no gênero discursivo do próprio resumo, partindo do entendimento que estas marcas cumprem a finalidade pretendida, que consiste em “[...] informar ao leitor, de maneira rápida, sucinta e objetiva sobre o trabalho do qual se originam” como por exemplo, nos catálogos de divulgação das produções científicas (FERREIRA, 2002, p. 268). Bem como, há características inerentes a um resumo, como o objeto tratado, objetivos visados, referências teóricas, procedimentos metodológicos e conclusões/resultados (SEVERINO, 2007).

Compreende-se, pois, que o tipo de material escolhido também pode oferecer limitações, pois se trata de uma parte relevante de divulgação dos dados de uma determinada pesquisa, bem como, possibilitando que surjam questões sobre a relevância e fidedignidade do próprio material. Os documentos que compõem o *corpus* da pesquisa precisam ser aceitos como se apresentam, sem que haja modificação em seu conteúdo (CELLARD, 2008). Partimos do pressuposto que, por ter características próprias, os resumos das produções científicas podem, em um primeiro momento, ser considerados um recorte não apropriado para estabelecer um levantamento e análise de dados adequados para pesquisas do tipo estado do conhecimento.

Em Ferreira (2002), buscou-se elementos para embasar nossa escolha metodológica em relação ao *corpus* da pesquisa. Considerou-se, portanto, que o resumo dos artigos científicos constitui material a partir da noção de gênero do discurso em Bakhtin (1997) e da noção do suporte material em Chartier (1990, 1996). Ou seja, a leitura de cada resumo é feita de forma singular, considerando-o a partir dos elementos que o constituem (conteúdo temático, estilo

verbal e estrutura composicional). Assim, incluímos os elementos título, palavra-chave, objeto, objetivo, metodologia, resultados, conclusões, entre outros.

Ferreira (2002, p. 276), em Chartier (1990, 1996), também aponta que, ao ler os resumos “[...] a partir do suporte material que os abrigam (CD-ROM, catálogo impresso, resumo na própria tese), é possível interrogá-los não só como textos, mas como objeto cultural”, pois, além de satisfazer uma finalidade específica, o resumo foi pensado “[...] para ser usado por certa comunidade de leitores; que propõe maneiras diferentes de lê-lo; que obedece a certas convenções, normas relativas ao gênero do discurso”, bem como, “ao suporte material em que se encontra inscrito e às condições específicas de produção”.

Dito de outro modo, o resumo de artigo científico é compreendido como texto e objeto cultural (FERREIRA, 2002). Partiu-se, assim, da compreensão que essas marcas cumprem a finalidade pretendida, tanto nos catálogos de divulgação das produções científicas (banco de dados de periódicos científicos online), quanto na sua presença no próprio documento, ou seja, no artigo científico na íntegra.

Compreende-se, portanto, que o resumo dos artigos científicos se apresentou como um documento escrito, uma fonte relevante para a pesquisa. E como documento escrito, carrega em si a dimensão temporal e a compreensão do social. Ao se valer da análise documental, e partindo-se da compreensão de que esta possui vantagens significativas, pois, “[...] trata-se de um método de coleta de dados que elimina, ao menos em parte, a eventualidade de qualquer influência” (CELLARD, 2008, p. 295), a eventual ausência de elementos que anteriormente foram consideradas como parte essencial do resumo, constitui, assim, a movimentação textual.

Essa movimentação textual está diretamente relacionada à autoria da escrita. Apesar de o resumo constituir-se, em si, em sua completude, um elemento essencial na estrutura textual de um artigo científico, parte-se do pressuposto que ele está condicionado ao ir e vir da escrita do próprio autor da escrita. Ou seja, o resumo é um material que carrega a completude da pesquisa do qual faz parte e que representa. É elemento essencial e parte integrante de artigos científicos, apresenta-se como o primeiro contato da audiência (leitores) sobre determinada pesquisa, bem como, é uma produção textual que também está *à deriva* da própria escrita do autor.

Desse modo o autor, ao redigir o resumo de artigo científico, precisa ter conhecimento dos elementos que o constituem como produção textual em contexto determinado. Porém, a ausência desses elementos também se torna uma realidade que poderá ou não se concretizar. Em suma, a ausência de informações consiste nos limites que o resumo de artigos científicos

pode apresentar em relação à sua análise. A constatação por parte do pesquisador que tem os resumos como material de pesquisa e análise, que apresenta ausência de um determinado elemento que se espera encontrar na estrutura textual do resumo, como a identificação do objeto de pesquisa, o objetivo do estudo ou até mesmo a ausência de indicação da metodologia utilizada, pode se tornar um obstáculo à leitura dos resumos como documentos de análise.

Cabe ressaltar, no entanto, que a ausência ou não de determinados elementos não influencia na compreensão de que os resumos de artigos científicos carregam em si o sentido atribuído a eles, ou seja, de fornecer dados *a priori* da pesquisa desenvolvida e apresentada na íntegra do texto completo.

Parte-se do pressuposto que o pesquisador que se vale dos resumos como material de pesquisa e análise possui o conhecimento prévio das possíveis ausências desses elementos, uma vez que não há um consenso entre a comunidade científica sobre o que é essencial, definidor e obrigatório na escrita dos resumos de artigos científicos. O que se tem são orientações e definições de determinados autores sobre o que consideram essencial. Esta pesquisa predefiniu, a partir dos autores já citados, os elementos essenciais e obrigatórios na redação dos resumos em artigos científicos e se baseou também em tal predefinição para a compreensão do resumo como material em sua totalidade.

4.3 ORGANIZAÇÃO E COLETA DE DADOS

A organização da coleta e análise dos dados seguiu a estrutura das fases da análise de conteúdo indicadas por Bardin (2011): 1) pré-análise; 2) exploração do material, categorização ou codificação; 3) tratamento dos resultados, inferências e interpretação.

Considerada a fase 1, a pré-análise é compreendida como um período de intuições, é a fase da organização. Usualmente perpassa a leitura “flutuante”, a escolha dos documentos, a formulação das hipóteses e dos objetivos, a escolha dos indicadores e a preparação do material em relação aos documentos que serão submetidos à análise.

Nesta tese, a pré-análise não seguiu a ordem indicada por Bardin (2011), porém, todas fizeram parte desse momento no percurso metodológico. O primeiro passo foi definir o documento, sendo que a escolha do documento pode ser considerada *a priori* ou *a posteriori*. No contexto da tese, os documentos foram considerados *a priori*, ou seja, já se tinha estabelecido o tipo de documento que constituiria o *corpus* de análise e os resumos das produções científicas de artigos, dissertações e teses no Campo da Didática.

O segundo passo da pré-análise foi preparar o material de análise por meio da coleta dos elementos inerentes às produções científicas – título, palavra-chave, resumo, autor, IE de vínculo, tipo de periódico, entre outros. Esses dados foram organizados em quadros de análise, considerando a regra da representatividade e homogeneidade. A regra da representatividade consistiu em coletar os dados das produções científicas na grande área Ciências Humanas – Educação que indicavam, em sua escrita, o termo “Didática”, que poderia estar presente no título, no resumo ou como palavra-chave da produção científica. A regra da representatividade consistiu em considerar todas as produções reportadas pelo descritor “Didática” como pertencentes ao Campo da Didática: o descritor representou o Campo.

Ao considerar, em Severino (2007), as características que um resumo de trabalho científico deve conter (objeto tratado, os objetivos visados, as referências teóricas de apoio, os procedimentos metodológicos adotados, conclusões/resultados), foi elaborado um quadro contendo as principais informações relevantes para indicar as respostas relacionadas às questões indicadas na *tese* e aos objetivos propostos para a coleta do *corpus* da pesquisa.

Para a coleta de dados, valeu-se de dois modelos de quadro que relacionam as produções científicas consultadas, bem como, os dados considerados relevantes. Os quadros diferenciaram-se entre si apenas em determinados elementos que configuram características singulares de cada documento visitado. Por exemplo, nos dados relacionados aos artigos científicos, faz-se a referência direta sobre a revista científica que publicou o estudo. O quadro-síntese¹⁶, intitulado figura, que se refere à coleta de dados dos artigos científicos e seus respectivos resumos, apresentou os seguintes itens: documento, título, autor, instituição, palavra-chave e resumo. O quadro síntese para a coleta de dados referente às dissertações e teses apresentou os seguintes itens: documento, título, autor, programa de pós-graduação, instituição, palavra-chave, resumo.

A partir do preenchimento dos quadros descritos, após a coleta dos resumos dos artigos, dissertações e teses, iniciou-se o tratamento dos dados (organização e análise), buscando verificar o quantitativo de produções por ano, considerando o período de 2008 a 2018, para definir um possível panorama das respectivas produções, bem como, o quantitativo total das produções no período de coleta de dados do *corpus* da pesquisa.

A Tabela 1 informativa a seguir aponta os dados obtidos que configuraram o *corpus* da pesquisa. Indica o número de produções por ano pesquisado, reportadas pelo descritor “Didática” nos referidos sites de busca mencionados anteriormente.

¹⁶ O quadro-síntese foi inserido no Apêndice A desta tese (p. 240).

Tabela 1 - *Corpus* da Pesquisa – número de resumos por ano e tipos de documento

Ano	Artigos	Dissertações	Teses	Total por ano	% em relação ao total de 1.411 produções.
2008	16	42	13	71	5,0 %
2009	15	42	18	75	5,3 %
2010	21	43	25	89	6,3 %
2011	35	50	29	114	8,0 %
2012	45	72	16	133	9,4 %
2013	47	65	25	137	9,7 %
2014	33	66	47	146	10,3 %
2015	50	67	43	160	11,3 %
2016	40	82	28	150	10,6 %
2017	62	84	42	188	13,3 %
2018	56	62	30	148	10,5 %
Total	420	675	316	1411	
%	29,8%	47,8%	22,4%		

Fonte: Dados organizados pela autora (2019).

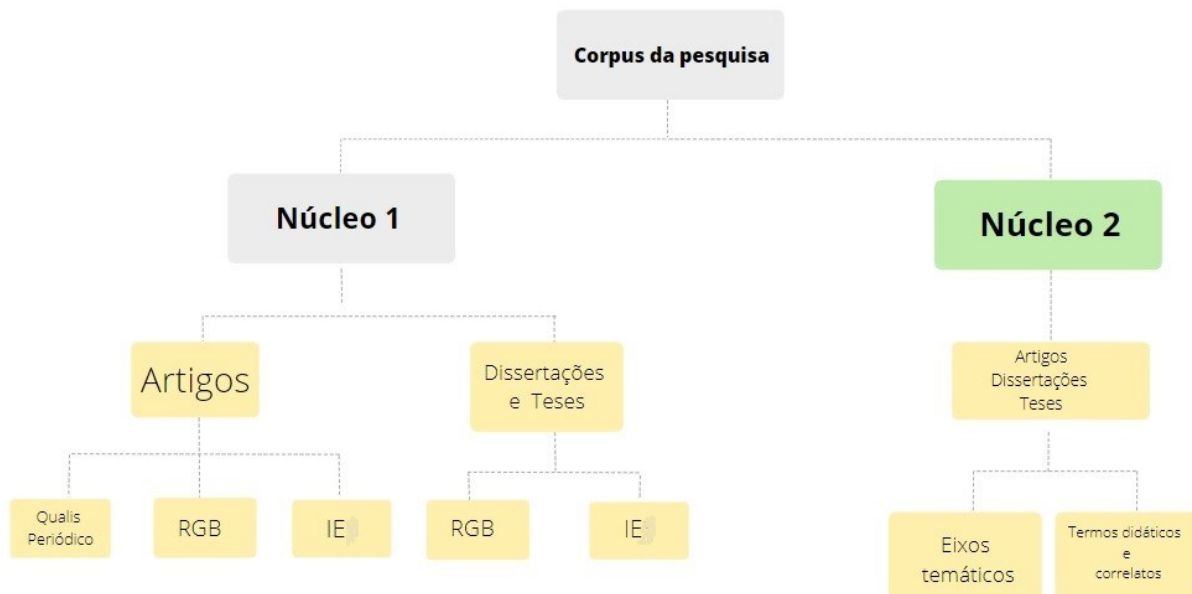
A Tabela 1 apresenta o panorama geral do quantitativo de mil quatrocentas e onze (1.411) produções científicas, formado pelos resumos de artigos, dissertações e teses. Entre os dados coletados, identifica-se que as dissertações se apresentam em maior número, correspondendo a 47,8% do *corpus* da pesquisa, seguido pelas teses, com 22,4%, e os artigos científicos, com 29,7%. Ou seja, as produções científicas no formato de dissertações constituem o maior número no *corpus* da pesquisa.

Devido ao número considerável de documentos, o percurso de análise dos dados foi definido por dois núcleos: Núcleo 1) Os artigos científicos (periódicos, qualis periódicos, IE e RGB), as dissertações e teses (IE e RGB) e Núcleo 2) Eixos temáticos das produções em Didática e os termos Didáticos e correlatos.

Ressalta-se que nos eixos citados são apresentados os dados analisados, destacando-se os pontos de relevância, bem como, a escolha metodológica do recorte da apresentação e análise dos dados provenientes do *corpus* da pesquisa. Por escolha metodológica, a análise dos principais pontos considerados relevantes à luz do referencial teórico adotado será apresentada nos capítulos intitulados: **5. Núcleo 1: Elementos específicos das produções científicas** é composto por duas subseções. A primeira é relacionada aos artigos científicos no que concerne aos Periódicos científicos *online*, às IE e às RGB. A segunda subseção refere-se às dissertações e teses no que diz respeito às IE e RGB. O Capítulo 6, intitulado **Núcleo 2: Elementos em comum nas produção científicas**, é composto por duas subseções. A primeira trata dos eixos temáticos nas produções científicas de artigos, dissertações e teses, já a segunda subseção aborda os termos didáticos recorrentes e correlatos nas produções científicas.

Para explicitar o caminho da análise dos dados, a Figura 1 indica as fases da análise.

Figura 1 - Fases da análise dos dados



Fonte: Elaborada pela autora (2022).

Os dados mapeados foram organizados em tabelas e quadros para facilitar a compreensão do leitor e serão utilizados conforme a necessidade de indicar determinadas informações. No próximo capítulo, apresentamos o que foi encontrado a partir da análise dos dados coletados.

Nos capítulos que seguem, apresenta-se o que os dados coletados na pesquisa revelam. Eles trazem o percurso de análise dos dados, bem como os principais achados da pesquisa. Apresenta-se desenvolvido em dois capítulos, o capítulo **5 - Núcleo 1: Elementos específicos da produções científicas** e o capítulo **6 - Núcleo 2: Elementos em comum nas produções científicas**.

O capítulo 5 – **Núcleo 1: Elementos específicos da produções científicas** – é formado por duas subseções. A seção 5.1 – **Os artigos científicos no Campo da Didática** – aborda as principais questões evidenciadas na análise sobre os resumos dos artigos científicos em relação ao tipo de periódico de divulgação e sua classificação na Qualis Periódico, a distribuição dos artigos nas RGB e a representatividade das IE de vínculo dos autores.

Na seção 5.2 – **As dissertações e teses no Campo da Didática** – são destacadas as dissertações e teses no que concerne à relevância das produções neste formato como material de análise, o panorama das produções em relação às IE e RGB, bem como a representatividade das produções por meio desses elementos. A seção foi subdividida em subseções.

O capítulo 6 – **Núcleo 2: Elementos em comum nas produções científicas** – apresenta duas subseções. A seção 6.1 – **Os eixos temáticos nas produções no Campo da Didática** – indica os eixos temáticos nas produções científicas analisadas que compuseram o *corpus* da tese (artigo científico, dissertação e tese). Indica a análise dos três principais eixos temáticos evidenciados (Ensino, Docência e Educação).

Por fim, a seção 6.2 – **Os termos didáticos e correlatos nas produções científicas no Campo da Didática** – trata sobre a relação dos termos evidenciados nas produções científicas analisadas, bem como a análise dos quatro termos mais citados nas produções científicas e sua relação com o Campo da Didática.

5 NÚCLEO 1 - ELEMENTOS ESPECÍFICOS DAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS

Este capítulo aborda e discute as questões relacionadas aos artigos científicos e as dissertações e teses de maneira individual. Apresenta-se duas seções. A primeira intitulada 5.1 Os artigos científicos no Campo da Didática, e a segunda intitulada 5.2 As Dissertações e teses no Campo da Didática.

5.1 OS ARTIGOS CIENTÍFICOS NO CAMPO DA DIDÁTICA

Esta seção apresenta a relevância dos periódicos científicos como veículo de divulgação da comunicação científica e das pesquisas e produções em Didática por meio dos periódicos científicos, bem como, a classificação e qualificação desses periódicos, considerando, para isso, o critério Qualis Periódico. Será abordado, ainda, o panorama das produções científicas em Didática em relação às pesquisas correlatas no Campo da Didática, a distribuição das produções em Didática por IE e a representatividade destas por meio das RGB.

5.1.1 A comunicação científica por meio de periódicos científicos eletrônicos

A comunicação como fenômeno natural e intrínseco ao homem pode variar conforme as características dos grupos aos quais pertence e entre os quais se efetiva. É processo de comunicação e, como tal, implica elementos em comum e preexistentes, como a linguagem, expressões, códigos etc.

A linguagem científica tem por característica comunicar atividades associadas à produção, disseminação e uso da informação. Tem início no momento da concepção da ideia para a pesquisa até o aceite do resultado por parte da comunidade científica, perpassando todas as fases do processo. Já a linguagem científica é o meio pelo qual a comunicação científica se efetiva. A comunicação científica, por sua vez, apresenta conceituação, desenvolvimento e informação, além de aspectos intrínsecos ao processo de evolução da ciência, da comunidade científica e suas normas comportamentais (TARGINO, 2000).

Desse modo, comunicação e linguagem científicas são indispensáveis à atividade científica. Estas, pois, apresentam funções definidas, como a atualização profissional do cientista no Campo específico de sua atuação, estimular a descoberta e a compreensão de novos campos de interesse, divulgar as tendências de áreas emergentes, testar a confiabilidade de

novos conhecimentos, redirecionar ou ampliar o rol de interesse dos cientistas e fornecer *feedback* para aperfeiçoamento da produção do pesquisador (TARGINO, 2000, 2007). Ambas propiciam a continuidade do conhecimento científico, pois permitem que os saberes sejam difundidos entre outros cientistas (NUNES, 2012). Também visam garantir o desenvolvimento de outras pesquisas, podendo reforçar ou refutar resultados de pesquisas anteriores (MIRANDA; CARVALHO; COSTA, 2018). Nesse sentido, é possível aprofundar a temática por meio das obras de Kuramoto (2012), Meadows (1999), Mueller (2016, 2012), Valério e Pinheiro (2008), Miranda e Carvalho (2014), entre outros.

Nesse contexto, a comunicação científica pode ser feita em diferentes literaturas, como livros, teses, monografias, anais de congresso e periódicos científicos (PACKER; MENEGHINI, 2006; PACKER, 2011). Entre as diversas literaturas científicas apresentadas, o periódico científico consiste em nosso objeto de análise nesta seção. A norma NBR 6023/2002, da ABNT, define um periódico científico como “tipo de publicação seriada, que se apresenta sob a forma de revista, boletim, anuário etc., editada em fascículos com designação numérica e/ou cronológica, em intervalos pré-fixados (periodicidade), por tempo indeterminado. Os periódicos científicos podem se apresentar no formato impresso ou eletrônico.

Packer (2011, p. 30) elucida que, por meio dos periódicos científicos, há o registro e a comunicação de “[...] resultados de pesquisa em um processo contínuo de atualização da memória do convencimento científico”. O autor destaca que, especificamente nos periódicos brasileiros, há diferentes proporções de citações em relação à área de conhecimento. Ao considerar as citações distribuídas em diferentes tipos de literatura no ano de 2009, nos periódicos brasileiros, os artigos científicos na coleção SciELO, especificamente na área das Ciências Humanas, compartilham 49% das citações.

Em relação aos periódicos nacionais e internacionais, segundo Packer (2011), estes estruturam dinamicamente o fluxo de comunicação de pesquisa. Em sua maioria, tem como propósito comunicar resultados de pesquisa original, visando contribuir para o desenvolvimento e o progresso do conhecimento, tanto em disciplinas, quanto em áreas temáticas específicas. O autor elucida três elementos que variam entre as áreas de conhecimento, quais sejam: a periodicidade com que os números são publicados, a quantidade e o tamanho dos artigos.

Os artigos científicos originais evidenciam o caráter científico dos periódicos, pois compartilham resultados de pesquisa inédita e são aceitos para publicação mediante processo de revisão por pares (PACKER, 2011). Apesar de diversos periódicos científicos apresentarem

diferentes seções de divulgação científica, como relato de experiência ou resenha de obras científicas, sua função principal perpassa a publicação de artigos originais.

Ressalta-se, também, que periódicos científicos podem ser considerados fonte primária, ou seja, divulgam interpretações de teorias novas, fatos, acontecimentos. Além de consistirem em um meio de disseminação do conhecimento científico, são o principal veículo de divulgação de artigos científicos oriundos de Programas de pós-graduação e Institutos de pesquisa (MIRANDA; CARVALHO; COSTA, 2018), tanto em nível nacional, quanto internacional. São veículos de informação que favorecem a comunicação científica, bem como, a realimentação e disseminação rápida e eficaz de novos conhecimentos (CUNHA; CAVALCANTI, 2008). Ainda, possibilitam, por meio de Dossiês temáticos, o trabalho cooperativo entre os pares, entre diferentes áreas do saber, que compartilham interesses de pesquisa em comum.

O periódico científico, na ótica apresentada, constitui-se como um dos principais veículos de divulgação e circulação do conhecimento científico das diferentes áreas do conhecimento.

Nesse sentido, para obter um panorama das pesquisas e produções científicas divulgadas no formato de artigos científicos na área da Didática, destaca-se a relevância em analisar as características dos veículos de divulgação dos artigos científicos da área, por meio dos periódicos científicos de vínculo. Ou seja, a análise dos resumos de artigos científicos na área da Didática constituiu um dos objetivos específicos do estudo, porém, a leitura dos dados indicou, *a posteriori*, a relevância em definir e classificar os veículos de divulgação dos artigos científicos da área.

A seção a seguir apresenta, define e classifica os periódicos científicos – veículos de divulgação dos artigos científicos no Campo da Didática.

5.1.2 Os periódicos científicos *online* e o critério Qualis Periódicos

Os periódicos científicos podem ser divulgados de maneira impressa ou eletrônica. Os dados aqui analisados referem-se aos periódicos em formato eletrônico. O termo online foi utilizado para caracterizar o periódico em formato eletrônico, sendo assim, passa a ser utilizado o termo “periódico científico online” para indicar o termo “periódico científico eletrônico”.

A análise dos periódicos científicos online originou-se a partir da coleta e análise dos resumos dos artigos científicos no Campo da Didática por meio do descritor “Didática”.

Em um primeiro momento, o objetivo era coletar, categorizar e analisar apenas os resumos dos artigos científicos reportados pela pesquisa por meio do descritor “Didática”. Porém, a pesquisa de Longarezi e Puentes (2015, 2017) inspirou e instigou a categorização e análise para além dos resumos dos artigos científicos. Optou-se em incluir na análise desta pesquisa, a partir do estudo dos autores, o tipo de veículo responsável pela divulgação dos artigos científicos. Os autores desenvolveram o estudo que permitiu o mapeamento do lugar em que a Didática ocupa nas pesquisas e produções dos programas de pós-graduação em Educação. O procedimento de coleta e análise dos dados contou com sete passos, entre eles, identificar os veículos de divulgação das produções. E é nesse passo metodológico, das autoras mencionadas, que esta seção se inspira.

O *corpus* da pesquisa é composto pelos resumos dos artigos científicos. Nesta seção, os resumos não são o objeto de análise, ou seja, são os periódicos científicos online, veículos de divulgação dos resumos dos artigos científicos, que se tornam objeto.

No cômputo de mil, quatrocentos e onze resumos (1.411) de artigos, dissertações e teses, os resumos dos artigos científicos da área da Educação representam 30% do corpus da pesquisa, ou seja, quatrocentos e vinte (420).

Além das informações, como título, palavra-chave e autores, foram coletadas, também, as informações sobre as Instituições de Ensino (IE) de vínculo dos pesquisadores e os periódicos científicos online de divulgação dos artigos científicos.

Esta segunda sessão foi dividida em quatro subseções: **Os resumos dos artigos científicos nos Periódicos científicos** abordam os dados relacionados ao quantitativo de artigos reportados pelo descritor “Didática” – os periódicos científicos online de vínculo; **Os periódicos científicos e Qualis Periódico** abordam a classificação, qualificação e avaliação dos periódicos em relação ao Periódicos Qualis Capes, especificamente relacionados às áreas Educação e Ensino; **Os resumos científicos e as IE de vínculo dos autores** apresentam os dados sobre as IE de vínculo dos autores dos artigos científicos publicados nos periódicos online e o quantitativo de IE; **Os resumos dos artigos científicos e as regiões Geográficas do Brasil e Internacional** apresentam a concentração de publicações científicas online por região geográfica, tanto no âmbito nacional, quanto internacional.

5.1.3 Os resumos dos artigos científicos nos Periódicos científicos online

A partir do cômputo de quatrocentos e vinte (420) resumos de artigos científicos divulgados no período de 2008 a 2018, foram catalogados setenta (70) periódicos científicos online.

No Apêndice B (p. 241, **Tabela – Periódicos científicos online, número de artigos, porcentagem e Qualis Capes**), relaciona-se os periódicos científicos de divulgação, o número de artigos publicados em cada periódico científico online no período citado, a porcentagem de artigos divulgados em cada periódico em relação ao total de artigos que compõem o *corpus* da pesquisa e a classificação no Qualis Periódicos na área de Educação e Ensino.

A partir da referida **Tabela (Apêndice B)**, observa-se uma ampla diversidade de periódicos científicos online e seus respectivos quantitativos de divulgação. A referida Tabela indica também o hiato em relação ao número de artigos científicos publicados entre os diferentes periódicos. Ou seja, considerando a área da Didática, há periódicos científicos online com números expressivos de publicação de artigos e outros com baixo número de publicação.

Para analisar os periódicos científicos online, foi considerada a média ideal de produções. A média ideal parte do pressuposto que há uma perspectiva ideal e igualitária de divulgação dos artigos científicos entre os periódicos. Ou seja, nessa perspectiva ideal e igualitária, o número total de resumos de artigos científicos (420) foi distribuído igualmente entre os setenta periódicos científicos online. Nesse sentido, os periódicos científicos catalogados obtiveram o mesmo número de divulgação de artigos científicos divulgados no período da pesquisa. A **média ideal** tem por base o conceito da média aritmética simples, que provém da média aritmética. Esta consiste em um conjunto de dados obtido pela soma do conjunto de valores. O valor final da soma dos valores é dividido pelo número de dados desse conjunto. A média aritmética é utilizada em estatística como uma medida de tendência central, podendo ser simples, em que todos os valores possuem a mesma importância, ou ponderada, quando considera pesos diferentes aos dados.¹⁷

A média ideal tem por base a média aritmética simples representada pela fórmula $MI = \frac{X_1 + X_2 + X_3 + \dots + X_n}{n}$, em que MI é a **Média Ideal**, X1, X2, X3 e Xn são os valores dos dados, e n é o número de dados. A **Média ideal** consiste em um termo que foi tecido no desenvolvimento, organização e análise dos dados na escrita da tese, portanto, uma decisão metodológica que visou facilitar a descrição, categorização e análise dos dados.

¹⁷ Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/media/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

A definição de **Média ideal** perpassa a compreensão de que, ao considerar-se um panorama ideal e igualitário de publicação de artigos em relação aos periódicos científicos online, estes publicariam o mesmo número de artigos científicos, no mesmo período cronológico. Ressalta-se que essa opção de análise por meio da **Média ideal** não considera a periodicidade de publicação e outras definições individuais dos periódicos científicos online, mas apenas o cômputo geral dos artigos publicados. Não foi considerada, pois, a individualidade de cada periódico online ou artigo científico, mas apenas a relação entre eles, o número de artigos científicos e o cômputo de periódicos enquanto veículos de divulgação.

Nesse sentido, a **média ideal** de artigos científicos que compõem o *corpus* de pesquisa por periódico científico online, de forma igualitária, seria de seis (6) artigos por periódico (MI). A análise de dados versou, então, a respeito dos periódicos que apresentaram a média de artigos maior ou igual a seis (6). Na Tabela 2, indica-se os principais periódicos científicos que apresentaram o critério **de média ideal**.

Tabela 2 - Periódicos científicos online, % em relação ao total de 420 artigos

Periódicos Científicos online	Nº de artigos	% em relação a 420 artigos
1. Revista Brasileira de Ensino de Física	61	14,5%
2. Ciência & Educação (Bauru)	41	9,8%
3. Educar em Revista	34	8,1%
4. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	25	6,0%
5. Educação & Realidade	21	5,0%
6. Educação e Pesquisa	21	5,0%
7. Bolema: Boletim de Educação Matemática	17	4,0%
8. Revista Brasileira de Educação	13	3,1%
9. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	12	2,9%
10. Cadernos de Pesquisa	12	2,9%
11. Revista Diálogo Educacional	11	2,6%
12. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	7	1,7%
13. Pro-Posições	7	1,7%
14. Educação em Revista	6	1,4%
15. Educação UNISINOS	6	1,4%
16. Revista Educação (UFSM)	6	1,4%
17. Revista Brasileira de Linguística Aplicada	6	1,4%
Total	306	73%

Fonte: SciELO (2019). Elaboração da pesquisadora (2022).

A **Tabela 2** indica que, no cômputo de setenta (70) periódicos científicos online, dezessete (17) detêm a média de publicação de artigos no período de onze anos (2008 a 2018). Esse dado indica que 24% dos periódicos científicos online detêm trezentos e seis (306) artigos científicos. Ou seja, 24% desses periódicos somam 73% das produções científicas na área. Os dados apresentados são amostra do panorama geral das publicações de artigos científicos e

indicam o lugar em que as publicações pertencentes à área da Didática estão inseridas. Para compreender esse lugar, apresenta-se, a seguir, o escopo de publicação de cada periódico científico relacionado na Tabela 2.

O periódico 1 – **Revista Brasileira de Ensino de Física** – é vinculado à Sociedade Brasileira de Física, voltada à melhoria do ensino de Física em todos os níveis de escolarização, e que busca promover e divulgar a Física e ciências correlatas, contribuindo para a educação científica da sociedade como um todo. Os artigos publicados versam sobre aspectos teóricos e experimentais de Física, materiais e métodos instrucionais, desenvolvimento de currículo, pesquisa em ensino, história e filosofia da Física, política educacional e outros temas pertinentes e de interesse da comunidade engajada no ensino e pesquisa em Física.¹⁸ O periódico teve como cômputo sessenta e um (61) artigos científicos, ou seja, 14,5%.

O periódico 2 – **Ciência & Educação (Bauru)** – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência, vincula-se à Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Campus Bauru, na área de Ciências Humanas. O periódico científico divulga resultados de pesquisas empíricas ou teóricas e ensaios originais sobre temas relacionados à educação em Ciências, Educação Matemática e áreas afins.¹⁹ Apresentou o cômputo de quarenta e um (41) artigos científicos, representando 9,8% do *corpus* da pesquisa.

O periódico 3 – **Educar em Revista** – teve como cômputo trinta e quatro (34) artigos científicos, equivalente a 8,1% do *corpus* da pesquisa. Esse periódico é vinculado ao setor de Educação da Universidade Federal do Paraná (UFPR) e divulga artigos originais oriundos de pesquisas na área educacional, traduções e entrevistas de amplo interesse acadêmico. O periódico científico tem o propósito de abordar questões atuais e significativas para a compreensão dos fenômenos educativos e aceita trabalhos diretamente relacionados à área da Educação.²⁰

O periódico 4 – **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências** – teve como cômputo vinte e cinco (25) artigos científicos, equivalente a 6,0% do *corpus* da pesquisa. O periódico é de responsabilidade do Centro de Ensino de Ciências e Matemática – CECIMIG, órgão de pesquisa e extensão na área de ensino de Ciências da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Os temas de interesse versam sobre o Campo da pesquisa

¹⁸ <http://www.sbfisica.org.br/rbef>. Acesso em: 12 jan. 2022.

¹⁹ <https://www.scielo.br/j/ciedu/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

²⁰ <https://revistas.ufpr.br/educar/about/editorialPolicies#focusAndScope>. Acesso em: 12 jan. 2022.

em Educação em Ciências da Natureza e suas interlocuções com as Ciências Sociais e Humanas. É um periódico de referência na área da Educação em Ciência.²¹

O periódico 5 – **Educação & Realidade** – teve como cômputo vinte e um (21) artigos científicos, equivalente a 5,0% do *corpus* da pesquisa. Está vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Possui como missão a divulgação da produção científica na área da Educação e o incentivo ao debate acadêmico para a produção de novos conhecimentos. Publica artigos relacionados às várias áreas do Campo da Educação e suas interfaces com as Artes, Filosofia, Letras, Ciências Sociais e Humanas, resultantes de estudos teóricos, pesquisas empíricas, análises sobre práticas concretas ou debates polêmicos e atuais.²²

O periódico 6 – **Educação e Pesquisa** – teve como cômputo vinte e um (21) artigos científicos, equivalente a 5,0% do *corpus* da pesquisa. É um periódico vinculado à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FE - USP) e publica artigos inéditos em Educação.²³

O periódico 7 – **Bolema: Boletim de Educação Matemática** – teve como cômputo dezessete (17) artigos científicos, equivalente a 4,0% do *corpus* da pesquisa. Está vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Matemática da UNESP de Rio Claro e tem por objetivo disseminar a produção em Educação Matemática ou áreas afins, buscando dar respostas a fenômenos educacionais relacionados à Matemática. Possui como foco as temáticas que se relacionam ao ensino e à aprendizagem de Matemática e/ou ao papel da Matemática e da Educação Matemática na sociedade.²⁴

O periódico 8 – **Revista Brasileira de Educação** – teve como cômputo treze (13) artigos científicos, equivalente a 3,1% do *corpus* da pesquisa. O periódico é uma publicação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) e publica artigos acadêmico-científicos, fomentando e facilitando o intercâmbio acadêmico no âmbito nacional e internacional. As temáticas abordadas nesse periódico versam sobre a área das Ciências Sociais e Humanas, especificamente nas áreas de interesse - Educação; Educação Básica; Educação Superior e Política Educacional; Movimentos sociais e Educação.²⁵

²¹ <https://periodicos.ufmg.br/index.php/ensaio>. Acesso em: 12 jan. 22.

²² <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/about/editorialPolicies#focusAndScope>. Acesso em: 12 jan. 2022.

²³ <http://www.educacaoepesquisa.fe.usp.br/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

²⁴ <https://www.scielo.br/journal/bolema/about/#about>. Acesso em: 12 jan. 2022.

²⁵ <https://www.scielo.br/journal/rbedu/about/#about>. Acesso em: 12 jan. 2022.

O periódico 9 – **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos (RBEP)** – teve como cômputo doze (12) artigos científicos, equivalente a 2,9% do *corpus* da pesquisa. O periódico publica artigos inéditos, com abordagem de temas que contribuam para a construção do conhecimento na área de Educação.²⁶

O periódico 10 – **Cadernos de Pesquisa** – teve como cômputo doze (12) artigos científicos, equivalente a 2,9% do *corpus* da pesquisa. Está vinculado à Fundação Carlos Chagas (São Paulo, Brasil) e tem por objetivo divulgar a produção acadêmica relacionada com a Educação, especificamente aos temas relacionados às desigualdades sociais de forma interdisciplinar, questões relacionadas a gênero, relações étnico-raciais, infância, juventude, escola, trabalho, família e políticas públicas. O periódico apresenta as seguintes seções temáticas: Teorias, Métodos, Pesquisa Educacional – pesquisas e estudos teóricos sobre Educação e sobre tendências, metodologias e ética na Pesquisa Educacional; Políticas Públicas, Avaliação e Gestão – pesquisas sobre Estado, Legislação, Políticas, Avaliação e Sistemas Educacionais; Educação Superior, Profissões, Trabalho – pesquisas sobre acesso e organização do Ensino Superior, formação profissional, relações raciais e de gênero; Educação Básica, Cultura, Currículo – pesquisas sobre práticas educativas e sociabilidades nas instituições educacionais (da creche ao ensino médio), políticas de currículo; Formação e Trabalho Docente – pesquisas sobre profissão docente, formação de professores e educadores, condições de trabalho.²⁷

O periódico 11 – **Revista Diálogo Educacional** – teve como cômputo onze (11) artigos científicos, equivalente a 2,6% do *corpus* da pesquisa. O periódico é vinculado ao Programa de Pós-Graduação de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná (PUCPR) e divulga pesquisas e estudos sobre a formação de professores e o pensamento educacional brasileiro. Possui como missão publicar trabalhos originais e inéditos que contribuam para o desenvolvimento da Ciência da área da Educação. Aborda temas emergentes e debate questões nesse Campo de conhecimento. Apresenta como objetivo a divulgação da produção acadêmica e científica de pesquisadores e grupos de pesquisa nacional e internacional da área de Educação, contribuindo com o intercâmbio e promovendo a geração de novos conhecimentos.²⁸

O periódico 12 – **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior** – teve como cômputo sete (7) artigos científicos, equivalente a 1,7% do *corpus* da pesquisa. O periódico é

²⁶ <http://www.rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/about>. Acesso em: 12 jan. 2022.

²⁷ <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/cp/about>. Acesso em: 12 jan. 2022.

²⁸ <https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/about/editorialPolicies#focusAndScope>. Acesso em: 12 jan. 2022.

vinculado à Rede de Avaliação Institucional da Educação Superior (RAIES) da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e da Universidade de Sorocaba (UNISO). Busca potencializar a difusão de conhecimento e o debate entre a comunidade universitária acerca de estudos e pesquisas sobre a Educação Superior, nas temáticas sobre Avaliação institucional da Educação Superior e temas relacionados com as tendências e as políticas da Educação Superior e Ciência e Tecnologia.²⁹

O periódico 13 – **Pro-Posições** – apresentou como cômputo sete (7) artigos científicos, equivalente a 1,7% do *corpus* da pesquisa. O periódico é vinculado à Faculdade de Educação da UNICAMP, divulga pesquisas na área das Ciências da Educação e apresenta variedade temática e conceitual.³⁰

O periódico 14 – **Educação em Revista** – teve como cômputo seis (6) artigos científicos, equivalente a 1,4% do *corpus* da pesquisa. O periódico é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FAE) da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Visa contribuir para a divulgação de conhecimento científico no Campo da Educação e fomenta o debate acadêmico sobre as várias dimensões da educação. Foi um dos periódicos classificados como “específicos da área educacional” em avaliação promovida pela Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação – ANPED, em 2006.³¹

O periódico 15 – **Educação UNISINOS** – apresentou como cômputo seis (6) artigos científicos, equivalente a 1,4% do *corpus* da pesquisa. O periódico é vinculado à Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Apresenta como objetivo divulgar e colaborar na qualificação da produção científica da área educacional, em nível nacional e internacional. Os temas abordados versam sobre a produção científica das Ciências Humanas, com ênfase na área de Educação, em especial nas subáreas: História da Educação, Filosofia da Educação, Políticas Educacionais, Gestão e Avaliação Educacional, Formação de Professores, Currículo, Práticas Pedagógicas, Educação em espaços não-escolares e Cultura Digital.³²

O periódico 16 – **Revista Educação (UFSM)** – apresentou como cômputo seis (6) artigos científicos, equivalente a 1,4% do *corpus* da pesquisa. O periódico é vinculado à Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) e tem como escopo a publicação de trabalhos inéditos e originais na área de Educação, resultantes de pesquisas científicas e reflexões teóricas sobre práticas e políticas educacionais. Tem como missão publicizar resultados de estudos e

²⁹ <https://www.scielo.br/journal/aval/about/#about>. Acesso em: 12 jan. 2022.

³⁰ <https://www.scielo.br/journal/pp/about/#about>. Acesso em: 12 jan. 2022.

³¹ <https://periodicos.ufmg.br/index.php/edrevista/about>. Acesso em: 12 jan. 2022.

³² <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/about>. Acesso em: 12 jan. 2022.

pesquisas, destacando o estado do conhecimento no Campo da educação e problematizações referentes ao Campo educativo, com vistas à reorganização dos múltiplos aspectos implicados no Campo da pesquisa acadêmica e das práticas educativas, promovendo o aprofundamento de temáticas concernentes ao Campo educacional.³³

O periódico 17 – **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** – apresentou como cômputo seis (6) artigos científicos, equivalente a 1,4% do *corpus* da pesquisa. O periódico está vinculado à Faculdade de Letras e Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Tem por missão incentivar a pesquisa na área de Linguística Aplicada relativa a problemas de linguagem da vida real concernentes à língua em uso em contextos diversos ou à aprendizagem.³⁴

As definições dos periódicos científicos apresentados indicam que estes versam sobre as temáticas: ensino de Física (aspectos teóricos e experimentais, materiais e métodos instrucionais); Educação Matemática: fenômenos educacionais relacionados à Matemática (ensino e aprendizagem); educação em Ciências da Natureza e suas interlocuções com as Ciências Sociais e Humanas; Educação Superior: tendências e políticas relacionadas, Ciência e Tecnologia, profissões e trabalho, avaliação institucional; Ciências da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação, Formação de professores, trabalho docente, formação de professores e o pensamento educacional brasileiro; Educação: Educação Básica, Currículo, compreensão dos fenômenos educativos, movimentos sociais, escola, família, interfaces com as Artes, Filosofia, Letras, Ciências Sociais e Humanas, espaços não-escolares, infância, juventude, relações étnico-raciais, gênero, desigualdades sociais; Políticas públicas, Gestão e Avaliação Educacional; Teorias, Métodos e Pesquisa Educacional; Práticas Pedagógicas; linguagem da vida real relacionada à língua em uso em contextos diversos ou à aprendizagem; Cultura: escolar, digital.

O escopo proporcionado pelas revistas catalogadas indica que a maioria dos resumos de artigos científicos está distribuída em periódicos que apresentam diversidade em relação à temática. Esses dados suscitam, ainda, o questionamento se as temáticas abordadas possuem relação direta ou indireta com a área da Didática.

Ao observar a temática e o escopo dos periódicos científicos, a maioria dos resumos foi divulgada em periódicos relacionados às áreas do Ensino de Física, Educação e Ensino de Matemática e Ensino de Ciências.

³³ <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/about>. Acesso em: 12 jan. 2022.

³⁴ <https://www.scielo.br/journal/rbla/about/#about>. Acesso em: 12 jan. 2022.

Considerando o Campo conceitual da Didática a partir de Libâneo (2015) e de Longarezi e Puentes (2015, 2017), e partindo do pressuposto do ensino como objeto central da Didática, a temática “Ensino” está bem representada e, por sua vez, diretamente relacionada a um conhecimento específico: Física, Matemática e Ciências.

É possível inferir que as questões relacionadas à Didática, enquanto ramo da Pedagogia, que se vale das questões sobre o ensino, seu contexto e seus processos, enquanto matéria de estudo que fundamenta a formação profissional dos professores e enquanto meio de trabalho pelo qual os professores organizam a atividade de ensino estão contempladas, em sua maioria, nas diferentes temáticas e escopos apresentados pelos periódicos. Porém, apesar da diversidade temática, a concentração de produção e pesquisa gira em torno do conhecimento específico já citado.

Compreende-se, ainda, que, a partir da análise multirreferencial, seja possível inferir que o ensino como fenômeno complexo perpassa as práticas, os fenômenos e fatos educativos e a leitura plural dos objetos que o compõem “sob diferentes ângulos e em função de sistemas de referências distintos.” (ARDOINO, 1992, p. 7), sem que haja o reducionismo dos objetos, justifica e propicia a compreensão da diversidade temática apresentada pelo escopo dos periódicos científicos. Ou seja, o ensino pode ser compreendido por meio de múltiplos referenciais que dialogam entre si, mantendo suas singularidades (ARDOINO, 1992, 1998a, b; BARBOSA, 1998).

A definição dos âmbitos (campos) da Didática indicados pelos autores também corrobora para essa compreensão. É possível entender, ainda, que os periódicos científicos online, por meio de suas temáticas de foco, abordam indiretamente questões que se relacionam aos temas da Didática enquanto campo, como, por exemplo, os temas reunidos em torno dos âmbitos Disciplinar, Investigativo e Profissional da Didática, definidos por Longarezi e Puentes (2015, 2017) e Libâneo (2008a, 2013) e ampliadas nesta tese. Ou seja, trata-se de questões relativas ao desenvolvimento do ensino no interior das disciplinas específicas, a formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos e as questões relativas ao estudo do ensino, os processos de ensino e aprendizagem, a relação entre ambos os processos, a relação com a prática docente.

Após elucidar as características e definições dos periódicos científicos, sua relação com a produção científica na área da Didática, as temáticas abordadas e o cômputo dos artigos científicos publicados, são apresentados, a seguir, os periódicos científicos em relação à classificação e avaliação segundo o Qualis Periódico.

5.1.4 Os periódicos científicos e o Periódicos Qualis Capes

Abordar a classificação e avaliação dos periódicos científicos segundo o critério Periódicos Qualis Capes foi necessidade que surgiu *a posteriori* na análise dos dados.

A preocupação com a avaliação da qualidade da produção científica, tanto no âmbito nacional quanto internacional, ocorreu devido ao aumento de novos periódicos científicos em diferentes áreas do conhecimento na segunda metade da década de 1990 do século XX. Essa realidade levou a Capes, em 1998, a desenvolver o Qualis, que seria responsável pela construção de indicadores de avaliação dos periódicos científicos no âmbito das Pós-graduações, garantindo, assim, a qualidade da produção científica no país. O objetivo versava sobre a verificação da qualidade na avaliação dos novos periódicos, evitando, desse modo, baixos critérios de qualidade de determinadas produções (MACIEL; ROCHA NETO, 2012). Esse controle visava garantir a excelência na divulgação e comunicação das pesquisas científicas, tendo como base a avaliação da qualidade dos periódicos utilizados pelos programas de pós-graduação para a divulgação de sua produção científica.

O Qualis Capes consiste em um conjunto de procedimentos utilizados pela Capes para estratificação da qualidade da produção intelectual dos programas de pós-graduação das Instituições e Ensino superior no Brasil. O sistema utiliza como base para sua avaliação as publicações em periódicos científicos e visa atender às necessidades específicas do sistema de avaliação da Capes. As informações fornecidas pelas Instituições de Ensino Superior são a base para o desenvolvimento da avaliação. Os veículos de divulgação avaliados perpassam a produção realizada pelos programas de pós-graduação, como artigos científicos publicados em periódicos, revistas, anais e livros científicos que englobam as diversas áreas do conhecimento.³⁵

O Qualis Periódico faz parte do sistema Qualis Capes de classificação, estratificação e avaliação da produção científica em nível de pós-graduação no Brasil.³⁶ Tem por objetivo avaliar os periódicos científicos, impressos e online, segundo sua área de inserção. Segundo Fernandes e Manchini (2019), os periódicos científicos constituem ativos com valiosos na comunidade acadêmica. É por meio deles que o conhecimento científico é divulgado, além de constituir material de pesquisa e leitura por parte de acadêmicos, docentes e afins.

³⁵ <https://doity.com.br/blog/o-que-e-qualis-capes/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

³⁶ <https://www.aguia.usp.br/apoio-pesquisador/escrita-publicacao-cientifica/selecao-revistas-publicacao/qualis-periodicos/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

O Qualis Periódico consiste em um conjunto de regras de publicação conferido a pesquisadores e estudiosos brasileiros. Esse sistema de avaliação possui periodicidade trienal e permite que o periódico avaliado tenha visibilidade e reconhecimento, tanto nacional quanto internacional, em relação à estratificação classificada (FERNANDES; MANCHINI, 2019).

A Capes, como agência responsável pela avaliação dos programas de pós-graduação no país, apresenta o Qualis Periódico como instrumento relevante para aferir qualidade aos periódicos científicos, conseqüentemente, às produções científicas vinculadas e divulgadas por meio de artigos científicos. E, segundo os estudos de Maciel e Rocha Neto (2012) e Aragão (2010), o sistema Qualis contribui para a melhoria da qualidade e o aumento quantitativo da produção científica resultante dos programas de pós-graduação.

Para Moed (2005) e Maciel e Rocha Neto (2012), as principais razões para o crescimento da análise de citações de artigos relacionados a periódicos científicos referem-se a alguns fatores, entre eles, o impacto do número de citações de artigos e autores em relação à qualidade das produções científicas.

Em Barata (2016), o Qualis Periódicos, além de constituir uma das ferramentas de avaliação, visa auxiliar os comitês de avaliação dos Programas de Pós-Graduação, tanto em relação ao processo de análise e de qualificação da produção bibliográfica dos docentes, quanto dos discentes pertencentes aos programas que possuem credenciamento na Capes. Assim, o Qualis periódico define-se como um instrumento fundamental para a avaliação da produção intelectual, seja no âmbito quantitativo, seja no qualitativo. Dialogando com a autora, há o entendimento de que essa avaliação apresenta limites em saber o que não é o Qualis periódicos.

Por exemplo, ele não é base de indexação de periódicos nem base bibliométrica, com isso, não permite o cálculo de nenhuma medida de impacto dos periódicos; é considerado como uma fonte adequada de classificação da qualidade dos periódicos científicos para outros fins que não a avaliação dos programas de pós-graduação. Este último item diz respeito diretamente ao posicionamento do uso do Qualis Periódico para analisar o panorama das publicações em Didática nesta pesquisa. Infere-se que a classificação e a análise do Qualis Periódico não pretende ser uma análise isolada, seja ela referente às publicações, seja aos próprios periódicos. Consiste, então, em um mecanismo para se compreender as qualificações dos periódicos, tendo em vista, de maneira indireta, o panorama das produções em Didática, sem desconsiderar intrinsecamente as classificações dos programas de pós-graduação de vínculo tanto dos autores, quanto dos periódicos.

Em outras palavras, conforme Barata (2016) elucida, não estamos usando a classificação fora do contexto a que ela se propõe. A autora indica, ainda, que o Qualis Periódico não é uma classificação absoluta, ou seja, apresenta, pois, revisões permanentes e não tem como objetivo a avaliação do desempenho científico individual de pesquisadores, nem se trata de ferramenta que possa ser utilizada em avaliações de pesquisadores, visto que não foi desenvolvida com essa finalidade.

E é nesta questão que se baseia a análise da classificação e categorização dos periódicos científicos online que divulgam as pesquisas na área da Didática. Se a avaliação do periódico científico influencia sua relevância na comunidade científica, em relação à procura para submissão de artigos e uso como material de pesquisa e citação, bem como possui vínculo com Programas de Pós-Graduação de excelência, os temas abordados nos artigos científicos e sua área de origem também seguem a relevância aplicada aos periódicos.

Parte-se, portanto, do pressuposto, a partir de Barata (2016), que o Qualis Periódico consiste em um instrumento de classificação usado nos processos avaliativos nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, e que apresenta tanto vantagens quanto limitações, dificuldades e problemas. Essas questões, porém, não constituem o foco da pesquisa. O uso da classificação fornecida por esse instrumento de avaliação visou, tão somente, indicar a qualidade das produções na área da Didática, divulgadas em periódicos científicos online.

A inferência baseia-se em revelar em quais periódicos científicos online as pesquisas em Didática estão sendo divulgadas, conseqüentemente, o quão relevantes e visíveis, nacional e internacionalmente, estão sendo consideradas as temáticas pertencentes à área. O “onde” e “como” as pesquisas científicas estão sendo divulgadas corroboram o panorama do lugar da Didática na área das Ciências Humanas.

O Qualis Periódico apresenta quarenta e nove (49) áreas de avaliação e cada área define critérios próprios de classificação.³⁷ A avaliação dos periódicos é dividida em oito estratos³⁸. O periódico é avaliado, entre outros itens, conforme a categoria de conteúdo, relacionando à contribuição acadêmica da revista para a área e a relevância medida pelas citações dos artigos nos periódicos (FERNANDES; MANCHINI, 2019).

A análise da qualificação dos periódicos científicos online, segundo o Qualis Periódico proposto nesta seção, considerou o critério avaliativo em duas áreas de conhecimento –

³⁷ <https://www.aguia.usp.br/apoio-pesquisador/escrita-publicacao-cientifica/selecao-revistas-publicacao/qualis-periodicos/>. Acesso em: 12 jan. 2022.

³⁸ A1, A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C, segundo a avaliação quadrienal 2013-2016.

Educação e Ensino – no quadriênio 2013-2016.³⁹ Levou-se em consideração o período temporal em que foi desenvolvida a organização e coleta de dados para a tese, ou seja, entre os anos de 2019 e 2020.

Os periódicos científicos online analisados foram classificados no Qualis Periódico nos estratos A1 a B5. A análise dos periódicos online foi abordada segundo a área de referência Educação e Ensino, na ordem indicada. O critério de análise das áreas considerou a ordem alfabética dos termos, ou seja, não há hierarquização enquanto área de conhecimento.

Entre o cômputo de setenta (70) periódicos científicos, sessenta e quatro periódicos científicos online apresentaram Qualis Periódico, divididos em três categorias: 1) Qualis Periódicos simultaneamente em Educação e Ensino: cinquenta e dois (52) periódicos, correspondendo a 75,7% do total de periódicos científicos; 2) Qualis Periódicos em apenas uma área, Educação ou Ensino: quatorze (14) periódicos avaliados, sendo um (1) em Ensino e treze (13) em Educação; 3) Não apresentou Qualis periódico: quatro (4) periódicos.

No Apêndice C (p. 244), a Tabela – Periódico científico, ISSN, número de artigos e Qualis Periódicos elucida o panorama das publicações dos artigos científicos que compõem o *corpus* da pesquisa no período de 2008 a 2018.

Identificar e analisar os periódicos científicos online segundo a área de conhecimento Educação e Ensino justifica-se, pois a Didática constitui o ramo da Pedagogia que aborda as questões sobre o ensino, a teoria de ensino (LIBÂNEO, 2013) e questões relacionadas ao ensino em situação, ou seja, “enquanto área da pedagogia a Didática tem no ensino seu objeto de investigação.” (PIMENTA, 2011a, p. 61).

Nesse sentido, a área da Educação está intrinsecamente relacionada ao Campo da Didática por meio da Pedagogia e a área de conhecimento Ensino está intrinsecamente relacionada à Pedagogia por meio da Didática. Isto é, as pesquisas pertencentes à área da Didática divulgadas em periódicos científicos podem ser classificadas tanto considerando apenas um Qualis Periódicos quanto mais de um, simultaneamente (Educação e Ensino).

A análise indicou, também, que o mesmo periódico científico poderia ser avaliado com diferentes estratificações, dependendo a área de conhecimento – Educação ou Ensino. Por exemplo, o periódico “Perspectiva”, no quadriênio de avaliação considerado, apresentou estratificação A2 em Educação e B1 em Ensino. Por essa diferenciação na avaliação dos periódicos, optou-se em apresentar os dados a partir da área do conhecimento, pois o intuito

³⁹ https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/veiculoPublicacaoQualis/listaConsulta_GeralPeriodicos.jsf - quadriênio 2013-2016.

consiste em perceber o panorama e relevância das publicações em Didática enquanto área, e nesta seção, a análise versou sobre a avaliação e qualificação das produções por meio do Qualis.

A análise dos periódicos científicos online por meio do Qualis Periódicos foi desenvolvida em três momentos. O **primeiro** apresenta os periódicos classificados na área de conhecimento Educação, Qualis Periódico A (1 e 2) e B (1 a 5); o **segundo momento** apresenta os periódicos classificados na área Ensino A (1 e 2) e B (1 a 5).

5.1.4.1 Periódicos científicos online na área Educação e Ensino - Qualis periódico A e B

Área Educação - Qualis Periódico A – No cômputo dos sessenta e cinco (65) periódicos científicos que apresentaram avaliação na área da Educação, trinta e sete (37) apresentaram Qualis Periódico A. Deste cômputo, vinte e um (21) no estrato A1 e dezesseis (16) no estrato A1 e A2. Ou seja, 57% dos periódicos online que apresentaram qualificação Qualis periódicos na área da Educação estão concentrados na estratificação A. Os trinta e sete (37) periódicos avaliados nesta estratificação detêm a divulgação de duzentos e noventa e sete (297), ou 71% dos artigos científicos no cômputo total do *corpus* da pesquisa. Esse é um quantitativo considerável e revela a excelência das publicações de artigos científicos reportados pelo descritor “Didática” na área da Educação.

Área Educação – Qualis Periódico B – No cômputo dos sessenta e cinco (65) periódicos científicos que apresentaram avaliação na área da Educação, vinte e oito (28) periódicos apresentaram avaliação Qualis Periódicos na estratificação B. Deste cômputo, vinte e três (23) na estratificação B1 e cinco (5) na estratificação B2. Ou seja, entre os periódicos científicos online que apresentaram avaliação Qualis Periódico na área de Educação, 43% são qualificados na estratificação B. E estes detêm cento e dezoito (118), ou 28% dos artigos científicos no cômputo total do *corpus* da pesquisa.

Área Ensino – Qualis Periódico A – No cômputo dos cinquenta e três (53) periódicos científicos que apresentaram avaliação na área do Ensino, trinta e um (31) periódicos apresentaram avaliação Qualis Periódicos na estratificação A. Deste cômputo, dezenove (19) no estrato A1 e doze (12) no estrato A2. Os trinta e um (31) periódicos detêm trezentos e quarenta e três (343) artigos científicos no cômputo total do *corpus* da pesquisa, ou seja, 82% dos artigos científicos divulgados em periódicos na área de Ensino possuem avaliação A.

Área Ensino – Qualis Periódico B – No cômputo dos cinquenta e três (53) periódicos científicos que apresentaram avaliação na área do Ensino, vinte e dois (22) foram avaliados na

estratificação B. Entre estes, oito (8) na B1, oito (8) na B2, quatro (4) na B3, um (1) na B4 e um (1) na B5. Os vinte e dois (22) periódicos científicos detêm o cômputo de quarenta (40) artigos científicos. No cômputo total do *corpus* da pesquisa, 9% dos artigos científicos são avaliados na estratificação B na área da Educação.

A Tabela 3 – **Periódicos científicos online por Qualis Periódicos e área de conhecimento – Educação e Ensino** elucida os dados anteriormente citados e apresenta um panorama das publicações dos artigos científicos nas áreas de Educação e Ensino.

Tabela 3 - Periódicos científicos *online* por Qualis Periódicos e área de conhecimento - Educação e Ensino

Área de conhecimento	Qualis Periódicos	Nº de Periódicos Científicos online	Nº de artigos	% em relação a 420
Educação	A1 e A2	37	297	71%
Educação	B1, B2, B5	28	118	28%
Ensino	A1 e A2	31	343	82%
Ensino	B1, B2, B3, B4, B5	22	40	9,0%
Total		118	798	

Fonte: Elaboração da pesquisadora (2021).

É relevante observar que o mesmo periódico científico obteve Qualis Periódico tanto na área da Educação, quanto na área do Ensino, não obtendo, necessariamente, a mesma avaliação. Por exemplo, um determinado periódico pode ter obtido avaliação na área da Educação na estratificação A e na área de Ensino, estratificação B.

Optou-se em considerar, na análise dos dados, o número de periódicos avaliados em cada área de conhecimento de maneira independente, ou seja, os dados não foram cruzados para compreender a avaliação por periódico, como um determinado periódico foi avaliado nas duas áreas de conhecimento – Educação e Ensino, mas sim para perceber o panorama em relação às áreas de conhecimento – como cada área de conhecimento está sendo avaliada e apresentada por meio dos artigos científicos, por consequência, pelos periódicos científicos.

Ao considerar a Didática como área da Pedagogia que detém as questões sobre a educação e sobre o ensino por meio da Didática (PIMENTA, 2011a, 2011b) especificamente no âmbito escolar, os resumos de artigos científicos foram divulgados em periódicos científicos de excelência, tanto na área da Educação, quanto na área de Ensino.

A avaliação dos periódicos científicos na área do Ensino na estratificação A está em maior número em relação à mesma estratificação quando comparada à área da Educação. Porém, a diferença é mínima, ou seja, quarenta e seis (46) artigos científicos, portanto, 11%. Isso indica que, seja na área da Educação, seja na área do Ensino, os periódicos científicos

online que divulgam as pesquisas na área da Didática, por meio de artigos científicos, possuem excelência, dão visibilidade e relevância no âmbito nacional e internacional à área da Didática.

A seguir, são apresentadas algumas considerações sobre o resultado da análise dos dados em relação a pesquisas correlatas.

5.1.5 Os artigos científicos e as IE de vínculo

A análise dos resumos dos artigos científicos versou sobre o vínculo das IE em relação aos autores dos artigos científicos, não considerando, pois, as instituições de vínculo dos periódicos científicos. Compreende-se que as pesquisas foram tecidas por sujeitos-pesquisadores que possuem vínculo com determinadas IE, podendo ou não ser vinculados a grupos de pesquisa. Parte-se do pressuposto que analisar a representatividade das IE e das respectivas RGB pelo vínculo dos autores indica diversidade das produções na área e auxilia de forma mais ampla na tessitura do panorama das produções em Didática. Considera-se, ainda, que ao ponderar apenas as IE de vínculo dos periódicos científicos online, a análise poderia não apresentar a diversidade e fidedignidade sobre a representatividade das IE, por consequência, dos Programas de Pós-Graduação em Educação que pesquisam sobre Didática.

Optou-se em referir as Instituições participantes com Instituições de Ensino (IE), pois essa nomenclatura indica a abrangência e a diversidade de Instituições pertencentes ao *corpus* da pesquisa.

Em relação às produções científicas no formato de artigos científicos, a análise indicou que os 420 resumos foram divulgados em setenta (70) periódicos científicos online. Os autores dos referidos artigos são oriundos de duzentas e quinze (215) IE. As IE categorizadas pertencem aos níveis municipal, estadual e federal, nas esferas Públicas e Particulares, em âmbito Nacionais e Internacionais. Incluem-se, ainda, Universidades, Institutos Federais, Redes Municipais e Estaduais de Ensino, relacionadas às diferentes regiões do Brasil, bem como IES internacionais. Entre as duzentas e quinze (215) IE, cento e cinquenta e quatro (154), ou 72%, são de origem nacional e sessenta e uma (61), ou 28%, de origem internacional. As 215 IE apresentaram, ainda, quinhentos e três (503) indicações nas produções científicas no formato de artigo científico.

Diversas produções científicas no formato de artigo científico apresentaram mais de um autor, configurando coautoria. Foi verificado, também, que em muitas dessas produções em

coautoria, os sujeitos-pesquisadores apresentavam vínculo institucional diferente, ou seja, não eram oriundos da mesma IE, ou apresentavam o mesmo vínculo institucional.

Para solucionar essa diferenciação na análise dos dados, optou-se em considerar a IE indicada pelos autores e coautores. Por exemplo, se um determinado artigo foi desenvolvido por dois autores – autor e coautor, e estes possuem vínculo na mesma IE, esta foi considerada apenas uma vez no cômputo dos dados. Caso o autor e coautor apresentassem vínculo com IE distintas, foi considerada cada instituição no cômputo dos dados. Essa escolha metodológica justifica-se, pois o interesse desta pesquisa versou sobre a representatividade da IE por meio de seus autores ou coautores e não ao número de pesquisadores.

Infere-se que, independentemente do número de autores que participaram da elaboração do artigo, a representatividade e relevância da análise é alusiva ao vínculo do artigo científico com a IE. Ou seja, não foi considerada, na análise, a quantidade de autor por artigo, mas sim as instituições de vínculo, pois, entende-se que esse dado se torna relevante para uma visão ampla da participação das IE em suas diferentes características e origem, tanto em relação à sua constituição, quanto à região geográfica pertencente. Isso possibilita, portanto, mapear a origem das publicações, ou seja, as IE que possuem programa de pós-graduação em Educação com produção significativa no Campo da Didática.

Desse modo, não constitui o objeto da pesquisa analisar o desempenho científico individual dos sujeitos-pesquisadores, nem mesmo o desempenho dos programas de pós-graduação em Educação pertencentes às IE indicadas. Mas, sim, o impacto e a relevância das produções no Campo da Didática, considerando para isso as IE vinculadas às produções (artigos, dissertações e teses), por consequência, seus Programas de Pós-Graduação em Educação.

Por meio das IE, é possível perceber o quantitativo de produção em relação às Unidades da Federação (UF), as respectivas RGB, a participação dos diferentes níveis de instituição (municipal, estadual ou federal), entre outros.

Foi possível verificar, também, por meio da análise dos dados, que autores que escreveram artigos científicos em coautoria (dois ou mais autores) apresentaram vínculo em IE distintas, ou seja, alguns artigos científicos têm autores e coautores que desenvolveram parceria de pesquisa. Esse dado não foi o objeto de análise, porém, indica que muitas pesquisas científicas foram desenvolvidas em parcerias entre Instituições de Ensino.

O panorama das produções científicas no formato de artigo científico é indicado pela **Tabela – Instituições de Ensino – nº e citações nos artigos científicos** (Apêndice D, p. 246), e evidencia a diversidade de participação de IE nas produções científicas no Campo da Didática.

A análise referente às IE de vínculo dos autores dos artigos científicos foi elencada em dois momentos. O primeiro refere-se às IE em âmbito nacional, o segundo, às IE em âmbito internacional. Nesta tese, apresenta-se apenas a análise das IES em âmbito nacional.

Em relação às IE em âmbito nacional, é possível inferir ainda duas realidades tangíveis em relação à análise das IE, quais sejam: **1) número de citações no cômputo das produções científicas em formato de artigos científicos e, 2) âmbito das instituições (federal ou estadual).**

A análise em relação ao **1) número de citações no cômputo das produções científicas em formato de artigos científicos** subdivide-se em dois itens, A e B. O primeiro, relacionado às A) IE que detiveram individualmente o maior número de citações, o segundo, relacionado ao B) cômputo de citação entre as IE com menor número de citações.

Em relação às *IE que detiveram individualmente o maior número de citações*, destacam-se quatro (4) entre as duzentas e quinze (215) indicadas na análise: a 1) Universidade de São Paulo (USP), com trinta e quatro (34) citações, a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), com vinte e nove (29) citações, a Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), com vinte e cinco (25) citações, e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), com vinte e três (23) citações. As duas primeiras pertencentes ao Estado de São Paulo, no nível estadual de ensino, e as demais pertencentes ao nível federal de ensino. Apesar de compreender que cada IE indicada pode apresentar diversos *Campi*, no cômputo dos dados não foi considerado o *campus* de origem das Universidades, apenas a representatividade das IE em relação às produções publicadas.

A USP, a Unesp, UFRJ e UFRGS detiveram 22% das citações nas produções científicas no formato de artigo científico. Ou seja, quatro IE apresentaram cento e onze (111) indicações no cômputo de quinhentas e três (503) indicações nos artigos científicos no Campo da Didática no âmbito nacional. Esses dados indicam que as IE que obtiveram individualmente o maior número de citações estão inseridas no âmbito estadual e federal, e três das quatro IE são procedentes da região Sudeste.

A segunda análise indica que as IE que apresentaram número ínfimo de citações, correspondendo entre uma (1) a onze (11) citações por vínculo dos artigos científicos, foram indicadas como: duas (2) IE com onze (11) citações cada; uma (1) IE com dez (10) citações;

seis (6) IE com nove (9) citações cada; duas (2) IE com oito (8) citações cada; três (3) IE com sete (7) citações cada; seis (6) IE com seis (6) citações cada; três (3) IE com cinco (5) citações cada; sete (7) IE com quatro (4) citações cada; vinte (20) IE com três (3) citações cada; trinta (30) IE com duas (2) citações cada; setenta (70) IE com uma (1) citação cada.

Os números acima indicam que há considerável diversidade nas IE de vínculo dos autores e que setenta (70) IE distintas apresentaram apenas uma (1) citação em artigo científico. Ou seja, apesar de haver concentração de produção em determinadas IE em relação ao número de citações, a diversidade no tipo de IE de vínculo dos sujeitos-pesquisadores indica a diversidade de IE que desenvolveram produção nas temáticas pertencentes à área da Didática, por vezes representada por apenas um (1) artigo científico. É possível inferir, a partir desses dados, que as pesquisas no Campo da Didática são desenvolvidas no interior de diversas IE, ao longo do território do país.

Em relação à terceira análise, considerando as esferas estadual e federal nas IE, percebe-se que, no cômputo de duzentas e quinze (215) IE, setenta e três (73), ou seja 33,9%, pertencem ao nível federal e vinte e sete (27), ou 12,5%, pertencem ao nível estadual. Significa que 46,4% das IE estão concentradas em nível Estadual e Federal e as demais 53,6% das IE estão distribuídas entre confessionais, comunitárias e municipais, no âmbito público e particular.

É possível inferir que as produções de artigos científicos que abordam os temas pertencentes ao Campo da Didática, em âmbito nacional, são tecidas por sujeitos-pesquisadores que possuem vínculo em distintas IE. Há concentração de produção em IE que apresentam tradição em pesquisa na área da Educação, porém, concomitantemente, há diversidade em relação às IE que tratam dos temas pertencentes à área da Didática. Ao considerar o nível estadual ou federal, as IE federais detêm 33,9% das citações, em relação aos 12,5% das citações correspondentes às IE estaduais. Apesar desse número, a concentração das produções está nas IE confessionais, comunitárias e municipais, no âmbito público e particular.

A análise individual da concentração de citações indicou que duas IE de nível estadual detêm o maior cômputo individual de citações, seguidas de duas IE em nível federal. Porém, ao observar o cômputo geral da esfera federal ou estadual, considerando a IE e não apenas as citações por instituição, as IE federais são significativas em número. Embora sejam significativas enquanto número de instituição, não apresentam número significativo quando considerado o cômputo de citações. Há produção no Campo da Didática na esfera federal, porém, de maneira distribuída. E apesar dessa esfera apresentar distintas IE participantes, ainda

há concentração em duas IE específicas, na UFRJ, com vinte e cinco (25) citações, e na UFRGS, com vinte e três (23) citações.

Em relação às IE em nível Estadual, estas apresentam 27% das citações correspondes no cômputo geral, no entanto, considerando o panorama individual, detêm o maior número de citações, concentrando-se em duas Instituições, na USP, com trinta e quatro (34) citações, e na Unesp, com vinte e nove (29) citações. Isto é, em relação ao desempenho individual, as IES estaduais apresentam maior pontuação, porém, no cômputo geral, considerando o desempenho por esfera (estadual ou federal), as IE Federais estão em maior número, com 33,9%, contra 12,5% das IE estaduais.

5.1.6 RGB por meio das IE

As RGB das produções científicas em formato de artigos científicos serão analisadas pela origem regional das IE de vínculo dos autores, no âmbito nacional, e indicados os artigos científicos em âmbito internacional. Ou seja, por meio da origem geográfica das IE, será analisado a RGB que apresenta produções no Campo da Didática. O objeto desta sessão versa tanto sobre a distribuição das produções, quanto a respeito do impacto destas em relação às RGB. Para a análise no âmbito nacional das produções científicas, elucidamos a **Tabela 4**, que indica a representatividade das produções científicas no Campo da Didática por RGB, na área da Educação.

Tabela 4 - IE por RGB

Nacional	Nº de IE	% em relação ao Nacional	Nº de citação de artigo científico	Média de artigo científico por IE
Região Sudeste do Brasil	71	46%	256	3,6
Região Sul do Brasil	37	24%	125	3,4
Região Nordeste do Brasil	25	16%	67	2,7
Região Centro-Oeste do Brasil	17	11%	47	2,8
Região Norte do Brasil	4	3%	8	2,0
Total	154	100 %	503	

Fonte: SciELO - Dados organizados pela autora (2019).

A Tabela 4 elucida duas posições. A primeira em relação ao número de artigos científicos e a **representatividade** enquanto RGB, em âmbito nacional, e a segunda em relação ao **número de artigos** científicos quanto às RGB.

Em relação à primeira posição, é possível analisar dois extremos, considerando a RGB com maior e a com menor expressividade. A Região Sudeste, além de apresentar o maior

número de IE de origem das produções (71 IE), representa, também, expressividade em relação ao número de citações por RGB (256 citações). A região Sudeste apresenta diversidade quanto às IE de origem dos artigos científicos e indica ser a região de maior concentração de produções no Campo da Didática.

A menor expressividade é indicada pela Região Norte, com quatro IE e oito citações. Essa região teve destaque, pois a inexpressividade relacionada às produções é visivelmente menor ao ser comparada com as demais regiões. Apesar de indicar baixo número de produção de artigo científico no Campo da Didática, a região Norte apresenta média de produção por IE equivalente às demais RGB.

As demais RGB apresentam um equilíbrio entre si, apesar de também consistirem em regiões com baixa produção científica de artigos científicos se comparadas à região Sudeste, na área da Educação, no Campo da Didática.

Longarezi e Puentes (2017) analisaram a região Sudeste e Centro-oeste no que concerne às produções no Campo da Didática nos Programas de pós-graduação em Educação no país. Em relação à região Sudeste, indicaram que onze (11) IE foram responsáveis por oitocentos e oitenta e cinco (885) artigos científicos divulgados em periódicos científicos. Significa que, no total de três mil, oitocentas e noventa e três (3.893) produções científicas divulgadas em periódicos, livros, capítulos de livros e trabalhos completos em anais, 22,73% correspondem aos periódicos científicos. A análise da região Centro-Oeste indicou que cinco (5) IE apresentaram a divulgação de oitenta e um (81) artigos científicos divulgados em periódicos científicos. Ou seja, no total de mil quatrocentas e dezesseis produções científicas, 15,47% são de artigos científicos.

Em Aquino et al. (2017), a análise das produções científicas no Campo da Didática na região Sul indicou que duzentos e noventa e sete (297) artigos científicos foram divulgados em periódicos, tendo o vínculo de nove (9) IE. Isto é, no total de mil setecentas e trinta (1.730) produções científicas divulgadas em periódicos, livros, capítulos de livros e trabalhos completos em anais, 17,17% corresponderam aos periódicos científicos.

As produções científicas no Campo da Didática na região Nordeste foram analisadas por Libâneo e Freitas (2017). Nesse estudo, os autores indicaram que cento e sessenta (160) artigos científicos foram divulgados em periódicos científicos, com vínculo em quatro (4) IE distintas. Ou seja, no cômputo de mil quatrocentas e oitenta e três produções científicas divulgadas em periódicos, livros, capítulos de livros e trabalhos completos em anais, 10,79% corresponderam ao periódicos científicos.

A região Norte, analisada por Prada e Silva (2017), indicou que no cômputo de trezentas e sessenta e quatro (364) produções científicas divulgadas na referida região, oitenta e uma (81), ou 22,25%, são de artigos científicos divulgados em periódicos.

A Tabela 5 relaciona as pesquisas correlatas em relação aos dados analisados na tese.

Tabela 5 - IE por RGB

Nacional	Nº de artigo científico (TESE)	Nº de artigo científico (Longarezi; Puentes, 2017)
Região Sudeste do Brasil	256	885
Região Sul do Brasil	125	297
Região Nordeste do Brasil	67	160
Região Centro-Oeste do Brasil	47	219
Região Norte do Brasil	8	81
Total	503	1.642

Fonte: SciELO - Dados organizados pela autora (2019).

Ao fazer um comparativo com o número de artigos científicos coletados na tese por meio do descritor Didática em relação aos artigos científicos analisados por meio dos currículos dos docentes vinculados às linhas de pesquisa em Didática indicados no estudo de Longarezi e Puentes (2017), é possível fazer algumas considerações. A primeira refere-se ao quantitativo em relação às RGB. É possível perceber que a região Sudeste apresenta número expressivo em relação às duas pesquisas. Porém, o estudo de Longarezi e Puentes (2017) indica um número superior de artigos científicos na área. A segunda consideração refere-se à região Norte. No estudo de Prada e Silva (2017), essa região apresenta o menor índice de produção de artigos científicos em comparação com as demais RGB.

A terceira consideração diz respeito à discrepância em relação ao número de artigos científicos que apresentaram o descritor Didática, nesta tese, e aqueles analisados por meio do currículo dos docentes vinculados a linhas de pesquisas em Didática nos Programas de Pós-Graduação no Brasil, conforme observado por Longarezi e Puentes (2017), Aquino et al. (2017), Libâneo e Freitas (2017) e Prada e Silva (2017).

A inferência que se faz perante esses dados é que algumas produções sobre Didática não foram abrangidas na busca por meio do descritor Didática. Esse dado pode indicar que, apesar de serem desenvolvidas produções no interior das linhas da pesquisa em Didática nos Programas de Pós-Graduação em Educação, pode existir ambiguidade em relação à indicação dessas pesquisas no referido Campo, uma vez que a análise das produções presentes foi feita por meio dos temas abordados por essas pesquisas e não por apresentarem o termo Didática explícito em sua escrita.

Apesar de apresentar essas singularidades, é perceptível uma constância em relação à colocação das RGB, em que a região Sudeste se destaca em termos de maior número de artigos científicos e a região Norte aparece com número menor desse tipo de produção científica.

Em relação à análise das IE de âmbito internacional de vínculo dos autores no cômputo geral, foram elencadas sessenta e uma (61) IE nesse âmbito. Estas relacionaram oitenta e quatro (84) citações nos resumos de artigos científicos. A Tabela 6, além de apresentar as regiões internacionais de origem dos artigos científicos, indica o número de produções e a porcentagem em relação ao total de IES indicadas no *corpus* da pesquisa.

Tabela 6 - IE internacionais

Internacional	Nº de IE	% em relação ao internacional	% em relação ao total de 215 IE
Europa	42	69 %	19 %
Demais países da América do Sul	14	23 %	7 %
América do Norte	3	5 %	1 %
África	2	3 %	1 %
Total	61	100 %	27%

Fonte: SciELO - Dados organizados pela autora (2019).

Por meio da Tabela 6, nesta análise, é possível inferir duas vertentes de expressividade, a Europa como região internacional com mais indicações de IE

S de vínculo dos autores e a América do Norte e África com o menor número de citações.

A Europa, apesar de ter apenas 27% de citações no que tange ao *corpus* desta tese, ainda se apresenta como a região com o maior índice de citações, correspondendo a 19% do total de IE internacionais de vínculo dos autores. Os dados indicam que há diversidade nas IE internacionais de origem dos autores das produções científicas, com prevalência nas produções de artigos científicos por sujeitos-pesquisadores de IE oriundas da Europa.

É possível inferir que há sujeito-pesquisadores que desenvolvem estudos em autoria ou coautoria e abordam temas relacionados ao Campo da Didática na área da Educação em nível nacional e internacional. Porém, em relação ao âmbito internacional, o índice ainda é baixo no que diz respeito à pesquisa em colaboração de IE nacionais e internacionais em relação à produção de artigos científicos no âmbito internacional.

5.1.7 O panorama das produções científicas em formato de artigo científico em Didática e as pesquisas correlatas

A apresentação e a discussão dos dados analisados sobre as produções científicas no Campo da Didática por meio dos periódicos científicos indicam algumas questões para reflexão.

As pesquisas de Longarezi e Puentes (2011, 2015, 2017) auxiliam na busca de direcionamento e reflexão sobre os dados apresentados nesta tese. Os autores visaram, em seus estudos, identificar o lugar que a Didática tem ocupado nas pesquisas e produções nos Programas de Pós-Graduação em Educação, em âmbito nacional e regional, no período de 2004 a 2010. Os mesmos autores destacaram o predomínio de publicações científicas no âmbito da Didática em veículos de divulgação científica de menor expressividade. Os veículos de divulgação considerados pelos referidos autores foram livros, anais de eventos científicos, periódicos científicos entre outros.

Cabe ressaltar que o periódico científico não foi o único veículo de divulgação científica analisado, porém, a análise que os inclui sinaliza algumas questões. Por exemplo, a pesquisa indicou que apenas “18% das produções têm lugar em periódicos, o veículo de maior valorização. A isso se soma o fato de que desse baixo índice de artigos em revistas, apenas 25% estão localizados em periódicos Qualis A” e “a maior parte deles (64%) está sendo veiculada em periódicos Qualis B, nos quais 55% nos extratos B3, B4 e B5, considerados menos expressivos.” (LONGAREZI; PUENTES, 2015, p. 195-196).

Os mesmos autores concluíram que, “[...] no interior das linhas de pesquisa, vinculadas aos programas de pós-graduação em educação estudados, nas quais o ensino e a aprendizagem se constituem objeto de estudo, pesquisa-se e publica-se pouco sobre didática”, bem como, o “[...] que se publica têm lugar em veículos de menor reconhecimento nacional e internacional.” (LONGAREZI; PUENTES, 2015, p. 196).

É relevante compreender que os autores partiram dos programas de Pós-Graduação em Educação, especificamente das Linhas sobre Didática, para coletar e compor o *corpus* de sua pesquisa. Esta tese partiu da pesquisa por meio do descritor “Didática”, considerando para tanto, os resumos de artigos, teses e dissertações.

Os dados indicam, também, que a pesquisa e a publicação sobre o ensino estão ocorrendo, de maneira indireta, pelas áreas específicas do conhecimento, como, por exemplo, Física, Matemática e Ciências.

É perceptível, pelas pesquisas bibliográficas nos diferentes bancos de dados disponíveis online, que os trabalhos que tratam do panorama das produções e pesquisas na área da Didática

concentram-se em eventos científicos da área, como a ANPEd, o ENDIPE e o EDUCERE. Esses eventos promovem a divulgação de pesquisas finalizadas ou em andamento, no formato de trabalhos completos, resumos expandidos e resumos simples. Porém, pouco se pesquisa sobre a produção no formato de artigos científicos, dissertações e teses. Alguns trabalhos, como os de Bernardi e Aquino (2014), Oliveira et al. (2016), Longarezi e Puentes (2017c), Castro, S. (2012), Pimenta, L. (2012), entre outros que se debruçam sobre a temática da pós-graduação em Educação, na área da Didática, vários deles, apresentam-se como derivações da pesquisa de Longarezi e Puentes (2017) e seu grupo de pesquisa.

Por meio do levantamento de dados para compor o *corpus* desta tese foi possível identificar que as pesquisas e produções com essas características surgiram de forma incipiente a partir do ano de 2011.

Compreende-se, assim, a importância em catalogar e analisar os dados de produções em eventos relevantes da área, principalmente os desenvolvidos por Pimenta et al. (2013), Pimenta (2000), Oliveira, M. (2000), entre outros, contudo, percebe-se a ausência de pesquisas que se debruçam sobre as demais produções científicas. Nesse sentido, pode-se inferir que a preferência por pesquisar eventos científicos da área pode estar relacionada à rapidez com que as pesquisas são divulgadas, mesmo aquelas em andamento, em comparação com uma tese de doutoramento ou dissertação de mestrado.

Outro fato relevante pode estar associado à organização temática dos eventos. O evento científico da área, ao organizar eixos ou grupos de trabalhos específicos em determinada área do saber, acaba por direcionar o pesquisador-autor em relação à divulgação de sua pesquisa.

Essa organização auxilia também os pesquisadores que têm como foco a análise da pesquisa e produções na área específica da Didática, tornando-as mais assertivas e demandando um investimento menor de tempo, tanto de catalogação, classificação, quanto de análise e discussões dos dados. Além disso, o número de trabalhos e o volume de páginas para leitura dos trabalhos também é menor.

As questões até o momento levantadas constituem, pois, meios para a compreensão da ausência de pesquisas que abordem diferentes meios de divulgação de pesquisas e produções sobre Didática e procura indicar possíveis caminhos para a compreensão e panorama da própria área de conhecimento da Didática.

Em relação às RGB, é possível fazer algumas considerações. A região Sudeste apresenta-se como região com a maior concentração de produção de artigos científicos no Campo da Didática. Em contrapartida, a região Norte apresenta-se como a região com menor

número de artigos científicos no âmbito do Campo da Didática. Em número de produções, as relativas à Didática ainda são em menor número, porém, com prevalência de IE oriundas da região Sudeste, em nível estadual.

5.2 As dissertações e teses no Campo da Didática

Nesta seção são **apresentadas** as produções científicas de Dissertações e Teses em relação às IE e RGB. Será abordada a importância em analisar as produções científicas no formato de dissertações e teses e sua relevância no âmbito acadêmico. Apesar de o *corpus* de pesquisa da tese indicar e analisar a quantidade de produções científicas por tipo de produção (dissertação ou tese), a relação por IE de vínculo e a representatividade das produções no Campo da Didática nas Regiões Geográficas Brasileiras (RGB), discute-se, ainda, a respeito das questões sobre a concentração de produções científicas sobre Didática em determinada RGB, bem como, em relação às IE que apresentam produção expressiva na área.

Esta seção está organizada em seis momentos. O primeiro, intitulado “**As dissertações e teses no contexto das produções no Campo da Didática**”, trata da característica das produções de dissertações e teses e sua relevância como material de análise para o desenvolvimento científico na área. O segundo momento, “**As Produções científicas no Campo da Didática: Dissertações e Teses**”, apresenta um panorama geral das produções científicas de dissertações e teses em relação à grande área Ciências Humanas - Educação e seu comparativo ao Campo da Didática.

O terceiro momento - “**As IE e RGB nas produções científicas no Campo da Didática - as dissertações e teses**” - aborda como as produções científicas estão distribuídas nas IE e nas RGB, bem como, quais apresentam número expressivo em relação à produção científica no Campo da Didática.

No quarto momento, intitulado **O panorama das produções científicas de dissertações e teses no Campo da Didática**, são abordadas questões sobre as teses e dissertações no âmbito das Ciências Humanas, na área da Educação.

No quinto momento, **O panorama das produções científicas do Campo da Didática - as IE por RGB**, abordam-se as produções em cada RGB, bem como, seu impacto para o Campo da Didática.

No sexto momento, intitulado **Algumas considerações sobre a produção de dissertações e teses no Campo da Didática**, faz-se uma análise geral sobre as produções científicas no Campo e a relação da análise com pesquisas correlatas.

5.2.1 As produções científicas em Dissertações e Teses no Campo da Didática

As produções científicas no formato de dissertações e teses constituem parte integrante e essencial no *corpus* desta tese, junto com as produções científicas em artigos científicos. Nesse sentido, é importante tecer considerações sobre esses tipos de produções científicas, bem como, a relevância em considerá-las como principais documentos de análise.

A norma ABNT 14724, de 17 de março de 2011, intitulada “Informação e documentação - Trabalhos acadêmicos - Apresentação”, indica o significado tanto do termo dissertação, quanto do termo tese. No referido documento, a dissertação é considerada um “[...] documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico retrospectivo, de tema único e bem delimitado em sua extensão, com o objetivo de reunir, analisar e interpretar informações”. A dissertação precisa evidenciar, ainda, “[...] o conhecimento de literatura existente sobre o assunto e a capacidade de sistematização do candidato”, além de ser desenvolvida por meio de coordenação de um orientador com título de doutor, com vínculo a um Programa de Pós-Graduação (PPG). O desenvolvimento da dissertação tem por objetivo a obtenção do título de mestre (ABNT, 2011, p. 2).

A tese é definida como um “[...] documento que apresenta o resultado de um trabalho experimental ou exposição de um estudo científico de tema único e bem delimitado”. Carece ser “[...] elaborado com base em investigação original, constituindo-se em real contribuição para a especialidade em questão.” (ABNT, 2011, p. 2). Assim como a dissertação, a tese é desenvolvida sob a coordenação de um orientador com título de doutor, com vínculo em PPG, e tem por objetivo a obtenção do título de doutor, ou similar.

As dissertações e teses são “[...] produções científicas desenvolvidas em função de sua vinculação às exigências acadêmicas dos cursos de pós-graduação.” (SEVERINO, 2007, p. 218). As produções científicas de dissertação e teses são compreendidas, nesta tese, como uma monografia, ou seja, um texto acadêmico escrito apenas por um único autor. Apesar de terem a obrigatoriedade de supervisão por parte de um orientador, a escrita da dissertação e da tese é a materialização de um processo de pesquisa, a tradução de uma pesquisa científica desenvolvida em argumentos e proposições de um único autor sobre questões relacionadas a um determinado

tema, com objeto de pesquisa específico, com base na literatura específica e em teóricos de determinada área do saber.

Para Severino (2007, p. 219), em qualquer “[...] forma do trabalho científico, é preciso lembrar que todo trabalho desta natureza tem por objetivo intrínseco a demonstração, o desenvolvimento de um raciocínio lógico”. Esse trabalho científico, intitulado nesta tese como produção científica, apresenta-se como matriz dissertativa, apresenta uma ideia validada por argumentos de natureza teórica ou empírica, e é, pois, uma propositura para um determinado problema. É o meio pelo qual a ciência apresenta desenvolvimento, através da abordagem de fatos discorridos, dados notórios, em que “[...] procedimentos de pesquisa e idéias avançadas se articulam justamente como portadores de razões comprovadas daquilo que se quer demonstrar”.

A relevância de ter as dissertações e teses como materiais de pesquisa e análise reside no fato de estas serem oriundas de um trabalho de pesquisa especializado, ou seja, “[...] além do instrumental epistemológico de alto nível, exige capacidade de manipulação de um conjunto de métodos e técnicas específicos às várias ciências.” (SEVERINO, 2007, p. 212).

Parte-se do pressuposto que as dissertações e teses como materialidade de um processo de pesquisa científica são considerados produtos, pois decorrem de ações específicas e definidas, em contexto formativo determinado - as IE que possuem PPG. As dissertações e as teses constituem-se como uma das materialidades da atividade científica e destacam-se por, além de apresentarem características peculiares, indicarem os aspectos da produção científica de uma determinada área do saber. São, portanto, produções científicas que apresentam pesquisa legítima sobre determinado tema (ARAÚJO, 2005). Apresentam tempo máximo previsto para o seu desenvolvimento (dissertação - dois anos; tese - quatro anos) e pertencem ao rol de produções oriundas de PPG, com estrutura definida e corpo docente especializado, avaliadas com critério e rigor de maneira periódica pela Capes.

Há elementos principais e relevantes que caracterizam as dissertações e teses, como “[...] a questão da nomenclatura, a necessidade da aprovação de uma banca e a exigência de originalidade.” (ARAÚJO, 2005, p. 56). Indicam, ainda, o âmbito de uma pesquisa sistematizada, com rigor científico, desenvolvimento, continuidade, controle e supervisão.

As dissertações e teses são pesquisas que passaram por avaliação inicial (projeto de pesquisa), avaliação do processo (banca de qualificação) e avaliação final (defesa). São documentos produzidos em contextos científicos, com rigor metodológico. Por meio deles é possível reconhecer a cultura científica de uma determinada instituição ou de um país,

identificar lacunas, tendências, divergências, e podem ser consideradas como elementos que têm a função de perpetuar a memória relativa à produção intelectual no âmbito acadêmico (NASCIMENTO, 2010; NOZAKI et al., 2007; KOBASHI; SANTOS, 2006, 2008; KOBASHI, 2007). Por meio da análise de dissertações e teses é possível, nos dizeres de Nascimento (2010), ter a opção diversificada de estudos, de tipos de pesquisa, além de ser oportuno, por meio da análise desses estudos, conhecer a problemática central de investigação das produções em determinada área e compreender e investigar as bases que fundamentam o discurso científico de pesquisadores.

As produções científicas de dissertação e teses são comumente analisadas em estudos integrativos, como já indicado por André (2008, 2014), do tipo mapeamento, balanço de conhecimento ou meta-análise), bem como, conforme já indicado nesta tese, as produções do tipo estado da arte e balanço de produções também foram inclusas no cômputo dos estudos integrativos.

Observa-se, porém, que, na área da Didática, geralmente os estudos integrativos versam sobre as produções científicas divulgadas em eventos científicos relevantes da área, como a ANPED e o ENDIPE (PIMENTA et al., 2013; PIMENTA, 2000; OLIVEIRA, 2011, entre outros), ou mesmo em outras produções científicas, como os estudos integrativos de Longarezi e Puentes (2015, 2017), nos quais os autores analisarem a produção e pesquisa no âmbito da Didática nos PPG no Brasil, porém, não incluíram as dissertações e teses como documentos de análise. As produções analisadas nos estudos de Longarezi e Puentes (2015, 2017) foram artigos científicos, livros, capítulos de livros, entre outros. Ou seja, nos estudos integrativos analisados como fonte bibliográfica nesta tese, foi verificada a ausência de pesquisas que apresentassem como *corpus* de análise as próprias dissertações e teses no Campo da Didática.

Parte-se do pressuposto que a preferência em analisar trabalhos apresentados em eventos pode estar associada tanto à dinâmica da divulgação dos trabalhos quanto à periodicidade dos eventos. E que a busca em analisar trabalhos apresentados em eventos de renome na área dialoga com os dizeres de André (2008, 2014), quando esta indica que a produção nos eventos se torna significativa em termos de expressar as tendências na área.

Alguns aspectos são apontados como facilitadores da escolha por esse tipo de documento, dentre eles, os eixos e grupos de trabalho temáticos dos eventos, e, em determinado aspecto, a categorização dos trabalhos, além de apresentarem pesquisas oriundas de todo território nacional. A periodicidade dos eventos indica, ainda, a dinâmica das pesquisas em andamento ou finalizadas na área da Didática (ANDRÉ, 2008, 2014). Além de a publicação de

trabalhos em evento científico da área propiciar a divulgação de pesquisas em andamento ou finalizadas, são veículos de divulgação que acabam por manter a dinâmica da própria área de pesquisa.

A preferência por analisar esse determinado tipo de material nas pesquisas de cunho integrativo no Campo da Didática não retira das dissertações e teses a relevância de considerá-las como material rico e singular de análise. As dissertações e teses “[...] podem ser compreendidas como dispositivos com funções de perpetuação da memória da atividade intelectual desenvolvida no âmbito acadêmico.” (NASCIMENTO, 2010, p. 22).

Na verdade, corrobora para o desenvolvimento e pertinência de pesquisas que analisam o panorama das pesquisas no Campo da Didática por meio de dissertações e teses desenvolvidas no interior do PPG, especificamente na área da Educação no Brasil. Investigar esse tipo de material soma-se às demais pesquisas que analisam os trabalhos em eventos, no sentido de definir e caracterizar a área da Didática, corroborando para o Campo e definição dos conhecimentos didáticos. Constituem, portanto, iniciativas que visam preencher a lacuna referente ao número ínfimo de estudos que se debruçam sobre esse tipo de material, no próprio Campo da Didática.

As dissertações e teses, também denominadas produções acadêmico-científicas, constituem um material rico e relevante para compreender o que se tem pesquisado em nível de Pós-Graduação. É usual valer-se desse tipo de material para desenvolver o mapeamento temático de determinada área, evidenciar as escolhas metodológicas e investigar as teorias abordadas, assim como os principais autores que delineiam a base teórica dos estudos. As produções acadêmicas de dissertações e teses proporcionam, como indica Nascimento (2010), um olhar sobre as produções no contexto científico em nível de pós-graduação no Brasil. As informações coletadas e analisadas podem servir como meios para subsidiar decisões em diferentes esferas, incluindo as relativas à política de investimento em pesquisa de determinada instituição.

O mapeamento das produções acadêmicas em nível de pós-graduação, em que dissertações e teses constituem o *corpus* da pesquisa, ocorre em diferentes áreas específicas do saber, tanto no que concerne às produções nos diferentes programas de pós-graduação, quanto especificamente nos programas de pós-graduação em Educação, como indicam as pesquisas de Afonso (2020), Vicente (2018), Crispim (2018), Luccas (2016), Lummertz (2013), Rink (2014), entre outros.

Há, também, pesquisas sobre as dissertações e teses que versam sobre questões específicas no âmbito da Pós-Graduação em Educação. Desde o mapeamento temático até a abordagem e descrição de determinado objeto do conhecimento, como as pesquisas de Romanowski (2002), Barbosa (2021), Molina (2011), Araujo (2013), entre outros.

Esse sucinto levantamento apresentado sobre as produções acadêmicas que possuem como *corpus* de pesquisa as dissertações e teses, considerando apenas o resumo ou o documento na íntegra, indica a relevância dessas produções científicas para o mapeamento de temas, objetos de pesquisa e questões específicas das diferentes áreas de conhecimento, particularmente na pós-graduação em Educação.

Indica, ainda, a relevância de apresentar o panorama das pesquisas científicas por meio de dissertações e teses para o Campo da Didática, no âmbito das Ciências Humanas, na área Educação.

5.2.2 O panorama das produções científicas na área das Ciências Humanas – Educação no período de 2008 a 2018

Para indicar o panorama e o lugar das pesquisas científicas em formato de dissertações e teses no Campo da Didática, esta seção foi desenvolvida em dois momentos, quais sejam:

- 1) O panorama das produções científicas (dissertações e teses) no período de 2008 a 2018:
 - a. Área das Ciências Humanas (Educação) em comparação com as pesquisas científicas no Campo da Didática;
- 2) As produções científicas - dissertações e teses no que concerne à(s):
 - a. Instituições de Ensino;
 - b. Região Geográfica do Brasil.

Para abordar o item 1) O panorama das produções científicas (dissertações e teses) no período de 2008 a 2018: Área das Ciências Humanas (Educação) em comparação com as pesquisas científicas no Campo da Didática, foi desenvolvido o Quadro 5.

Quadro 5 - Produção geral de dissertações e teses – Ciências Humanas –Educação

Ano	DISSERTAÇÕES		TESES		D & T	D & T
	CH ⁴⁰ Educação	Campo Didática	CH – Educação	Campo da Didática	CH – Educação	Campo da Didática
2008	2.332	42	601	13	2.933	55

⁴⁰ CH = Ciências Humanas; D & T = Dissertações e teses.

Ano	DISSERTAÇÕES		TESES		D & T	D & T
	CH ⁴⁰ Educação	Campo Didática	CH – Educação	Campo da Didática	CH – Educação	Campo da Didática
2009	2.351	42	649	18	3.000	60
2010	2.461	43	718	25	3.179	68
2011	2.667	50	751	29	3.418	79
2012	2.655	72	757	16	3.412	88
2013	2.694	65	901	25	3.595	90
2014	2.690	66	1.053	47	3.743	113
2015	2.821	67	1.037	43	3.858	110
2016	3.020	82	1.159	28	4.179	110
2017	3.124	84	1.277	42	4.401	126
2018	2.987	62	1.175	30	4.162	92
Total	29.802	675 (2%)	10.078	316 (3%)	39.880	991

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

No período citado, foram publicadas no cômputo das Ciências Humanas – Educação, trinta e nove mil oitocentas e oitenta (39.880) produções científicas de dissertações e teses, sendo que 25% são teses e 75% são dissertações.

Entre as produções científicas de dissertação, 3% (983) correspondem às produções reportadas pelo descritor “Didática”. Esse dado indica pouca expressividade de produções de pesquisa no Campo da Didática, considerando as pesquisas reportadas pelo descritor **Didática**, quando comparadas ao total de produções na área da Educação, grande área Ciências Humanas. Ou seja, os dados indicam que 97% (29.802) das produções desenvolvidas em Ciências Humanas – Educação não possuem referência direta com o descritor “Didática”.

O mesmo ocorre quando se observa de maneira individual as produções científicas do tipo tese. Entre o cômputo total do *corpus* da pesquisa, apenas 3% dessas produções possuem referência direta com o descritor “Didática” e 97% fazem parte do cômputo pertencente à área Educação, porém, não contêm ou indicam o descritor. Ou seja, apenas 5% das produções científicas em dissertações e teses, na área Ciências Humanas – Educação, estão inseridas no Campo da Didática.

Em relação ao cômputo total das produções científicas de dissertações e teses é possível identificar um crescente no número de produções entre os anos 2008 e 2013, crescimento de maneira expressiva entre o quadriênio 2014 a 2017 e um decréscimo no ano de 2018, indicando uma considerável queda. Há expressividade nas produções científicas em nível de mestrado ao

comparar-se as produções científicas em nível de doutoramento - a primeira é duas vezes maior que a segunda.

Infere-se, ainda, que a análise das produções reportadas pelo descritor “Didática” pode apresentar alguns limites de pesquisa, entre eles, a possibilidade de haver produções que se detêm a temáticas do Campo da Didática, como o Ensino e seus processos, porém, que não se valem da palavra Didática para definirem a área de pertencimento.

Neste estudo, partiu-se do pressuposto que o ensino constituiu o objeto de estudos do Campo da Didática e que a Didática é definida pela tríade ramo da Pedagogia-componente curricular-trabalho docente, e que todo estudo que se atém aos processos de ensino, por meio da Didática, identifica o pertencimento à área de origem por meio da palavra “Didática”.

Nesse sentido, o limite de análise dos dados insere-se na problemática do uso ou não do descritor “Didática” nas produções. É possível que inúmeras pesquisas que estudam o ensino não estejam contempladas nos números correspondentes às produções de dissertações e teses que fazem parte do *corpus* de pesquisa desta tese, porém, esse é um limite que foi considerado quando se delimitou a metodologia de coleta e análise dos dados.

Duas proposições imbricadas entre si podem ser indicadas. A primeira proposição está relacionada com a baixa adesão pelos pesquisadores no uso do descritor “Didática” para indicar a área de pertencimento das produções científicas. O estudo de Martin-Franchi (2020), já indicado nesta tese, elucidou a baixa adesão do uso da palavra-chave “Didática” nos trabalhos apresentados nas pesquisas divulgadas nas reuniões da ANPEd no período de 2006 a 2017. Entre os 131 trabalhos completos apresentados no GT04 – Didática, apenas 27 apresentaram em seu resumo a palavra-chave “Didática”, configurando 20,6% do total. A palavra-chave relaciona-se ao descritor, pois, configura-se como termo que define um tema, uma área de pertencimento.

A definição de palavra-chave, segundo Cunha (2008, p. 274), consiste em “[...] palavra significativa encontrada no título de um documento, no resumo ou no texto. Essa palavra (ou grupo de palavras) caracteriza o conteúdo temático do item e é usada em catálogos e índices de assuntos”. Parte-se, então, do pressuposto da importância do uso da palavra-chave e do descritor para referenciar a área de pertencimento da pesquisa, ou seja, o uso do termo Didática torna-se relevante para indicar as produções científicas que pertencem à área. O uso do termo indica, também, a apropriação por parte dos pesquisadores na área Ciências Humanas – Educação, que pesquisam e produzem no Campo da Didática, que o termo define a área de conhecimento, assim como a área de conhecimento define o termo.

A segunda proposição relaciona-se ao próprio objeto de estudo da área das produções científicas: o Ensino. O Ensino compreendido como fenômeno complexo, multidimensional e multirreferencial (Pimenta, Candau, Ardoino) pode ser considerado objeto de estudo de diferentes áreas de conhecimento. Porém, a definição de ensino como objeto de estudo da Didática define-se por ser um ensino intencional, em situação, que se desenvolve em ambiente institucional, escolar ou universitário.

É nesse contexto que pode ocorrer o equívoco em definir as pesquisas como sendo pertencentes à área da Didática ou não. Não é defendida, nesta tese, a adequação de todas as pesquisas que tratam do ensino como sendo da área da Didática. Parte-se do pressuposto que o ensino como objeto de estudo pode ser analisado por diferentes aspectos, como a Psicologia, a Sociologia etc., ou seja, não é objeto exclusivo da Didática (CONTRERAS, 1990). São relevantes para a área da Educação as pesquisas que tratam do ensino pela ótica da Didática, e para além, utilizam o próprio termo “Didática” como descritor ou palavra-chave⁴¹, que define e designa a área de conhecimento na qual sua pesquisa se insere.

Inferre-se, também, que se valer ou não do termo “Didática” para identificar a área não consiste no único item a ser considerado quando se dialoga com as questões da visibilidade do termo Didática enquanto Campo em Soares (2000) e Bourdieu (1983), contudo, é um item que precisa ser considerado.

A seguir, apresenta-se o desenvolvimento das questões referentes especificamente às IE e RGB nas produções científicas das dissertações e teses.

5.2.3 As IE e RGB nas promoções científicas no Campo da Didática - as dissertações e teses

No cômputo total de novecentas e noventa e uma (991) produções científicas, 68% (675) são dissertações e 32% (316) são teses.

*5.2.3.1 As IE e RGB nas produções científicas de **Dissertações***

Nesta subseção, são apresentados os dados relativos às **dissertações**. A produção acadêmico-científica dissertação apresentou cômputo total de seiscentos e setenta e cinco (675)

⁴¹ O vocábulo “descritor” e a “palavra-chave” não são considerados sinônimos nesta tese.

resumos, com vínculo em cento e seis (106) IE distintas, distribuídas nas cinco RGB, conforme indica a Tabela 7, a seguir.

Tabela 7 - Produção científica dissertação: IE e RGB

RGB	Número de IE	Produções Científicas
1. SUDESTE	38	277
2. SUL	32	147
3. NORDESTE	18	132
4. CENTRO-OESTE	13	84
5. NORTE	5	35
Total	106	675

Fonte: Dados organizados pela autora (2020).

Para análise dos dados, foi considerada a Média Ideal (675/106) - cômputo das produções científicas de dissertação, pelo número de IE. A Média Ideal indicou as IE que apresentaram cômputo igual e superior a seis (6) produções. A Tabela 8 indica esses dados.

Tabela 8 - Dados gerais: número de dissertações por IE

Instituições de Ensino	Sigla	Nº	RGB
1. Universidade de São Paulo	USP	63	Sudeste
2. Universidade Federal do Paraná	UFPR	25	Sul
3. Universidade do Estado do Pará	UFPA	23	Norte
4. Universidade Estadual do Ceará	UECE	22	Nordeste
5. Universidade Federal de Mato Grosso	UFMT	21	Centro-Oeste
6. Universidade Federal do Ceará	UFCE	21	Nordeste
7. Universidade de Uberaba	UNIUBE	21	Sudeste
8. Universidade Estadual Paulista	UNESP	19	Sudeste
9. Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC-Goiás	18	Centro-Oeste
10. Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	18	Nordeste
11. Universidade Federal de Alagoas	UFAL	15	Nordeste
12. Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	14	Sudeste
13. Universidade de Brasília	UnB	13	Centro-Oeste
14. Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	13	Sudeste
15. Universidade Federal da Bahia	UFBA	11	Nordeste
16. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	11	Sudeste
17. Universidade de Caxias do Sul	UCS	10	Sul
18. Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	9	Nordeste
19. Universidade Federal de Uberlândia	UFU	9	Sudeste
20. Universidade Estadual do Oeste do Paraná	UNIOESTE	9	Sul
21. Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	8	Sudeste
22. Universidade Estadual de Ponta Grossa	UEPG	8	Sul
23. Fundação Universidade de Passo Fundo	FUPF	8	Sul
24. Universidade Católica de Brasília	UBEC	7	Centro-Oeste

Instituições de Ensino	Sigla	Nº	RGB
25. Universidade Federal do Triângulo Mineiro	UFTM	7	Sudeste
26. Universidade Federal de Juiz de Fora	UFJF	7	Sudeste
27. Universidade Federal do Espírito Santo	UFES	7	Sudeste
28. Universidade São Francisco	UFS	7	Sudeste
29. Pontifícia Universidade Católica do Paraná	PUC-PR	7	Sul
30. Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul	UNIJUÍ	7	Sul
31. Universidade Federal de Goiás	UFG	6	Centro-Oeste
32. Fundação Universidade Federal do Piauí	UFPI	6	Nordeste
33. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais	CEFET – MG	6	Sudeste
34. Universidade do Estado do Rio de Janeiro	UERJ	6	Sudeste
35. Universidade Estadual de Campinas	UNICAMP	6	Sudeste
36. Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro	UNIRIO	6	Sudeste
37. Universidade Federal Fluminense	UFF	6	Sudeste
38. Educação Universidade Estácio de Sá	ESTÁCIO	6	Sudeste
39. Universidade Estadual de Londrina	UEL	6	Sul
40. Universidade Federal de Santa Catarina	UFSC	6	Sul
Total		498	

Fonte: Dados organizados pela autora (2020).

Na análise dos dados indicados na Tabela 8, considerando a Média Ideal, quarenta (40) IE detêm 73,8% das produções científicas de dissertações, levando-se em conta o cômputo total de seiscentas e setenta e cinco (675), distribuídas nas cinco RGB conforme a Tabela 9, que segue.

Tabela 9 - Produção científica dissertação: IE e RGB (Média Ideal)

RGB	Número de IE	Produções Científicas	Média
1. SUDESTE	18	222	12,4
2. SUL	9	86	9,5
3. NORDESTE	7	102	14,6
4. CENTRO-OESTE	5	65	13
5. NORTE	1	23	23
Total	40	498	

Fonte: Dados organizados pela autora (2020).

A Tabela 9 indica a prevalência na região Sudeste, tanto em relação ao número de IE, quanto ao cômputo de produções científicas. Porém, há dois parâmetros a serem observados: o primeiro em relação às IE e o segundo em relação à média de produção. As Regiões Sudeste e Sul detiveram o maior número de IE por RGB. As regiões Sudeste e Nordeste apresentaram número expressivo de produção científica. Considerando o segundo parâmetro, em relação à

média de produções científicas por IE, as regiões Norte, Sudeste, Centro-Oeste e Nordeste apresentam média significativa por IE, destacando-se a região Norte, em relação ao número inexpressivo, em que apenas uma IE detém o total de produções científicas das que apresentaram Média Ideal.

5.2.3.2 As IE e RGB nas produções científicas das *Teses*

Nesta subseção, são apresentados os dados relativos às *teses*. Estas, no cômputo de trezentos e dezesseis (316) produções científicas, apresentaram vínculo em quarenta e nove (49) IE. A Tabela 10 apresenta a distribuição das produções científicas de teses, considerando, também, as RGB.

Tabela 10 - Produção científica de Teses, IE e RGB

	RGB	Número de IE	Produções Científicas
1.	SUDESTE	20	166
2.	SUL	15	69
3.	NORDESTE	7	55
4.	CENTRO-OESTE	5	24
5.	NORTE	2	2
	Total	49	316

Fonte: Dados organizados pela autora (2020).

Para a análise dos dados, foi considerado a Média Ideal (316/49), ou seja, o cômputo das produções científicas de teses pelo número de IE. A média ideal indicou as IE que apresentaram cômputo igual e superior a sete (7) produções. A Tabela 11 indica os dados a seguir:

Tabela 11 - Número de teses por IE

	Instituições de Ensino	Sigla	Nº de teses
41.	Universidade de São Paulo	USP	66
42.	Universidade Federal do Paraná	UFPR	25
43.	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	19
44.	Universidade Federal de Minas Gerais	UFMG	19
45.	Universidade Estadual Paulista	UNESP	16
46.	Universidade Federal do Ceará	UFCE	15
47.	Universidade Federal de São Carlos	UFSCar	11
48.	Universidade Federal de Uberlândia	UFU	11
49.	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	PUC-SP	9
50.	Pontifícia Universidade Católica de Goiás	PUC-GO	9
51.	Universidade de Brasília	UnB	7

Instituições de Ensino	Sigla	Nº de teses
52. Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	7
53. Universidade Federal do Rio de Janeiro	UFRJ	7
Total		221

Fonte: Dados organizados pela autora (2020).

A Tabela 11 indica, considerando a Média Ideal, que treze (13) IE detém 70% das produções científicas de teses. A Tabela 12 apresenta a comparação com os dados sobre as RGB das produções científicas:

Tabela 12 - Produção científica de Teses, IE e RGB (Média Ideal)

	RGB	Número de IE	Produções Científicas	Média de produções
1.	SUDESTE	7	139	19,8
2.	NORDESTE	3	41	13,6
3.	SUL	1	25	25
4.	CENTRO-OESTE	2	16	8
5.	NORTE	0	0	0
Total		13	221	17

Fonte: Dados organizados pela autora (2020).

Os dados indicam a ausência de IE que apresentaram Média Ideal nas produções científicas na região Norte. Em relação às produções científicas pelo número de IE, os dados indicam que as regiões Sudeste e Nordeste sinalizam o maior número. Porém, ao considerar a média de produção por IE, de maneira individual, a região Sul apresenta a maior média por IE, seguida da região Sudeste.

5.2.4 O panorama das Produções científicas de dissertações e teses no Campo da Didática

A Tabela 13, a seguir, apresenta um panorama entre as produções científicas de dissertações e teses, em relação às IE e às RGB.

Tabela 13 - Produção científica: IE e RGB (Média Ideal)

RGB	Dissertações		Teses	
	Número de IE	Produções Científicas	Número de IE	Produções Científicas
1. SUDESTE	18	222	7	139
2. NORDESTE	7	86	3	41
3. SUL	9	102	1	25

	Dissertações		Teses	
4. CENTRO-OESTE	5	65	2	16
5. NORTE	1	23	-	-
Total	40	498	13	221

Fonte: Dados organizados pela autora (2020).

O comparativo a partir da Tabela 13 indica que tanto em relação às produções científicas de dissertações quanto de teses há o predomínio da região Sudeste, seja em número de IE, seja em número de produções científicas. Considerando o cômputo total de dissertações e teses (991), as produções científicas que apresentaram Média Ideal (719) representaram 72,5%. Nesse número, as dissertações representam 50,2%, enquanto as teses representam 22,3%.

Dessa forma, os dados indicam que, somando o número de dissertações e teses desenvolvidas no âmbito de IE que apresentaram Média Ideal de produções científicas, esse número consiste em setecentas e dezenove (719) produções científicas. Representam, pois, 79% das produções científicas de dissertações no cômputo geral, sem considerar a Média Ideal de produções por IE (991 – 675 dissertações e 316 – teses). Porém, essa produção foi distribuída entre 40 IE do cômputo geral de 155.

Apenas 27,7% (43) do total de IE distribuídas no território brasileiro apresentaram Média Ideal de produção de dissertações e teses. E se considerar o número individual, identifica-se que as IES que desenvolveram pesquisa em nível de mestrado foram, em média, três (3) vezes maiores do que as IE que desenvolveram pesquisa em nível de doutorado. Já considerando o cômputo das produções, o número de dissertações foi, em média, 2,2 vezes maior que o de teses.

É possível inferir, por meio da Tabela 13 – Produção científica: IE e RGB (Média Ideal), que as produções em nível de Pós-Graduação em Educação no Campo da Didática, isto é, que versam sobre as temáticas abordadas pelo Campo, são majoritariamente desenvolvidas no âmbito de mestrado. As dissertações equivalem a 35,3% do cômputo geral de produções científicas analisadas nesta tese, superando, também, o número de artigos científicos, com 420 produções. Mesmo considerando a Média Ideal, a produção em nível de mestrado pode ser considerada a produção científica que mais abordou os temas pertencentes ao Campo da Didática, entre artigos científicos, dissertações e teses.

Para além dessa inferência, é possível estabelecer um comparativo entre as dissertações e teses como veículos de divulgação de resultados de pesquisas no Campo da Didática. Os estudos de Longarezi e Puentes (2017a), Libâneo e Freitas (2017), Prada e Silva (2017), Longarezi e Puentes (2017b), Puentes e Longarezi (2011, 2012) e Aquino et al. (2017)

evidenciaram quatro categorias de veículos de divulgação das produções em Didática, quais sejam: periódicos, livros, capítulo de livro e trabalhos completos em anais de evento.

Nos estudos dos autores citados, oito mil oitocentas e oitenta e três (8.883) produções científicas foram analisadas, entre elas, 55,9%, ou quatro mil, novecentas e sessenta e quatro (4.964) foram divulgadas por meio de trabalho apresentado em anais de evento, com prevalência das produções científicas na Região Sudeste.

Infere-se que, se consideradas as dissertações e teses além de um produto materializado de pesquisa científica desenvolvida em nível de mestrado e doutorado serem veículos de divulgação científica das pesquisas no Campo da Didática, e considerando a porcentagem de produções como parâmetro, as produções científicas no formato de dissertação ainda são em menor número quando comparadas às pesquisas científicas divulgadas por meio de trabalhos publicados em anais de evento.

A partir da Tabela 14 - Produção científica: IE e RGB (Média Ideal), é possível, também, perceber a predominância da Região Sudeste nas produções de dissertações e teses na área da Didática, seguida das Regiões Nordeste e Sul.

André (2009) indica que o predomínio da Região Sudeste em relação aos Programas de Pós-Graduação no Brasil está relacionado à diversidade de linhas de pesquisa na área da Educação, bem como, ao número de Programas de Pós-Graduação presentes nessa região. A disparidade pode ser explicada considerando-se a concentração na região Sudeste de programas de Pós-Graduação em Educação, em relação às demais RGB.

A Tabela 14 – Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil – 2008 a 2018 elucida a evolução dos programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período da coleta do *corpus* da Pesquisa.

Tabela 14 - Programa de Pós-Graduação em Educação no Brasil – 2008 a 2018

Programas de Pós-Graduação em Educação											
RGB	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
SUDESTE	38	43	183	192	198	58	62	66	69	70	70
NORDESTE	11	11	47	65	65	25	28	30	32	33	33
SUL	26	27	104	110	128	38	39	41	42	44	44
CENTRO-OESTE	8	9	41	50	50	16	16	16	16	16	16
NORTE	3	3	14	14	17	5	10	10	11	13	13
Total	86	93	389	431	458	142	155	163	170	176	176

Fonte: Brasil. MEC. Capes. GeoCapes (2022).

A Tabela 14 indica que, entre os anos de 2009 e 2010, houve aumento significativo no número de Pós-Graduação em Educação no Brasil, permanecendo até o ano de 2012. A partir

do ano de 2013, houve uma queda abrupta no número, mantendo-se constante a partir do ano de 2014.

Levando-se em conta os dados apresentados, duas perspectivas podem ser consideradas. A primeira diz respeito ao aumento significativo dos Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil entre os anos 2009 e 2010. Esse período coincide com o momento de expansão das Universidades e Institutos Federais, e está incluído no segundo ciclo do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Em Silva e Martins (2014), o período compreendido entre 2007 e 2012 teve como foco a Expansão e Reestruturação das instituições.

A partir das Diretrizes do Artigo 2º, do Decreto nº 6.096/2007, Silva (2014, p. 80) indicou seis dimensões e dezesseis aspectos específicos relacionados ao Decreto indicado. Entre elas, destaca-se a dimensão que indica o “VI- Suporte da pós-graduação ao desenvolvimento e aperfeiçoamento qualitativo dos cursos de graduação”, que apresentou o aspecto “articulação da graduação com a pós-graduação: Expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação pedagógica da educação superior.” Esse dado corrobora para a compreensão de que o período de 2009 a 2012 indicado na Tabela 14 foi reverberado pelo objetivo de expansão da pós-graduação indicado pelo REUNI.

Porém, o decréscimo apresentado a partir do ano de 2013 pode ser explicado pela não consolidação de Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGEs) no que diz respeito à avaliação Capes. Ou seja, muitos PPGEs foram iniciados, no entanto, houve um número considerável que não conseguiu se consolidar nos requisitos solicitados e, em 2013, ocorreu uma avaliação trienal promovida pela Capes, permanecendo os PPGEs que obtiveram nota entre 3 e 7. Isto é, ainda considerando a Tabela 14, houve um número considerável de PPGEs que foram avaliados com nota 1 e 2.

5.2.5 O panorama das produções científicas do Campo da Didática – As IE por RGB

Nesta seção, são apresentadas as IE que desenvolveram o maior número de produções científicas em dissertações e teses no Campo da Didática em suas respectivas RGB, considerando o parâmetro da Média Ideal indicada anteriormente. Os dados serão apresentados de acordo com as RGB de vínculo das IE.

5.2.5.1 Região Centro-Oeste

As produções científicas de dissertações e teses na região Centro-Oeste correspondem a oitenta e um (81) resumos de dissertações e teses distribuídas em cinco (5) IE, evidenciadas na Tabela 15 – IE na Região Centro-Oeste, a seguir:

Tabela 15 - IE na Região Centro-Oeste

IE	Tipo de IE	Dissertações	Teses	Total	
1. PUC Goiás	Confessional	18	9	27	33,4%
2. UFMT	Pública Federal	21	-	22	27,2%
3. UnB	Pública Federal	13	7	20	24,7%
4. UCB	Particular	7	-	7	8,6%
5. UFGO	Pública Federal	6	-	6	7,4%
Total		65	16	81	

Fonte: Dados organizados pela autora (2021).

Os dados da Tabela 16 indicam que há concentração de produções científicas na região Centro-Oeste em três IE, sendo que, destas, duas são do âmbito federal de ensino. Ou seja, 85,2% das produções científicas no Campo da Didática estão concentradas na PUC – Goiás, UFMT e UnB. É relevante observar que duas entre as cinco IE indicadas também foram identificadas no estudo de Longarezi e Puentes (2017b), são elas, a PUC – Goiás, que detém 65,3% da produção na área, e a UnB, com 76,6% da produção na área. Tanto no estudo de Longarezi e Puentes (2017b) quanto nesta tese, as duas IE ficaram entre as três primeiras instituições em número significativo de produções científicas.

5.2.5.2 Região Norte

Na região Norte, apenas a UEPA foi indicada como IE que apresentou Média Ideal em relação à produção científica de dissertações, com 23 produções. Essa IE não apresentou produção científica em formato de tese que correspondesse ao critério da Média Ideal.

Os estudos de Prada e Silva (2017) indicaram três IE que apresentaram produções na área da Didática. Entre as citadas pelos referidos autores, a UEPA deteve 52,5% das produções na área, enquanto, nesta tese, deteve 100% das produções científicas da região Norte no Campo da Didática. Contudo, as produções científicas foram apenas no formato de dissertações.

5.2.5.3 Região Nordeste

As produções científicas de dissertações e teses na região Nordeste correspondem a cento e dezoito (118) resumos de dissertações e teses distribuídas em seis (6) IE, evidenciadas na Tabela 16 – IE na Região Nordeste, a seguir.

Tabela 16 - IE na Região Nordeste

IE	Tipo de IE	Dissertações	Teses	Total	%
1. UFC	Pública Federal	21	15	36	25,2%
2. UFRN	Pública Federal	9	19	28	19,6%
3. UFPE	Pública Federal	18	7	25	17,5%
4. UECE	Pública Estadual	22	-	22	15,4%
5. UFAL	Pública Federal	15	-	15	10,5%
6. UFBA	Pública Federal	11	-	11	7,7%
7. UFPI	Pública Federal	6	-	6	4,2%
Total		102	41	143	

Fonte: Dados organizados pela autora (2021).

Os dados da Tabela 16 indicam que há concentração de produções científicas na região Nordeste em quatro IE, todas públicas, porém, três são no âmbito federal de ensino e uma no âmbito estadual. Ou seja, 77,7% das produções científicas no Campo da Didática estão concentradas na UFC, UFRN, UFPE e na UECE.

Fazendo um comparativo com o estudo de Libâneo e Freitas (2017), é possível observar que entre as sete IE, nesta tese, que apresentaram número de produções científicas, quatro também foram citadas no estudo dos referidos autores. Ou seja, as IE UFRN, UFC, UFPE e UFBA detiveram, no estudo de Libâneo e Freitas (2017), 100% das produções em Didática na região Nordeste. Esse dado indica que, tanto no estudo dos autores quanto nesta tese, as produções no Campo da Didática na região Nordeste são majoritariamente desenvolvidas por IE no âmbito Público, destacando-se as IE de vínculo federal. Porém, ao considerar as produções em dissertações e teses na referida região, acrescenta-se, ainda, a UECE, pública, de vínculo estadual.

5.2.5.4 Região Sudeste

As produções científicas de dissertações e teses na região Sudeste correspondem a trezentos e sessenta e um (361) resumos de dissertações e teses distribuídas em dezoito (18) IE, evidenciadas na Tabela 17 – IE na Região Sudeste, a seguir.

Tabela 17 - IE na Região Sudeste

IE	Tipo de IE	Dissertações	Teses	Total	%
54. USP	Publica Estadual	63	66	129	35,7%
55. UNESP	Publica Estadual	19	16	35	9,7%
56. UFMG	Pública Federal	13	19	32	8,9%
57. UFRJ	Pública Federal	14	7	21	5,8%
58. UNIUBE	Privada	21	-	21	5,8%
59. PUC SP	Confessional	11	9	20	5,5%
60. UFU	Pública Federal	9	11	20	5,5%
61. UFSCar	Pública Federal	8	11	19	5,3%
62. UFJF	Pública Federal	7	-	7	1,9%
63. UFES	Pública Federal	7	-	7	1,9%
64. UFTM	Pública Federal	7	-	7	1,9%
65. USF	Privada	7	-	7	1,9%
66. UFF	Pública Federal	6	-	6	1,7%
67. UERJ	Publica Estadual	6	-	6	1,7%
68. UNICAMP	Publica Estadual	6	-	6	1,7%
69. CEFET MG	Pública Federal	6	-	6	1,7%
70. ESTÁCIO	Privada	6	-	6	1,7%
71. UNIRIO	Pública Federal	6	-	6	1,7%
Total		222	139	361	

Fonte: Dados organizados pela autora (2021).

Os dados da Tabela 17 indicam que as produções científicas na região Sudeste estão majoritariamente vinculadas à USP, de âmbito público estadual, detendo 35,7% das produções científicas na região Sudeste. Porém, os 64,3 % restantes das produções científicas estão distribuídos em dezessete (17) IE. Em relação às produções científicas, sete (7) IE apresentaram produções científicas de dissertações e teses, correspondendo a 41,2% das IE com Média Ideal, e as onze demais apresentaram produções científicas apenas no formato de dissertação.

Os dados indicam que, das IE que apresentaram Média Ideal de produções científicas, 76,4% foram de dissertações (137) e teses (139), sendo 23,6% apenas de dissertações. No

cômputo geral das produções científicas, as dissertações e teses praticamente apresentaram o mesmo número.

Fazendo um comparativo com os estudos de Puentes e Longarezi (2011, 2012), é possível observar que entre as dezoito IE que apresentaram, nesta tese, o número de produções científicas, nove também foram citadas no estudo dos referidos autores. Assim, as IE PUC-SP, UERJ, UFES, UFF, UFMG, UFSCar, UNESP, UNICAMP e USP detiveram 94,9% das produções científicas na área da Didática na Região. Nesta tese, as mesmas IE detiveram 72,1% das produções científicas em dissertações e teses. Este dado indica que as IE mencionadas, tanto nos estudos de Puentes e Longarezi (2011, 2012), quanto nesta tese, configuram instituições de relevância para a pesquisa no Campo da Didática, especificamente a USP. Em relação ao vínculo nível público federal, as IE detiveram 36,3% (131) das produções científicas, enquanto as IE Públicas Estaduais apresentaram 48,8% das produções científicas.

5.2.5.5 Região Sul

As produções científicas de dissertações e teses na região Sul correspondem a cento e onze (111) resumos e estão distribuídas em nove (9) IE, evidenciadas na Tabela 18 – IE na Região Sul, a seguir.

Tabela 18 - IE na Região Sul

IE	Tipo de IE	Dissertações	Teses	Total	%
72. UFPR	Pública Federal	25	25	50	45%
73. UCS	Comunitária	10	-	10	9%
74. UNIOESTE	Pública Estadual	9	-	9	8,1%
75. UEPG	Pública Estadual	8	-	8	7,2%
76. UPF	Privada	8	-	8	7,2%
77. PUC-PR	Confessional	7	-	7	6,3%
78. UNIJUI	Pública não-estatal	7	-	7	6,3%
79. UEL	Pública Estadual	6	-	6	5,4%
80. UFSC	Pública Federal	6	-	6	5,4%
Total		86	25	111	

Fonte: Dados organizados pela autora (2021).

Os dados da Tabela 18 indicam que as produções científicas na região Sul estão, em sua maioria, vinculadas à UFPR, de âmbito público federal, detendo 45% das produções científicas

nessa região. Porém, os 55% do restante das produções científicas estão distribuídos em oito (8) IE. Apenas a UFPR apresenta dissertações e teses, as demais, apenas dissertações.

Os dados indicam que, das IE que apresentaram Média Ideal de produções científicas, 77,5% (86) dessas produções são dissertações e 22,5% (25) são teses. A produção de dissertações foi 3,4 vezes maior em relação à produção científica de teses.

Fazendo um comparativo com o estudo de Aquino et al. (2017), é possível observar que entre as nove IE que apresentaram número de produções científicas nesta tese, duas também foram citadas no estudo dos autores. Ou seja, no estudo referenciado, as IE UFPR e UFSC, ambas de âmbito público federal, detiveram 27,9% das produções científicas na área da Didática na Região Sul. Nesta tese, as mesmas IE detiveram 50,4% das produções científicas em dissertações e teses. Esse dado indica que principalmente a UFPR, indicada também no estudo de Aquino et al. (2017), é uma instituição de relevância para a pesquisa no Campo da Didática.

5.2.6 Algumas considerações sobre a produção de dissertações e teses no Campo da Didática

A análise das produções científicas em formato de dissertações e teses no âmbito do Campo da Didática apresenta-se como fonte relevante para promover um panorama do Campo, perceber a ênfase dada nas pesquisas e qual o tipo de produção científica predomina no Campo, quando se considera especificamente as dissertações e teses.

A partir da análise, foi evidenciada a expressividade de produções científicas de dissertação em relação às de teses, em especial quando analisados os dados considerando cada RGB, sendo que as dissertações foram majoritariamente as produções científicas desenvolvidas nas cinco RGB. O cômputo das dissertações foi em média 3 vezes maior do que o das teses. Esse dado indica que muitas pesquisas no Campo da Didática, pertencentes ao rol de produções coletadas por meio do descritor “Didática”, e que trataram de temáticas pertencentes à área, cujo objeto de estudo é o Ensino, não são aprofundadas em teses.

Há quatro perspectivas que podem ser consideradas. A primeira está relacionada ao tempo de pesquisa, a segunda, ao grau de aprofundamento da pesquisa que a tese exige, já a terceira relaciona-se à falta de interesse em se desenvolver pesquisa no Campo da Didática, enquanto a quarta está relacionada à identificação das pesquisas no Campo da Didática.

A primeira perspectiva aqui apresentada consiste no tempo de duração do doutorado, que geralmente corresponde a quatro anos. Em muitos casos, os pesquisadores que desenvolvem o mestrado não dão continuidade ao doutorado, pois são pesquisadores-trabalhadores que exercem outra função além de estudantes de pós-graduação, como, por exemplo, professores da rede estadual ou municipal de ensino. Esse dado pode ser somado ao fato da escassez de bolsas de estudo, tendo em vista que, em muitos casos, os estudantes de pós-graduação que exercem outra função remunerada não conseguem o sustento necessário para se dedicar integralmente à pesquisa, realidade que a bolsa de pesquisa poderia suprir.

A segunda perspectiva se relaciona ao nível de aprofundamento da pesquisa exigida no doutorado. E esta também tem relação com a possibilidade de dedicação exclusiva à pesquisa. Compreende-se que é possível desenvolver a pesquisa de doutoramento também exercendo outra atividade remunerada, porém, o ideal seria a dedicação exclusiva para a pesquisa, que poderia garantir o nível de envolvimento que esse tipo de pesquisa sugere.

A terceira perspectiva consiste em considerar que os temas pertencentes ao Campo da Didática estão paulatinamente despertando pouco interesse em pesquisas que necessitam de maior aprofundamento, portanto, em nível de doutorado.

Quanto à quarta perspectiva, se refere à identificação das pesquisas no Campo da Didática. Uma justificativa para o baixo número de estudos no âmbito geral, tanto em dissertações como em teses, poderia estar associada à falta de identificação da pesquisa como sendo do Campo da Didática, por meio do termo “Didática”, já indicado inicialmente neste capítulo. Em outras palavras, as produções científicas que versaram sobre o objeto de estudo do Campo podem ter sido referenciadas utilizando outros termos, como prática de ensino, ensino, entre outros, sem identificá-los, pelo termo, como pertencentes ao Campo da Didática.

Essa perspectiva vincula-se também à ideia exposta por Melo e Urbanetz (2012) sobre a falta de consenso a respeito da sistematização de um conceito claro e objetivo quanto à definição da Didática. Por exemplo, nesta tese, a definição da Didática consiste em compreendê-la como Campo, definida conceitualmente por meio de três diretrizes conceituais (ramo da Pedagogia, componente curricular e trabalho docente), perpassadas pelo ensino, objeto de estudo do Campo.

Nesse viés, as produções e pesquisas que são categorizadas nos âmbitos Investigativo, Disciplinar e Profissional necessariamente precisam ser identificadas pelo uso do termo “Didática” (grafado com a primeira letra maiúscula), em seu contexto, pois o termo corrobora na autodefinição do Campo.

Em relação ao âmbito das IE, é relevante observar que as IE de vínculo público em nível federal e estadual nas RGB apresentam números expressivos de produções científicas do tipo dissertações e teses. Entre as 40 IE que apresentaram o critério de Média Ideal, vinte e duas (22), ou 55%, são IE Públicas Federais e detiveram trezentas e setenta e oito (378) produções científicas. As oito (8) IE Públicas Estaduais representaram 20%, detendo duzentas e vinte e uma (221) produções científicas em formato de dissertações e teses. No cômputo individual, a USP, da região Sudeste, detém o maior número de produções científicas no Campo da Didática.

Esse dado indica a relevância das IE no âmbito Público Federal em relação às produções no Campo da Didática e a necessidade de financiamento e manutenção dos Programas de Pós-Graduação em Educação nas IE públicas.

Ao considerar-se o comparativo com as pesquisas de Libâneo e Freitas (2017), Prada e Silva (2017), Longarezi e Puentes (2017b), Puentes e Longarezi (2011, 2012) e Aquino et al. (2017), a análise indica que há equivalência entre as pesquisas reportadas pelo descritor “Didática” e as produções científicas produzidas no âmbito dos PPGes, nas linhas de pesquisa de Didática e correlatas, no que concerne às IE de vínculo. Esse dado sugere que as produções no Campo da Didática são desenvolvidas por determinadas IE, no âmbito nacional. A indagação que se insere refere-se a quais iniciativas são necessárias para estimular o interesse em se pesquisar as temáticas no Campo da Didática, no âmbito dos PPGes.

6 NÚCLEO 2 –ELEMENTOS *EM COMUM* NAS PRODUÇÃO CIENTÍFICAS

Este capítulo aborda discussões sobre os elementos tema e termo didático nas produções científicas em formato de artigo científico, dissertações e teses. Apresenta duas seções. A primeira, intitulada **6.1 Os eixos temáticos nas produções no Campo da Didática**, e a segunda, intitulada **6.2 Os termos didáticos e correlatos nas produções científicas no Campo da Didática**.

6.1 OS EIXOS TEMÁTICOS NAS PRODUÇÕES NO CAMPO DA DIDÁTICA

Nesta sessão apresenta-se a análise dos temas abordados nas produções científicas no Campo da Didática, tendo como base a análise do *corpus* da pesquisa, composto pelos resumos dos artigos científicos, dissertações e teses.

No processo de análise dos dados foram definidas categorias *a priori* de análise intituladas **eixos temáticos**, indicados no capítulo 3 – Item 3.3 – A importância de pesquisar os temas nas produções em Didática (página 86). O Quadro 6 – **Réplica Quadro 4 - Os Eixos temáticos e sua definição** – foi replicado nesta parte do texto para facilitar a compreensão da definição dos **eixos temáticos** de análise. Abaixo segue o Quadro que indica os eixos temáticos e sua descrição.

Quadro 6 - Replica Quadro 4 - Os Eixos temáticos e sua definição (p. 86)

EIXOS TEMÁTICOS	DESCRIÇÃO
1. Aula	A aula como forma de organização do ensino, as questões relacionadas às suas características gerais, estruturação didática, tipos e a relação com os processos de ensino e o trabalho docente
2. Projeto Político Pedagógico	O Projeto Político Pedagógico e sua relação com a gestão democrática, autonomia, relação família-escola, funções educativas predominantes, organização do trabalho pedagógico da escola, relação com a organização da sala de aula, organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade, a melhoria da qualidade do ensino, a intencionalidade constitutiva, como processo democrático de decisões, como construção coletiva, gestão da escola, dimensão do fazer educativo, planejamento participativo, e os contextos escolares.
3. Aluno	Representações sociais de alunos, a relação com os demais sujeitos do processo de ensino e aprendizagem, relação aluno-aluno, aluno-escola, aluno-professor, o papel do aluno no processo de ensino-aprendizagem, significados sociais de ser aluno, domínio de conhecimento, e desenvolvimento das capacidades intelectuais e processos mentais dos alunos tendo em vista o entendimento crítico dos problemas sociais, condições físicas, psíquicas e socioculturais dos alunos, o ingresso na escola e as questões de permanência.

EIXOS TEMÁTICOS	DESCRIÇÃO
4. Aprendizagem	Aprendizagem escolar; a orientação educativa dos alunos, atitudes necessárias à aprendizagem, meios para a aprendizagem permanente, a aprendizagem como meio indispensável para a participação social dos indivíduos em todas as esferas da vida, profissional, política, cultural; aprendizagem como atividade de estudo dos alunos, como processo didático básico em relação com o ensino, a aprendizagem como processo, as condições de aprendizagem, o caráter intencional e sistemático da aprendizagem e sua relação com o ensino, métodos, procedimentos, condições e meios da aprendizagem, unidade didática entre ensino e aprendizagem, a atividade própria dos alunos para a aprendizagem, a aprendizagem como processo, como os alunos aprendem, quais as condições externas e internas que o influenciam, ambientes de aprendizagem escolar, a aprendizagem escolar e seus contextos.
5. Avaliação	Processos de acompanhamento e avaliação, avaliação da aprendizagem; avaliação de curso superior; saberes sobre avaliação; reflexão sobre prática avaliativa; definição de avaliação escolar, a avaliação na prática escolar, as características da avaliação escolar, instrumentos de verificação do rendimento escolar, atribuição de notas e conceitos, tipos e níveis de avaliação (da aprendizagem, de contextos institucionais etc.), a avaliação escolar e as condições sociais de origem das crianças, a avaliação e democratização do ensino, diferenças entre a avaliação na prática escolar atual e a orientação sobre avaliação, relação entre função de diagnóstico e de controle, e a função pedagógico-didática da avaliação e a avaliação e o desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos.
6. Currículo	As questões sobre currículo; os conhecimentos sistematizados das disciplinas a serem ensinadas nos diferentes âmbitos de ensino, a relação do currículo com os elementos que constituem o processo didático, o currículo e ação docente no que concerne aos processos didáticos, ao ensino e aprendizagem, o currículo como espaço para se pensar o ensino e seus elementos, como meio de organizar o ensino, o currículo e suas relações com o ensino, as implicações das concepções sobre currículo na compreensão dos processos didáticos e do trabalho docente, o currículo e as práticas pedagógicas, o currículo como orientação das práticas docentes.
7. Didática	Teorização sobre a Didática; epistemologia didática; teoria didática, bases à proposta pedagógica; Didática, pesquisa e docência; Constituição do campo da Didática; Didática no ensino superior; História da Didática; nexos entre didática e metodologia; análise da didática nos cursos de pós-graduação; referenciais teórico-metodológicos na construção da Didática; Campo a Didática; Fundamentos da Didática, Conceito e divisão da Didática, a Didática na teoria e na prática, Didática e Filosofia, Objeto da Didática, A Didática em ação; definição de Didática, seu objeto de estudo, o contexto em que se insere, o desenvolvimento histórico da Didática, Didática como ramo da Pedagogia, componente curricular e prática docente e assuntos que derivam e possuem reação intrínseca com as definições indicadas. A importância da Didática no ensino das matérias específicas, relação entre Pedagogia e Didática, a relação entre as correntes pedagógicas e a Pedagogia.
8. Docência	Saberes; o professor; Prática de Ensino; concretização de planos de trabalho docente; formação de docentes; as concepções de professor; o trabalho docente nas escolas; formas de tutela à prática docente; práticas docentes; Prática de formação de professores; Profissionalização e trabalho docente; saberes docentes e relação com o saber; representações e concepções de professores; prática de educadores; identidade do professor;

EIXOS TEMÁTICOS	DESCRIÇÃO
	profissionalidade; Práticas de leitura dos professores; docência no Ensino Superior; iniciação à docência no Ensino Superior; análise de pesquisa sobre o professor; prática pedagógica docente; práticas docentes como um espaço de formação; o contexto das práticas docentes; as questões de profissão; profissionalização; condições de exercício profissional; saber da experiência; Estágio; Representações sociais de professores; mediação didática; Professores, Organização do trabalho didático, Fundamentos da prática docente; questões sobre a formação profissional do professor (inicial e continuada), compromisso social docente, as tarefas do professor e a estruturação do trabalho docente, as características do trabalho docente.
9. Educação	Práticas pedagógicas de ensino em contextos de políticas educacionais; de professores; condições institucionais e de gestão; conceito de Educação em relação à Didática; Fundamentos da teoria de Educação, Panorama da Educação Brasileira; tendências da educação; Prática educativa, Educação e Ensino, Conceito de Educação; Educação e seus contextos, a educação escolar, a prática educativa na sociedade, as tendências pedagógicas, as modalidades de educação. Inclui-se, ainda, a socialização do pedagógico e pedagogização da sociedade, o fracasso escolar, relações sociais e educação escolar, educação e desigualdade social, educação como ato político.
10. Ensino	Ensino e aprendizagem de Ensino de: História, Geografia; ensino e aprendizagem; ensino em situação; o ensino nas relações professor-aluno-conteúdos e em seus contextos; o processo ensino-aprendizagem com ênfase no ensino; do saber ensinável (transposição didática); práticas multiculturais; práticas de ensino de Educação Física, História, Artes, Geografia e outras disciplinas; situações de ensino; Pesquisa e ensino; balanço de pesquisas em ensino de Ciência; finalidades do processo ensino-aprendizagem; Processo de ensino, Ensino, Ensinar; os assuntos relacionados ao ensino como objeto da Didática, os processos que o compõem. Incluem, também, as características do processo de ensino, os processos didáticos básicos: ensino e aprendizagem, a estrutura, componente e dinâmica do processo de ensino, o caráter educativo do processo de ensino e o ensino crítico, a unidade do ensino e da aprendizagem no processo didático, ensino como prática social, Ensino e linguagem, ensino e desenvolvimento intelectual dos alunos.
11. Escola	Prática escolar; a escola e seus condicionantes; projetos prévios que são impostos à escola; organizações espaço temporais da escola; contexto escolar; Práticas pedagógicas na escola; uso de projetos na escola; à escolarização e as lutas democráticas, as tarefas da escola pública democrática o ambiente escolar e sua relação com a Didática e o processo de ensino.
12. Planejamento	Planejamento de ensino; organização dos processos de ensino; atividade como processo de ensino e aprendizagem, das condições de sua efetivação, a organização e coordenação dos objetivos propostos, revisão do processo de ensino, a importância do planejamento, os requisitos para o planejamento, o plano de escola, ensino e aula, o planejamento escolar, a prática do planejamento escolar e a realidade social, planejamento escolar, a ação pedagógica crítica e transformadora, planejamento de ensino entre a escola e o contexto social, planejamento de ação integrada do corpos docente.
13. Metodologia	Novos recursos de apoio ao ensino digitais ou não; Metodologias; práticas; recurso; livro didático; uso de mapa conceitual e portfólio; análise de livro didático e outros recursos; uso de instrução programada; método; relação

EIXOS TEMÁTICOS	DESCRIÇÃO
	comunicacional e técnicas; Recursos de ensino, Procedimentos de ensino, Metodologia de ensino, Atividade e Organização do ensino, Organização do processo didático; orientação dos objetivos do processo de ensino, planejamento sistematizado das ações do professor e dos alunos. Os métodos como concretização das condições didáticas específicas, condições e modos de realização do ensino, reformulação ou modificação dos objetivos e conteúdos, abordagem sobre os métodos de ensino e a assimilação destes, a função da conversação didática no processo de ensino, as formas de aplicação de conhecimentos e habilidades, os métodos de exposição da matéria, a relação entre objetivos-conteúdos-métodos no processo de ensino.
14. Pesquisa	Análise dos contextos; importância da pesquisa; papel da pesquisa na sala de aula, sentido da pesquisa para licenciandos; Meta-análise de Pesquisa; como uma metodologia que promova o desenvolvimento do processo de ensino, como aprofundamento de estudo, como ação intencional e ativa dos alunos, como meio de desenvolver o conhecimento, como ação didática para promover o processo de ensino e aprendizagem, como percurso de desenvolvimento de conhecimento científico, com métodos específicos, posições teórico-metodológicas específicas, a pesquisa como meio de investigação científica que visa a aprendizagem com autonomia pelo aluno.
15. Sala de aula	Práticas de sala de aula, como um ambiente social presente em um contexto escolar, um ambiente onde a atividade docente é organizada visando cumprir os objetivos de ensino, como espaço e lugar de relações de ensino, a sala de aula como espaço de desenvolvimento do processo de ensino, local onde se desenvolve a relação professor-aluno, a sala de aula como espaço de desenvolvimento do trabalho docente, como espaço de desenvolvimento das forças cognoscitivas, no processo de assimilação ativa de conhecimentos, sala de aula como via direta de ensino, como espaço de experiências e conhecimentos, como ambiente onde ocorre o processo organizado dos métodos a serem trabalhados e a seleção e organização do conteúdo de ensino.
16. TIC	Uso de TIC como recursos didáticos; ensino via Internet, conjunto de recursos e estratégias tecnológicos que podem ser usados para responder às demandas educacionais. As TICs e o processo de ensino, como recursos tecnológicos, desenvolvimento da comunicação, construção do conhecimento, novas possibilidades pedagógicas, como instrumento de cultura e inclusão, autonomia para os alunos, acessibilidade e inclusão de alunos com necessidades educacionais específicas, a intencionalidade do uso das TIC no ambiente educacional, apoio aos professores, as TICs e sua relação com ações educativas para o desenvolvimento da aprendizagem, desenvolvimento do aluno.
17. Pedagogia	Pedagogia como campo de conhecimento, investigação das finalidades da educação em uma determinada sociedade, os meios apropriados para a formação dos indivíduos, a Pedagogia como direção e orientação das formulações de objetivos e meios do processo educativo; a relação da Pedagogia com o ensino, objeto de estudo da Didática, por meio do processo de ensino-aprendizagem; como trabalho pedagógico fundamental, em seus aspectos internos (objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino); o papel do pedagogo, conhecimentos, saberes e contextos de atuação.
18. Objetivos	A importância dos objetivos educacionais, o desenvolvimento das qualidades humanas; a relação entre os objetivos gerais e os objetivos específicos, a importância dos objetivos no processo de ensino, a

EIXOS TEMÁTICOS	DESCRIÇÃO
	articulação entre os objetivos e os elementos dos conteúdos no plano de ensino.
19. Conteúdos	Os conteúdos de ensino e os critérios de seleção desses conteúdos, os conhecimentos sistematizados e habilidades, os objetivos e os métodos de transmissão e assimilação; a dimensão crítico-social dos conteúdos, os conteúdos nos livros didáticos, a articulação entre os elementos dos conteúdos no plano de ensino.
20. Relação professor-aluno	As relações entre professores e alunos, a forma de comunicação, os aspectos afetivos e emocionais, a dinâmica das manifestações na sala de aula; a interação professor-aluno como aspecto fundamental da organização da situação didática, os aspectos cognoscitivos da interação professor-aluno e a disciplina; a autonomia do aluno, disciplina e democratização do ensino, fatores internos e externos no comportamento do aluno em sala de aula.

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Por meio dos **eixos temáticos**, foi possível reunir em torno de um mesmo eixo produções científicas que apresentaram temas semelhantes identificados nos resumos e organizados no **Quadro 6 – Os Eixos temáticos e sua definição**. Os eixos temáticos como categorias de análise também apresentaram subdivisões temáticas que vieram ao encontro da diversidade de temas apresentados pelas produções científicas no Campo da Didática, conforme já indicado por Pimenta (2000), Pimenta et al. (2013), entre outros, como uma característica do objeto de estudo do Campo, o Ensino. Ou seja, pela complexidade do Ensino, sua compreensão em contexto requer uma leitura plural, multirreferencial, e as temáticas e subcategorias temáticas em sua diversidade indicam a complexidade do Campo por meio de seu objeto de estudo.

Os **eixos temáticos** apresentam critérios semânticos, ou seja, uma “[...] organização da sequência em torno de um tema dominante.” (BARDIN, 2011, p. 101). Por exemplo, um número determinado de resumos foi categorizado no **eixo temático** Ensino, pois, estes, apresentaram o tema Ensino, e subcategorias de temáticas relacionadas ao tema principal como ensino de (Física, Química etc.), ensino aprendizagem, entre outros. Desse modo, o Ensino configurou-se como tema dominante nesses resumos, portanto, foi definido como um **eixo temático** e nele foram reunidos resumos que continham a mesma temática de pesquisa.

Tendo por base os temas apresentados no **Quadro 6 – Os Eixos temáticos e sua definição**, foi possível traçar um paralelo comparando-se os eixos temáticos *a priori* definidos (a partir da análise da bibliografia teórica de base) e os eixos temáticos que as produções científicas na área da Didática apresentaram (análise dos resumos de artigos, teses e dissertações).

Para elucidar tais dados, serão apresentadas duas tabelas. A primeira (Tabela 19) refere-se aos eixos temáticos das produções científicas analisadas no *corpus* de pesquisa, ou seja, aqueles encontrados a partir dos temas das pesquisas contidas no *corpus* da tese (resumo de artigos, dissertações e teses). Já a segunda (Tabela 20) faz um comparativo entre os eixos temáticos *a priori* considerados categorias de análise, oriundos da análise da bibliografia teórica de base e os eixos temáticos das produções científicas do *corpus* da tese, incluindo os eixos temáticos que surgiram *a posteriori*.

A Tabela 19 - **Eixos temáticos nas produções científicas no Campo da Didática**, por meio da análise do *corpus* da pesquisa, composto por mil quatrocentos e onze (1.411) resumos de produções científicas (artigos, dissertações e teses), apresentou vinte e um (21) **eixos temáticos**.

Tabela 19 - Eixos temáticos nas produções científicas no Campo da Didática

EIXOS TEMÁTICOS	Nº de resumos	% de
1. Ensino	567	40,2
2. Docência	413	29,3
3. Educação	197	14,0
4. Didática	57	4,0
5. Conhecimento Específico	29	2,1
6. Currículo	20	1,4
7. Avaliação	19	1,3
8. TIC	18	1,3
9. Contexto Escolar	17	1,2
10. Componente Curricular	13	0,9
11. Alfabetização	12	0,9
12. Ensino Superior	12	0,9
13. Pedagogia	11	0,8
14. Epistemologia do campo Científico	9	0,6
15. Formação Acadêmica e Profissional	9	0,6
16. Aprendizagem	7	0,5
17. Coordenação Pedagógica	1	0,1
Total	1.411	

Fonte: Dados organizados pela autora (2021).

É possível verificar, a partir da Tabela 20, a diversidade de eixos temáticos presentes nos resumos, somando dezessete (17) em mil quatrocentos e onze (1.411) resumos de dissertações e teses.

Tabela 20 - Eixos temáticos nos artigos, dissertações e teses no Campo da Didática.

EIXOS TEMÁTICOS	Artigos	Dissertações	Teses	Nº de resumos
1. Ensino	190	267	110	567

EIXOS TEMÁTICOS	Artigos	Dissertações	Teses	Nº de resumos
2. Docência	97	216	100	413
3. Educação	37	105	55	197
4. Didática	39	9	9	57
5. Conhecimento Específico	18	6	5	29
6. Currículo	6	10	4	20
7. Avaliação	3	10	6	19
8. TIC	-	11	7	18
9. Contexto Escolar	7	8	2	17
10. Componente Curricular	-	7	6	13
11. Alfabetização	2	6	4	12
12. Ensino Superior	5	3	4	12
13. Pedagogia	3	6	2	11
14. Epistemologia do Campo Científico	5	4	0	9
15. Formação Acadêmica e Profissional	6	2	1	9
16. Aprendizagem	2	5	0	7
17. Coordenação Pedagógica	-	-	1	1
Total	420	675	316	1.411

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

A Tabela 21 - **Relação entre eixos temáticos**, a seguir, indica a relação dos eixos temáticos *a priori* considerados em relação aos eixos temáticos presentes nas produções analisadas.

Tabela 21 - Relação entre eixos temáticos

EIXOS TEMÁTICOS A PRIORI	EIXOS TEMÁTICOS NO CORPUS DE PESQUISA
Ensino	Ensino
Docência	Docência
Educação	Educação
Didática	Didática
-	Conhecimento Específico
Currículo	Currículo
Avaliação	Avaliação
TIC	TIC
Escola	Contexto Escolar
-	Componente Curricular
-	Alfabetização
-	Ensino Superior
Pedagogia	Pedagogia
-	Epistemologia do Campo Científico
-	Formação Acadêmica e Profissional
Aprendizagem	Aprendizagem
-	Coordenação Pedagógica
Aluno	-
Planejamento	-
Metodologia	-
Pesquisa	-
Sala de aula	-
Objetivos	-

EIXOS TEMÁTICOS <i>A PRIORI</i>	EIXOS TEMÁTICOS NO <i>CORPUS</i> DE PESQUISA
Conteúdos	-
Relação professor-aluno	-
Projeto Político Pedagógico	-
Aula	-

Fonte: Dados organizados pela autora (2021).

É interessante observar que, além dos 20 **eixos temáticos** pertencentes ao Campo da Didática elencados *a priori*, considerando para isso os estudos de Libâneo (2013) e Hegeto (2014), bem como, nove (9) estudos integrativos (FERNANDES; LEITE, 2007; PIMENTA, 2000; PIMENTA et al., 2013; ANDRÉ, 2008; ANDRÉ, 2014; URT; MORETTINI, 2004; OLIVEIRA, 2011; MARCONDES; LEITE; LEITE; 2011; ANDRÉ; CRUZ, 2012), sete (7) **eixos temáticos *a posteriori*** foram elencados por meio da análise do *corpus* da pesquisa, são eles: Contexto Escolar, Componente Curricular, Alfabetização, Ensino Superior, Epistemologia do Campo Científico, Formação Acadêmica e Profissional e Coordenação Pedagógica.

Nesse contexto, esta tese passa a considerar vinte e sete (27) eixos temáticos como pertencentes ao Campo da Didática. A análise dos dados indicou que entre os vinte e sete (27) eixos temáticos indicados na Tabela 21, apenas dez (10) foram abordados tanto na análise das pesquisas integrativas e manuais didáticos, quanto na análise do *corpus* da pesquisa. São eles: Ensino, Docência, Educação, Didática, Currículo, Avaliação, TIC, Escola (Contexto Escolar), Pedagogia e Aprendizagem. Esse dado indica duas possibilidades. A primeira consiste em inferir que os demais temas podem estar inseridos de maneira indireta nas temáticas principais, especificamente como subcategorias temáticas. A segunda está em considerar a ausência de produções científicas cuja temática central verse sobre os temas que apareceram de modo singular, seja nas pesquisas integrativas e materiais didáticos, seja no *corpus* de análise (artigos, teses e dissertações).

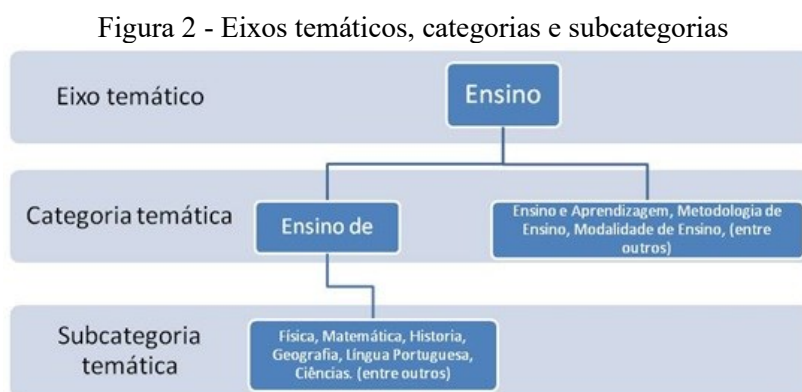
A questão que se infere é que os **eixos temáticos** Aluno, Planejamento, Metodologia, Pesquisa, Sala de aula, Objetivos, Conteúdos, Relação professor-aluno, Projeto Político Pedagógico e Aula constituíram temáticas não abordadas como principais nas produções científicas em formato de artigos, dissertações e teses.

Pelo número expressivo de eixos temáticos, optou-se que, para a análise dos eixos temáticos, o critério de partida seria a Média Ideal, considerando-se o cômputo de mil quatrocentos e onze (1.411) resumos distribuídos em dezessete (17) eixos temáticos oriundos da análise do *corpus* da pesquisa. A Média Ideal (1.411/17) indicou a análise dos eixos temáticos que atendessem o critério de apresentar o número igual ou maior que oitenta e três (83) resumos de produções científicas. Três entre os dezessete eixos temáticos apresentaram o

critério da Média Ideal - **Ensino**, com quinhentos e sessenta e sete (567) resumos; **Docência**, com quatrocentos e treze (413) resumos, e **Educação**, com cento e noventa e sete (197) resumos.

Os **eixos temáticos** apresentaram *a posteriori* categorias temáticas. Ressalta-se, ainda, que algumas categorias temáticas apresentaram subcategorias. Esse dado é justificado pela diversidade de temas, categorias e subtemas que os assuntos abordados nos resumos das produções científicas apresentaram.

A Figura 2 exemplifica a complexidade da análise em relação aos temas, categorias temáticas e subcategorias, valendo-se para o exemplo o **eixo temático Ensino**.



Fonte: Elaborado pela autora (2022).

A análise dos eixos temáticos, suas categorias temáticas e as subcategorias temáticas será indicada, na sequência, em cada sessão correspondente ao eixo temático analisado.

6.1.1 Eixo temático Ensino

O Eixo temático **Ensino** reuniu, em si, os resumos de produções científicas que trataram das questões sobre Ensino no Campo da Didática. Esse eixo apresentou quinhentos e sessenta e sete (567) resumos de produções científicas, ou seja, 40,2% dos resumos que compuseram o *corpus* da pesquisa. Esse dado corrobora para a consideração do Ensino como objeto de estudo da Didática enquanto Campo. Ou seja, o Ensino como eixo temático é abordado em quase metade dos resumos das produções analisadas que abordam o Ensino como temática central. E para além, as temáticas estão exclusivamente relacionadas ao âmbito Investigativo do Ensino, concernente à investigação sobre o Ensino, seus processos, a relação do Ensino e a aprendizagem, a relação entre ambos e estes relacionados à prática docente (LONGAREZI;

PUENTES, 2015, 2017), bem como, as investigações sobre o ensino e seus processos no interior de diferentes disciplinas, tanto no ensino básico como no ensino superior.

A Tabela 22, a seguir, indica um panorama das produções científicas no Campo da Didática categorizadas no eixo temático **Ensino** em relação ao tipo de produção científica correspondente.

Tabela 22 - Eixo temático **Ensino**

EIXO TEMÁTICO	Artigos	Dissertações	Teses	Nº de resumos
Ensino	190	267	110	567

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

A Tabela 22 indica que, no eixo temático **Ensino**, as produções científicas no formato de dissertações correspondem a 47% das produções científicas que foram categorizadas nesse eixo, seguidas dos artigos, com 33,5%, e das teses, com 19,4%.

No cômputo geral do eixo temático, cento e noventa (190) resumos foram de artigos científicos, duzentos e sessenta e sete (267) de dissertações e cento e dez (110) de teses. Os dados indicam que não há discrepância entre o cômputo dos resumos de artigos, dissertações e teses, porém, há predomínio da produção científica no formato de dissertação no eixo temático **Ensino**.

Esse eixo apresentou sete (7) categorias temáticas, conforme apresenta a Tabela 23.

Tabela 23 - Eixo Ensino e categorias temáticas

Categorias temáticas	Nº de resumos	%
1. Ensino de	489	86,2%
2. Ensino e Aprendizagem	17	2,9%
3. Metodologia de Ensino	5	0,9%
4. Ensino desenvolvimental	3	0,5%
5. Ensino Superior	3	0,5%
6. Teorias de Ensino	3	0,5%
7. Diversos	32	5,6%
Total	567	

Fonte: Dados organizados pela autora (2021).

Por meio da Média Ideal, foi(ram) definida(s) a(as) categoria(s) temática(s) que seria(m) analisada(s), pertencente(s) ao eixo temático **Ensino**. O critério da Média Ideal (567/7) indicou as categorias temáticas que apresentassem o cômputo de oitenta e um (81) ou mais resumos de produções científicas. Nesse contexto, a subcategoria **Ensino de**, pertencente ao eixo temático Ensino, apresentou o critério considerado.

O eixo temático **Ensino** apresentou produções que abordaram as questões sobre o desenvolvimento do ensino no âmbito de diferentes áreas de conhecimento, questões específicas das metodologias, incluindo estudos sobre as respectivas áreas. Esse eixo temático apresentou ênfase em quatro subcategorias temáticas distintas, quais sejam: Ensino de Física, Ensino de Matemática, Ensino de História, Ensino de Língua Portuguesa e Ensino de Ciências.

É relevante indicar que as produções científicas categorizadas no eixo temático **Ensino**, nas categorias temáticas e subcategorias, abordaram o ensino na perspectiva apresentada no Quadro 6 – Réplica Quadro 4 - **Os Eixos temáticos e sua definição**, no que concerne à: Ensino e aprendizagem de determinado componente curricular (Ensino de), ensino e aprendizagem em situação, práticas de ensino; o ensino nas relações professor-aluno-conteúdos e em seus contextos; práticas multiculturais; situações de ensino; Pesquisa e ensino; balanço de pesquisas em ensino de; os assuntos relacionados ao ensino como objeto da Didática, os processos que o compõem. Incluem, ainda, as características do processo de ensino, os processos didáticos básicos; a unidade do ensino e da aprendizagem no processo didático, ensino como prática social, o ensino e o desenvolvimento intelectual dos alunos.

A categoria temática **Ensino de** apresentou vinte e quatro (24) subcategorias temáticas e, pelo critério de Média Ideal ($489 - \text{produção científica da categoria temática} / 24 - \text{número de subcategorias} = 20$), são destacadas as subcategorias temáticas que apresentaram no cômputo o critério de vinte (20) ou mais resumos de produções científicas. As subcategorias temáticas estão organizadas na Tabela 24, a seguir.

Tabela 24 - Eixo temático Ensino e subcategorias temáticas

Eixo temático	Categoria temática	Subcategoria Temática	Artigos	Dissertações	Teses	Nº de resumos
Ensino	Ensino de	Ensino de Física	70	12	8	90
		Ensino de Matemática	24	44	18	86
		Ensino de História	15	31	22	68
		Ensino de Língua Portuguesa	12	46	4	62
		Ensino de Ciências	21	21	17	59
Total			142	154	69	365

Fonte: Dados organizados pela autora (2021).

Em relação ao tipo de produções científicas nas subcategorias temáticas indicadas anteriormente, cento e quarenta e dois (142) resumos são de artigos científicos, cento e cinquenta e quatro (154) de dissertações e sessenta e nove (69) de teses. Novamente as

dissertações foram as produções científicas com maior número de resumos na categoria temática **Ensino de**.

Tecendo um comparativo com as pesquisas integrativas de Pimenta (2000), Marcondes, Leite e Leite (2011) e Fernandes e Leite (2007), observou-se que, no estudo de Pimenta (2000), a categoria temática Ensino de Ciências também se configurou como elemento presente, por meio do balanço das pesquisas, indicando a produção na área.

O estudo de Marcondes, Leite e Leite (2011) apresentou a subcategoria de análise “Ensino de”, versando sobre Ensino de Ciências, Ciências da terra, Educação Física Infantil, Física, Matemática, Geografia e História. As pesquisas indicaram a importância da experiência do aluno no processo de ensino-aprendizagem, os trabalhos em grupo e a relação entre professor e aluno.

O estudo de Fernandes e Leite (2007) analisou produções sobre o “ensino de” que versaram sobre o processo de ensino e aprendizagem de disciplinas específicas do currículo escolar e da educação superior. Porém, o estudo não apresentou categorias temáticas ou subcategorias de análise posteriores.

No estudo de André (2014), o ensino foi considerado como prática de no contexto das práticas pedagógicas na escola. A autora indicou que essa temática foi evidenciada com frequência na análise das produções no que concernia às questões referentes ao ensino de disciplinas específicas. Para além, André (2014) indicou que esse tema estava de acordo com o objeto de estudo da Didática (processo de ensino-aprendizagem).

Desse modo, a subcategoria temática “Ensino de” foi sinalizada em pesquisas integrativas que versaram sobre as produções no Campo da Didática, especificamente no que concerne aos trabalhos divulgados em eventos relevantes da área. Porém, ao considerar os resumos das produções científicas de artigos, dissertações e teses, percebe-se que o “Ensino de”, considerado como subcategoria temática nesta tese, compõe um número expressivo no cômputo do *corpus* da pesquisa. É relevante observar que o aumento das pesquisas nessa temática conforme indicado por André (2014) foi evidenciado na análise das produções científicas que compuseram o *corpus* desta tese.

É interessante notar que as subcategorias temáticas abordadas nos resumos em relação ao Ensino apresentam semelhanças quando comparadas às análises das pesquisas integrativas que versaram sobre a produção no Campo da Didática em distintas literaturas científicas do período abordado. Para além das categorias temáticas apresentadas em outros estudos, os dados indicam a diversidade relacionada a outras áreas do conhecimento, como, por exemplo, o

Ensino de Enfermagem, Ensino de Genética e Ensino Jurídico, entre outros. Por apresentar apenas um resumo citando essa categoria de análise, o dado indica uma vertente de pesquisa incipiente.

Os dados sinalizam, também, que, para além do ensino de Didática, as produções científicas no Campo da Didática abordam o ensino em outros contextos de diferentes componentes curriculares como a Física, a Matemática, entre outros. Esse dado corrobora para a definição do Campo da Didática por meio das três diretrizes conceituais, entre elas, o componente curricular, porém, não se circunscrevendo apenas à Didática, incluindo, também, as demais áreas do saber que analisam o ensino em situação. Essa análise também corrobora para a definição do ensino como eixo-norteador do Campo da Didática, que, por sua vez, perpassa as diretrizes conceituais do Campo, direta ou indiretamente.

6.1.1.1 Os âmbitos da Didática no eixo temático Ensino

É relevante observar que, ao considerar a categorização dos eixos temáticos, categorias e subcategorias temáticas classificadas em relação aos âmbitos Disciplinar, Investigativo e Profissional, a ênfase é dada pelas produções científicas, ou seja, em quais âmbitos da Didática (Disciplinar, Investigativo e profissional) as produções científicas que abordaram o ensino como tema foram classificadas, indicando, pois, a perspectiva dada à temática.

A Tabela 25 indica o âmbito da Didática em que as produções científicas no eixo temático **Ensino** apresentaram.

Tabela 25 - Eixo temático ensino e os âmbito da Didática

Eixo temático	Âmbito	Artigos	Dissertação	Tese	Total	%
Ensino	Disciplinar	-	1	-	1	0,2%
	Investigativo	190	240	110	540	95,2%
	Profissional	-	26	-	26	4,6%
Total		190	267	110	567	

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

No eixo temático **Ensino**, em relação aos Âmbitos da Didática, 95,2% dos resumos das produções científicas estão inseridos no âmbito Investigativo, ou seja, relacionados à produção de conhecimento em relação aos processos teórico-metodológicos do ensino, ensino-aprendizagem, teorias de ensino e aprendizagem, ensino de, aprendizagem de, da relação de ambos os processos com a prática docente e a produção de conhecimento novo sobre Didática.

Ao considerar a categoria temática Ensino de, do eixo temático **Ensino**, os resumos de produções científicas de artigos, dissertações e teses classificadas no âmbito Investigativo correspondem a 86,3%, ou quatrocentos e sessenta e seis (466) resumos. Os 13,7% restantes foram classificados no âmbito Profissional.

Nesse sentido, o número expressivo de produções científicas classificadas no eixo temático **Ensino**, na categoria temática Ensino de, estão majoritariamente no âmbito Investigativo da Didática. Esse dado indica que se está pesquisando o ensino no que concerne à sua investigação, aos processos teórico-metodológicos do ensino, sobre o ensino-aprendizagem, as teorias de ensino e aprendizagem e não propriamente que esteja relacionado ao componente curricular específico, isto é, às metodologias específicas. A categoria “Ensino de” refere-se ao ensino de determinado conteúdo que faz referência a uma determinada área do saber, porém, não diz respeito diretamente às metodologias específicas.

Essa análise indica concordância com os dizeres em Libâneo (2013), em que tanto a Didática, enquanto componente curricular, quanto as metodologias específicas das matérias de ensino formam uma unidade cujos itens mantêm relações recíprocas entre si. Isso porque a Didática aborda a teoria geral do ensino e as metodologias específicas, que integram o Campo da Didática, abordam os conteúdos em métodos próprios de cada matéria em relação aos fins educacionais. Ou seja, as metodologias específicas abordam as especificidades metodológicas de cada área do saber.

É interessante observar que os âmbitos da Didática, indicados em Longarezi e Puentes (2017), auxiliam na compreensão dessas questões. Enquanto componente curricular, a Didática dialoga com as metodologias específicas no que concerne ao ensino e sua especificidade em relação à área do saber, por exemplo, Metodologia do Ensino de Física, de Matemática etc.

Nesse contexto, porém, surge a questão de como as metodologias específicas de ensino integram o âmbito da Didática. É nesse sentido que a definição de âmbito Disciplinar indicada por Longarezi e Puentes (2017) corrobora para compreender as metodologias específicas como pertencentes ao âmbito da Didática. Inicialmente, o âmbito Disciplinar foi definido pelos autores como sendo o âmbito que reunia os trabalhos que abordavam e discutiam as questões relativas ao desenvolvimento da Didática enquanto disciplina acadêmica, ou seja, relativas ao seu ensino. Se o ensino é tido nesta tese como eixo-norteador do âmbito da Didática e perpassa as diretrizes conceituais do próprio Campo, é possível inferir que o âmbito Disciplinar também aborda as pesquisas que têm como tema o ensino, tanto no âmbito da Didática como

componente curricular, quanto nos demais componentes curriculares que versam sobre o ensino em contexto e suas questões, em outras áreas do conhecimento.

Nesse sentido, pode-se inferir que as metodologias específicas de ensino se integram no âmbito da Didática e dialogam com ele por meio do âmbito Disciplinar indicado por Longarezi e Puentes (2017). Enquanto componentes curriculares, tanto a Didática quanto as Metodologias específicas apoiam-se “[...] em conhecimentos pedagógicos e científico-técnicos, são disciplinas que orientam a ação docente partindo das situações concretas em que se realiza o ensino.” (LIBÂNEO, 2013, p. 32).

A Didática como componente curricular, “[...] ao se constituir como teoria da instrução e do ensino, abstrai das particularidades de cada matéria para generalizar princípios e diretrizes para qualquer uma delas.” As Metodologias específicas apresentam-se como disciplinas que abordam os procedimentos de ensino e estudo das disciplinas do currículo, assim, por meio da metodologia, estuda os métodos, aborda “[...] o conjunto dos procedimentos de investigação das diferentes ciências quanto aos seus fundamentos e validade, distinguindo-se das técnicas que são a aplicação específica dos métodos.” (LIBÂNEO, 2013, p. 54). Nesse contexto, os métodos das ciências dão suporte tanto à matéria de ensino (disciplinas, componente curricular) quanto aos métodos de ensino.

São matérias que abordam o ensino, porém, seu objeto versa sobre as especificidades do processo de ensino de cada uma dessas matérias, de áreas distintas do saber em relação aos objetivos, conteúdos e métodos, de acordo com os níveis de escolarização. A Didática como componente, assim como as metodologias específicas, apresenta teoria compreendida como “[...] um sistema relativamente autônomo de conhecimentos reproduzidos na lógica dos conceitos” que, como “[...] lógica objetiva dos fenômenos e processos da realidade envolvem a prática como a atividade humana real, efetiva, base da ação recíproca que mantém com a teoria.” (LIBÂNEO, 2002, p. 21).

Dessa forma, não consiste em reduzir as Metodologias específicas como apêndice da Didática enquanto componente curricular, ou mesmo compreendê-las em separado, mas entender que ambas, enquanto disciplinas curriculares, dialogam entre si, uma vez que o pensamento reducionista acaba por compreender o ensino como uma atividade exclusivamente técnico-científica, aproximando-se da tecnologia educacional. Nesse sentido, tanto a Didática quanto as Metodologias específicas precisam ser trabalhadas de maneira articulada, tendo como ponto de partida “[...] os princípios sobre o que é fundamental e comum ao processo de ensino, esteja referida a peculiaridades de conteúdos e métodos das matérias e às suas manifestações

concretas na prática docente”, além de agregar os fundamentos pedagógico-didáticos (LIBÂNEO, 2002, p. 24).

A análise dos resumos dos artigos científicos, dissertações e teses sobre o eixo temático **Ensino** indica que as produções científicas reunidas em torno desse eixo abordam predominantemente o ensino desenvolvido no âmbito das Metodologias de Ensino. Entretanto, não versam sobre as questões específicas das Metodologias de Ensino no que concerne ao componente curricular (currículo, autores abordados, aporte teórico e metodológico, história das disciplinas etc.), mas em relação à investigação do ensino como fenômeno complexo, em situação.

Nesse sentido, é possível inferir que a abordagem do ensino a partir das disciplinas específicas requer do pesquisador, especificamente do Campo da Didática, um olhar por meio da multirreferencialidade do ensino. Ou seja, para compreender o Ensino por meio do “Ensino de”, requer-se compreender que investigar o ensino no âmbito dos conhecimentos específicos das disciplinas de diferentes áreas do saber consiste em reconhecer que determinados elementos presentes, como as especificidades do processo de ensino de cada uma dessas matérias, dos objetivos, conteúdos e métodos, de acordo com os níveis de escolarização, exige compreender que esses elementos são nutridos por teorias outras que também embasam a compreensão do ensino enquanto processo em situação.

6.1.2 Eixo temático Docência

O eixo temático **Docência** reuniu, em si, os resumos de produções científicas que abordaram os saberes docentes, o professor; formação de docentes; trabalho docente; Profissionalização e trabalho docente; representações e concepções de professores; profissionalização; Organização do trabalho didático, entre outros (Tabela 28, p. 179).

O eixo temático **Docência** apresentou quatrocentos e treze (413) resumos, concentrando 29,3% das produções científicas analisadas do *corpus* da pesquisa. A partir da Tabela 26 tem-se o panorama desse eixo temático em relação às produções científicas de artigos científicos, dissertações e teses.

Tabela 26 - Eixo temático Docência

EIXO TEMÁTICO	Artigos	Dissertações	Teses	Nº de resumos
Docência	97	216	100	413

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Os dados indicam que a maioria das produções científicas no eixo temático **Docência** consiste em dissertações (52,3%), seguidas por teses (24,2%) e artigos científicos (23,5%).

Em relação às categorias temáticas, o eixo temático **Docência** apresentou vinte e sete (27) categorias temáticas, indicadas na Tabela 27 abaixo.

Tabela 27 - Eixo Docência e categorias temáticas

Categorias temáticas	Nº de resumos	
1. Formação Inicial	87	21,0%
2. Formação Docente - ampla em exercício	58	14,0%
3. Prática Docente	55	13,3%
4. Formação continuada	42	10,2%
5. Saber Docente	36	8,7%
6. Professor Formador	19	4,6%
7. Trabalho docente	19	4,6%
8. Ensino Superior	14	3,5%
9. Profissão professor	12	2,9%
10. Formação Pedagógica	8	1,9%
11. Desenvolvimento profissional docente	7	1,8%
12. Formação Didática/Did.-Ped/Ped-Did	7	1,8%
13. Sem eixo temático específico	6	1,4%
14. Aprendizagem da Docência	6	1,4%
15. Representação Social	6	1,4%
16. Professor em início de carreira	5	1,2%
17. Didática e Formação de Professores	4	0,9%
18. Formação do Pedagogo	3	0,7%
19. Formação profissional	3	0,7%
20. Competência Docente	2	0,5%
21. História da formação de Professores	2	0,5%
22. Identidade Docente	2	0,5%
23. Inserção Profissional Docente	2	0,5%
24. Materiais Didáticos	2	0,5%
25. Performance Docente	2	0,5%
26. Professores alfabetizadores	2	0,5%
27. Relação pedagógica	2	0,5%
Total	413	100%

Fonte: Dados organizados pela autora (2021).

A análise dos dados indicou que, no eixo temático **Docência**, as categorias temáticas não apresentaram subcategorias temáticas. Valeu-se da Média Ideal para indicar quais categorias obtiveram o maior número de resumos de produções científicas. Foram sete (7) categorias temáticas que apresentaram o critério da Média Ideal (MI) ($413/17=15$), ou seja, tiveram o cômputo de quinze (15) ou mais resumos de produções científicas. A Tabela 28, abaixo, indica o cômputo correspondente a cada categoria temática que apresentou o critério indicado.

Tabela 28 - Eixo temático Docência e categorias temáticas

Eixo temático	Categoria temática	Artigos	Dissertações	Teses	Nº de resumos	% da MI
Docência	1. Formação Inicial	32	32	23	87	27,5%
	2. Formação Docente - em exercício	19	28	11	58	18,3%
	3. Prática Docente	4	38	13	55	17,4%
	4. Formação continuada	8	27	7	42	13,3%
	5. Saber Docente	3	25	8	36	11,4%
	6. Professor Formador	6	4	9	19	6,0%
	7. Trabalho docente	3	10	6	19	6,0%
Total		75	167	77	316	

Fonte: Dados organizados pela autora (2021).

A análise indicou que, entre as sete (7) categorias temáticas que apresentaram o critério da Média Ideal, Formação Inicial teve um número expressivo de produções, no Eixo temático **Docência**. Porém, a temática formação está presente em quatro (4) entre as sete (7) categorias temáticas, são elas: Formação Inicial, Formação Docente (em exercício), Formação continuada, Professor Formador.

Isso indica que as produções na área da Didática versam majoritariamente sobre a temática Docência no que concerne às questões relacionadas à formação docente, tanto no aspecto inicial (nos cursos de licenciatura), quanto na formação em exercício (considerada como aquela em que o professor busca em seu cotidiano, sem ter vínculo com algum programa de formação institucional), bem como, pela formação continuada (por meio de programas institucionais) e a formação pelo viés do professor formador, que reverbera na formação inicial docente.

Em Pimenta (2005, p. 19), compreende-se que o contexto de formação docente, especificamente no que concerne à formação inicial, apresenta-se como terreno fértil para o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que oportunizam a construção de saberes fazeres docentes, partindo das necessidades e desafios que o ensino como prática social apresenta.

Entender a ação docente como profissão é compreender que se trata de uma ação complexa, que requer saberes específicos para cada âmbito, seja no desenvolvimento da pesquisa, do ensino ou mesmo da extensão (ZABALZA, 2004). Requer, ainda, desenvolver uma prática na qual haja leituras culturais, políticas e pedagógicas a respeito dos objetos de ensino, do contexto e dos sujeitos envolvidos (ALMEIDA, 2012).

O eixo temático **Docência**, no âmbito das produções no Campo da Didática, indica o quanto essa temática é relevante no próprio contexto do Campo. Ao considerar as diretrizes conceituais da Didática (ramo da Pedagogia, componente curricular e trabalho docente) e o ensino como eixo norteador, compreende-se que o ensino como fenômeno complexo também é perpassado pelas relações dos sujeitos envolvidos, no caso, o professor. E, por consequência, questões relacionadas à sua formação, saberes, entre outros, poderão ser analisadas pelo Campo da Didática.

Pimenta (2000) já indicou em seu estudo integrativo as temáticas formação inicial e a formação continuada presentes nos trabalhos apresentados nas reuniões da ANPED. André (2008, 2014) citou também a temática professor, concepção e formação por meio de seus estudos integrativos. A autora evidenciou que o professor como objeto de estudo continua presente, assim como já relacionado por Oliveira (2000). É um tema correlato à Didática, porém, é preciso atentar para que a especificidade da Didática como objeto de pesquisa seja mantida. A pesquisa de Fernandes e Leite (2007) também indicou os temas formação docente e o professor como objetos de estudo no Campo da Didática. As autoras elucidam, ainda, que esse dado representa uma superposição do GT04 - Didática e o GT08 - Formação de Professores da ANPED, pois, em muitos casos, o foco não estava nos aspectos didáticos ou nas questões sobre o ensino na formação. Assim como as autoras, compreende-se em Candau (2009) que uma pluralidade de enfoques, temáticas e novas problemáticas estão sendo apresentadas para o Campo da Didática. As questões Didáticas, por serem inerentes ao trabalho docente, por vezes podem ser consideradas nas pesquisas do Campo como questões tratadas de maneira indireta.

Nesse sentido, o trabalho docente em Libâneo (2013) é compreendido como a ação de ensinar, uma modalidade do trabalho pedagógico sobre a qual a Didática se ocupa, tanto enquanto Campo, quanto como componente curricular. Os processos e procedimentos que a Didática generaliza, por sua vez, dão embasamento ao ensino e aprendizagem nas situações concretas da prática docente em que ocorrem. As questões inerentes à prática docente reverberam tanto na compreensão da formação para a docência, quanto nas questões e elementos que são tecidos no âmbito do Campo da Didática e que fazem parte dessa formação. Por isso, as questões da formação docente estão presentes de maneira significativa nas produções do Campo da Didática. Contudo, o cuidado a ser tomado, assim como já indicado por André (2008, 2014), consiste em não confundir os objetos de estudo de cada Campo, tanto o Campo da Didática, quanto o Campo de Formação de Professores. A Didática enquanto Campo se detém às questões do ensino em situação, e, nesse contexto, está incluído o trabalho

docente e sua relação com o ensino. Ou seja, pelo âmbito Profissional da Didática em Longarezi e Puentes (2017), é possível compreender as pesquisas e produções que versam sobre a formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos.

A análise dos dados indica, ainda, a correlação com os dizeres de Fernandes e Leite (2007), em que as autoras relacionam a superposição de temáticas entre os âmbitos da Didática e Formação de professores por apresentar falta de foco no objeto de pesquisa das áreas. Ou seja, não se considera os aspectos didáticos e do ensino na formação docente, mas apenas o sujeito professor e as questões relacionadas ao Campo Formação de professores.

A temática Docência está imbricada no Campo da Didática na medida em que o ensino, objeto de estudo da Didática, é estudado tendo por contexto o trabalho docente e os elementos que o compõem. E, nesse contexto, o estudo sobre o trabalho docente por meio dos saberes didáticos reverbera nas questões relacionadas à própria formação docente. Desse modo, o Campo da Didática dialoga com as questões do Campo da formação de professores no que concerne ao ensino, aos saberes didáticos e à ação docente e seu trabalho no contexto escolar.

Infere-se que a ausência de delimitação do objeto de estudo do Campo da Didática pode corroborar para a falta de foco indicado no objeto de estudo das pesquisas realizadas por Fernandes e Leite (2007) e pela própria limitação em definir o Campo da Didática por meio de seu objeto de estudo, conforme ressaltado por Melo e Urbanetz (2012).

Entende-se que os temas e elementos estudados pelo Campo da Didática e o de Formação de professores são próximos, porém, a delimitação clara dos objetos de estudo de cada Campo corrobora para a definição das pesquisas e produções nos próprios Campos. Essa análise indica, também, a relevância de compreender que os saberes didáticos constituem elementos pertencentes à temática Docência, e esta, por sua vez, é uma temática inerente ao Campo da Didática, por meio do trabalho docente (formação e saberes didáticos).

Conforme a análise efetuada nesta tese, apesar de os dados apresentarem pesquisas que versam sobre os saberes didáticos do professor, ainda é incipiente a correlação desses saberes com a formação de professores de maneira direta. Ou seja, a formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos, conforme indicado por Longarezi e Puentes (2017), estão presentes nas produções do Campo da Didática, porém, não de maneira direta, como objetos principais de estudo. Em outras palavras, apresentam-se como elementos inerentes às questões sobre a formação de professores. É possível inferir, portanto, que ainda há pouca ênfase nas pesquisas sobre formação de professores que abordem de maneira direta a relação intrínseca com os saberes Didáticos.

Compreende-se, desse modo, a relevância dos saberes didáticos para a formação docente, pois, como ação complexa, eles se somam aos demais saberes de diferentes naturezas presentes na docência. Esses saberes se alicerçam tanto na cultura em que o professor se constitui, quanto no aporte teórico e metodológico que lhe possibilita justificar suas opções e ações (CUNHA, 2008a, 2008c, 2009).

A Didática enquanto componente curricular proporciona a mediação entre as bases teórico-científicas da educação no âmbito escolar e a prática docente. Indica a compreensão do “o que” e do “como” relacionados ao processo pedagógico no âmbito escolar. É por meio da teoria pedagógica - como ação educativa escolar, por meio de conteúdos, tarefas da formação cultural e científica e objetivos - e da prática educativa - como ação educativa realizada pela atividade prática do professor - que se pode compreender a interdependência e a relação entre os fins e os meios da educação escolar (LIBÂNEO, 2013). E, nesse contexto, o Campo da Didática constitui-se como teoria de ensino, e a Didática, como componente curricular, materializa essas questões nos cursos de formação de professores.

Como uma disciplina, matéria de estudo em Libâneo (2013, p. 28), a Didática “[...] integra e articula conhecimentos teóricos e práticos obtidos nas disciplinas de formação acadêmica, formação pedagógica e formação técnico-prática”. Além de promover “[...] o que é comum, básico e indispensável para o ensino de todas as demais disciplinas de conteúdo”. Analisar os saberes didáticos na formação de professores por via da Didática requer, portanto, compreender, por meio do processo didático, os objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino. Para além, é possível inferir que o Campo da Didática, por meio de suas diretrizes conceituais, e dialogando com Libâneo (2013, p. 28), “[...] explica os nexos, relações e ligações entre o ensino e a aprendizagem; investiga os fatores codeterminantes desses processos; indica princípios, condições e meios de direção do ensino, tendo em vista a aprendizagem” e “[...] que são comuns ao ensino das diferentes disciplinas de conteúdos específicos”.

A Didática proporciona, nos cursos de formação de professores, a teoria sobre o ensino, corroborando de maneira sólida para a formação teórico-prática. Por isso a relevância em compreender como a temática Docência se faz presente nas produções científicas do Campo da Didática, bem como, qual a ênfase dada a esse assunto nas produções científicas no formato de artigos, dissertações e teses, suas lacunas e desvios.

Os desvios se referem, como indicado anteriormente, a desvio de foco do objeto de estudo do Campo da Didática em detrimento do objeto de estudo do Campo da Formação de Professores. Em consonância com o pensamento de Marcondes, Leite e Leite (2011), a ênfase

excessiva nas questões da formação de professores proporciona a ausência de pesquisas cujos focos sejam a abordagem e o aprofundamento de outros objetos de interesse nas pesquisas do Campo da Didática. Nesse sentido, requer-se um ordenamento sobre o que se pesquisa em Didática, considerando a referência e interrelação ao Campo sobre a Formação de Professores, sem que o primeiro Campo seja subordinado ao segundo.

Ao analisar as temáticas abordadas por meio da classificação em eixos e categorias temáticas, observa-se que a temática Docência enquanto eixo de análise é perpassada por categorias temáticas em sua maioria relacionadas em primeiro plano à formação de professores, e a relação entre o Campo de Formação de professores e o Campo da Didática, que deveria ser por meio da abordagem dos saberes didáticos, por meio do processo de ensino e dos processos didáticos, acaba por ficar como temática abordada em segundo plano. Ou seja, pesquisa-se sobre os saberes didáticos por meio da formação de professores e não a formação de professores por meio dos saberes didáticos.

6.1.2.1 Os âmbitos da Didática no eixo temático Docência

Compreende-se que entender quais ênfases são dadas aos objetos de análise das produções científicas pertencentes ao *corpus* desta tese, apesar de não ser o foco deste trabalho, poderia elucidar melhor essas questões colocadas. As inferências indicadas são relacionadas aos temas das pesquisas, os assuntos abordados nas produções científicas, que, pela análise no Campo da Didática, apresentam tendência em versarem de maneira indireta sobre as questões da formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos. A questão que se insere é pensar em caminhos outros que proporcionem, no Campo da Didática, a análise da formação e profissionalização para a docência, sem deixar em segundo plano a relação desses elementos com os saberes didáticos. Compreende-se, nesse contexto, que essas questões se apresentam como uma linha tênue entre dois âmbitos, o da Didática e o da formação de Professores.

Por meio dos âmbitos os da Didática (Disciplinar, Investigativo e Profissional), infere-se que é possível ter um panorama da ênfase dada pelas produções científicas no que concerne às temáticas abordadas. Isso porque, os âmbitos da Didática em Longarezi e Puentes (2017) embasaram, nesta tese, a compreensão de que as produções científicas poderiam ser reunidas em âmbitos definidos tendo por base a similaridade de assuntos tratados nas pesquisas. Ou seja,

infere-se que a classificação das produções científicas nos âmbitos da Didática indica a perspectiva dada à temática abordada, no caso, a temática Docência.

A Tabela 29 indica em quais âmbitos da Didática as produções científicas no eixo temático **Docência** apresentaram ênfase.

Tabela 29 - Eixo temático Docência e os âmbitos da Didática

Eixo temático	Âmbitos	Artigos	Dissertações	Teses	Total	%
Docência	Disciplinar	2	-	-	2	0,5%
	Investigativo	6	65	7	78	18,9%
	Profissional	89	151	93	333	80,6%
Total		97	216	100	413	

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

A análise dos dados indica que, ao considerar-se os âmbitos da Didática para caracterizar as produções científicas no que concerne às temáticas, a maioria das produções no eixo temático **Docência** no Campo da Didática está classificada no âmbito Profissional. Ou seja, 80,6% das produções científicas abordam a Docência no Campo da Didática considerando a relação entre a formação e a profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos. Porém, os saberes didáticos relacionados à formação de professores como tema das produções científicas ocorrem em segundo plano.

Entre o cômputo de produções científicas no eixo temático **Docência**, 18,9% se referem às produções que abordaram a Docência considerando as temáticas relacionadas às pesquisas que se ocupam do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre ambos e a prática docente. Apenas 0,5% se ocupam de assuntos da Docência no âmbito das disciplinas enquanto componentes curriculares e sua vinculação direta com a formação docente. Porém, essa relação também aparece de maneira secundária em relação aos temas abordados. Reitera-se, desse modo, o pressuposto nesta tese de que os âmbitos Disciplinar, Investigativo e Profissional referem-se às temáticas abordadas nas produções e não aos objetos de estudo das produções científicas analisadas.

Considerando as produções científicas e os âmbitos da Didática, tem-se que 36,5%, ou 151 resumos, estão concentrados no âmbito Profissional, por meio de dissertações.

A análise do eixo temático **Docência** indicou que as questões relacionadas à Docência, de forma ampla, encontram na categoria Formação um número expressivo de produções, indicando a ação e o trabalho docente como temáticas que despertam maior interesse. Ao olhar

especificamente para as categorias temáticas que apresentaram a Média Ideal, e relacionando essas categorias com os âmbitos da Didática, tem-se a Tabela 30.

Tabela 30 - Eixo temático Docência e os âmbitos da Didática

Eixo temático	Categorias temáticas	Âmbitos da Didática			Total	%
		Disciplinar	Investigativo	Profissional		
Docência	Formação Inicial	-	9	78	87	31,7%
	Formação docente – em exercício	-	15	43	58	20,7%
	Formação continuada	-	7	35	42	15%
	Formação de Formadores	-	-	19	19	6,8%
	Trabalho docente	-	5	14	19	6,8%
	Prática Docente	-	20	35	55	19,6%
	Saber docente	-	5	31	36	12,8%
Total			61	255	280	

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

A Tabela 30 indica que, entre as categorias temáticas que apresentaram o critério da Média Ideal, não houve produções científicas classificadas no âmbito Disciplinar.

Nesse eixo temático, as produções científicas estão majoritariamente no âmbito Profissional, seguido pelo âmbito Investigativo. Para além, as produções científicas apresentam número expressivo na categoria Formação inicial, especificamente no âmbito profissional. Ou seja, as produções científicas no eixo temático **Docência**, no Campo da Didática, estão concentradas na categoria temática Formação inicial no que concerne à formação e profissionalização para a docência, tendo como base os saberes didáticos. Ao considerar o tema Formação no que tange ao cômputo geral entre a formação inicial, formação em exercício, formação continuada e formação de formadores, ainda há a prevalência de produções científicas no âmbito Profissional, com cento e setenta e cinco (175) resumos, seguido do âmbito Investigativo, com trinta e um (31) resumos. Desse modo, 74,2% das produções científicas classificadas em categorias temáticas que apresentaram o critério da Média Ideal no eixo temático **Docência** foram classificadas em categorias relacionadas diretamente com a formação de professores, em diferentes âmbitos.

Esses dados indicam a relevância em considerar a temática **Docência**, especificamente a formação de professores, no âmbito do Campo da Didática, sem que haja desvio no objeto do Campo, o ensino e sua relação com os saberes didáticos.

6.1.3 Eixo temático Educação

O eixo temático **Educação** foi o terceiro eixo que apresentou o critério da Média Ideal. As produções científicas no eixo temático foram distribuídas conforme Tabela 31.

Tabela 31 - Eixo temático Educação

EIXO TEMÁTICO	Artigos	Dissertações	Teses	Nº de resumos
Educação	37	105	55	197

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

A Tabela 31 indica que 53,3% (105) das produções científicas nesse eixo temático foram de dissertações, seguidas de 27,9% (55) de teses e 18,8% (37) de artigos científicos. As produções científicas classificadas no eixo temático **Educação** apresentaram vinte e duas (22) categorias temáticas relacionadas ao tema Educação, conforme indica a Tabela 32, abaixo.

Tabela 32 - Eixo Educação e categorias temáticas

Categorias temáticas	Nº de resumos	%
1. História da Educação	39	19,8%
2. Educação Matemática	32	16,2%
3. EAD	21	10,6%
4. Educação Infantil	18	9,1%
5. EJA	7	3,5%
6. Educação Histórica	5	2,5%
7. Educação Profissional	5	2,5%
8. CTS	4	2,0%
9. Educação Inclusiva	4	2,0%
10. Filosofia da Educação	3	1,5%
11. Educação em Ciências	3	1,5%
12. Educação Física Escolar	3	1,5%
13. Educação Profissional Técnica/tecnológica	3	1,5%
14. Cinema e Educação	2	1,0%
15. Educação Escolar Indígena	2	1,0%
16. Educação Musical	2	1,0%
17. Interdisciplinaridade	2	1,0%
18. Práticas Educativas	2	1,0%
19. Psicologia da Educação	2	1,0%
20. Transdisciplinaridade	2	1,0%
21. Educação Sexual	2	1,0%
22. Outros	34	17,2%
Total	197	

Fonte: Dados organizados pela autora (2021).

A análise dos dados indicou uma diversidade de categorias temáticas no eixo temático **Educação**, especificamente ao se considerar a categoria Outros, que reuniu as categorias temáticas com apenas um resumo de produção científica.

Para a análise das categorias temáticas presentes no eixo, foi aplicada a Média Ideal (197/22), para tanto, entre as vinte e duas (22) categorias temáticas apresentadas nesse eixo, apenas quatro apresentaram o critério de nove (9) ou mais resumos por categoria temática, sendo elas: História da Educação, Educação Matemática, Educação à Distância (EAD) e Educação Infantil. A categoria temática História da Educação e Educação Matemática apresentaram número expressivo em relação às produções científicas.

A Tabela 33, a seguir, elucida a distribuição dos tipos de produção científica por categoria temática.

Tabela 33 - Eixo temático Educação e subcategorias temáticas pela Média Ideal

Eixo temático	Categoria temática	Artigos	Dissertações	Teses	Nº de resumos
Educação	81. História da Educação	3	24	12	39
	82. Educação Matemática	3	16	13	32
	83. EAD	4	13	4	21
	84. Educação Infantil	3	8	7	18
Total		13	61	36	110

Fonte: Dados organizados pela autora (2021).

Considerando as quatro categorias temáticas que apresentaram Média Ideal, há predomínio de produções científicas no formato de dissertação, correspondendo a 55,4% das produções, seguidas pelas teses, com 32,7%, e os artigos científicos, com 11,8%. Os dados indicam que, no eixo temático **Educação**, os temas abordados nas pesquisas estão majoritariamente em dissertações, especificamente na categoria temática Educação Matemática.

É relevante observar que o tema Educação, indicado por meio do eixo temático **Educação**, apesar de ser considerado um tema presente no estudo integrativo sobre o Campo da Didática, encontra-se nesses estudos de maneira indireta, principalmente relacionado às práticas pedagógicas e teorias educacionais.

Considerando a Educação em Libâneo (2013) como fenômeno e processo social, objeto de estudo da Pedagogia, infere-se que o ensino desenvolvido para além do ensino escolar é relevante para a formação humana, assim, a teoria e a prática da educação vinculadas à prática social são elementos que também podem ser analisados pelo Campo da Didática no que concerne à relação sobre o ensino como prática social.

Por ser ramo da Pedagogia, a Didática relaciona-se com a Educação na medida em que propicia condições para compreender o ensino também como prática social, desenvolvido em

outros ambientes. Na medida em que a Educação é compreendida como prática educativa, ela é entendida tanto como uma exigência da vida em sociedade, quanto como um processo de proporcionar aos indivíduos os meios necessários para viver em sociedade. A Educação como prática educativa contém o trabalho docente, pois este integra o processo educativo global, em que os membros da sociedade são preparados para a participação na vida social (LIBÂNEO, 2013).

Como elucidado anteriormente, a partir de Libâneo (2013), a Educação pode ser compreendida em seu sentido amplo e restrito. Em sentido amplo, compreende os processos formativos que ocorrem no meio social, em que a prática educativa existe em uma diversidade de instituições e atividades sociais, e, em sentido estrito, a educação ocorre em instituições específicas, escolares ou não, com finalidades explícitas de instrução e ensino.

Pode-se inferir que as quatro (4) categorias temáticas História da Educação, Educação Matemática, EAD e Educação Infantil estão relacionadas no Campo da Didática por meio do sentido estrito da Educação. Ou seja, é a relação do ensino com os processos educativos no âmbito da Educação em seu sentido estrito, no âmbito de instituições específicas, com finalidades específicas, e que, no caso, se relacionam com instituições que desenvolvem o ensino escolar.

Cumprido ressaltar que é por meio do ensino que os objetivos educacionais se materializam, por isso, pode ser considerado como meio e fator da Educação. Dessa forma, a Pedagogia tem como objeto de reflexão a ação educativa e o processo pedagógico orienta a educação para o desenvolvimento das finalidades específicas que são determinadas socialmente.

O trabalho docente também se constitui como uma modalidade do trabalho pedagógico, pois consiste na efetivação da tarefa de ensinar, além de ser considerado um elemento do qual a Didática se ocupa e, nesta tese, é percebido como uma das diretrizes conceituais do Campo da Didática. Nesse contexto, o ensino enquanto trabalho docente se desenvolve considerando o processo educativo que ocorre no ambiente escolar. Em Libâneo (2013, p. 24), tem-se a compreensão da relação entre educação escolar, a Pedagogia e o ensino: “[...] a educação escolar, manifestação peculiar do processo educativo global; a Pedagogia como determinação do rumo desse processo em suas finalidades e meios de ação” e “o ensino como campo específico da instrução e educação escolar”.

As categorias temáticas indicadas nas produções científicas no Campo da Didática corroboram para a compreensão da Didática também como ramo da Pedagogia que investiga

os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino e está intimamente ligada à Teoria da Educação, da Organização Escolar, do Conhecimento, entre outras.

É interessante observar que a temática Educação nas produções científicas que compuseram o *corpus* desta pesquisa foi categorizada de maneira direta nos resumos das teses e apresentou sua abordagem nos estudos de referência por meio indireto. Isto é, se deu por meio da abordagem das temáticas Práticas Pedagógicas de ensino em contextos de políticas educacionais, de professores, condições institucionais e de gestão, conceito de Educação em relação à Didática, Fundamentos da teoria de Educação, Panorama da Educação Brasileira, Tendências da educação, Prática educativa, a relação entre Educação e Ensino, sobre os conceitos de Educação, a Educação e seus contextos, a educação escolar, a prática educativa na sociedade, as tendências pedagógicas, as modalidades de educação. Inclui-se, ainda, a socialização do pedagógico e pedagogização da sociedade, o fracasso escolar, relações sociais e educação escolar, educação e desigualdade social, educação como ato político. A diversidade de assuntos abordados corrobora para a diversidade de categorias temáticas presentes no eixo temático **Educação** e temáticas apresentadas. A categoria temática “Outros”, que apresentou trinta e quatro (34) resumos de produções científicas classificadas em apenas uma categoria temática, apesar de não corresponder ao critério da Média Ideal, indica que a diversidade de categorias temáticas no eixo temático **Educação** é expressiva.

A pesquisa de Pimenta (2010) apresentou o tema Educação de maneira direta quando o relacionou especificamente à escola, como exemplo, na categoria Educação na sociedade da informação e do conhecimento – que apresenta novas possibilidades para a escola. Podem ser observadas, ainda, neste estudo, questões sobre o multiculturalismo e o intercruzamento com outras e novas áreas do conhecimento. O tema também se mostrou presente quando a abordagem recaiu sobre as categorias temáticas Prática pedagógica e resultados de ensino em contextos de políticas educacionais, teorias educacionais e contextos escolares, teoria didática e bases para propostas pedagógicas.

Em Oliveira (2011), a temática Educação insere-se no bloco temático sobre referenciais teórico-metodológicos, por meio das teorias da Educação e sua contribuição para a construção da Didática. Em Fernandes e Leite (2007), indica-se que as temáticas relacionadas à Educação, como Educação Matemática, estão relativamente ausentes. As autoras situam que, no estudo realizado, por analisarem trabalhos em evento científico apresentados em GTS específicos, as pesquisas relacionadas ao tema Educação Matemática foram alocadas para o GT próprio, no

âmbito da ANPEd. Em comparação com a análise efetuada nesta tese, a Educação Matemática apresenta-se dentro do eixo temático **Educação** como a segunda categoria temática com número expressivo de produções científicas, trinta e duas (32), uma vez que a análise dos dados foi efetuada por meio de categorias temáticas e eixos temáticos de análise. As categorias temáticas Educação Matemática e Educação Infantil são apresentados no estudo de Marcondes, Leite e Leite (2011) por meio do cotidiano escolar, destacando-se que as pesquisas que se debruçaram sobre o tema abordaram-no por meio da compreensão da experiência do aluno nos processos de ensino-aprendizagem e sua relação com o conhecimento.

Nos estudos de André (2008), a temática Educação foi abordada de maneira indireta nas produções analisadas. Já no estudo de André (2014), as categorias temáticas abordadas pelo eixo temático **Educação** foram alocadas como Práticas pedagógicas na escola.

É relevante observar que, nos estudos analisados pelos autores citados, há incidência de pesquisas que versaram sobre a relação da teoria Didática com as teorias Pedagógicas, com os contextos escolares e propostas pedagógicas. Evidenciam, portanto, a relação do Campo da Didática com as questões pedagógicas, corroborando para a diretriz conceitual que indica a Didática como ramo da Pedagogia, que se detém especificamente sobre as questões dos fundamentos, das condições e modos da realização da instrução e do ensino. Em Longarezi e Puentes (2011a, 2017), pode-se tecer a compreensão dos fundamentos, modos e condições indicadas. Os fundamentos versam sobre: conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, paradigmas, ideias, pensamentos, juízos, discursos, argumentos, entre outros, que obedecem a certas exigências de racionalidade que são utilizadas para justificar, e explicar ou embasar, as ações didáticas (condições e modos), incluindo os estudos sobre o estado da arte. Os modos versam sobre: os objetivos, o sistema de conteúdos, os métodos, as atividades e estratégias de aprendizagem, a avaliação, as formas e maneiras de se efetivar do ponto de vista metodológico o processo de ensino-aprendizagem. As condições referem-se às externas (sociedade, comunidade, família, políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico da escola, entre outros, que condicionam as práticas) e as internas (organização do trabalho didático, ambiente educativo, o espaço, tempo e recursos, os programas de aprendizagem e o papel educativo do processo docente).

A análise das produções científicas vem ao encontro dos achados da tese e confirma a diversidade temática como característica do Campo, em congruência com as características de seu objeto de estudo, o Ensino.

6.1.3.1 Os âmbitos da Didática no eixo temático Educação

Em relação às temáticas abordadas, valeu-se da classificação quanto aos âmbitos da Didática para compreender a ênfase dada nas produções científicas no eixo temático **Educação**. A Tabela 34, a seguir, elucida o cômputo total das produções científicas de artigos, dissertações e teses que foram classificados no referido eixo.

Tabela 34 - Eixo temático Educação e os âmbitos da Didática

Eixo temático	Âmbitos	Artigos	Dissertação	Tese	Total	%
Educação	Disciplinar	-	-	-	-	-
	Investigativo	37	96	54	187	94,9%
	Profissional	-	9	1	10	5,0%
Total		37	105	55	197	

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

O Eixo temático **Educação** reuniu, em si, os resumos de cento e noventa e sete (197) produções científicas que trataram das questões sobre Educação nos âmbitos da Didática, em que cento e oitenta e sete (187) resumos foram classificados no âmbito Investigativo e dez (10) no âmbito Profissional. Esse eixo temático não apresentou resumos no âmbito Disciplinar.

Dessa forma, as produções científicas que abordaram o tema Educação, o fizeram por meio de temas que se relacionam ao âmbito Investigativo da Didática, em que se aborda o estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre ambos e a prática docente, bem como, o conhecimento novo da Didática, no âmbito da Educação, das práticas educativas, especificamente no que concerne à História da Educação e da Educação Matemática.

Ao considerar apenas as produções científicas classificadas nas categorias temáticas que apresentaram o critério de Média Ideal, a Tabela 35, a seguir, elucida a distribuição de produção científica por categoria temática.

Tabela 35 - Eixo temático Educação e os âmbitos da Didática

Eixo temático	Categorias temáticas	Âmbitos da Didática			Total	%
		Disciplinar	Investigativo	Profissional		
Educação	História da Educação	-	36	3	39	35,5%
	Educação Matemática	-	32	-	32	29,1%
	EAD	-	20	1	21	19,1%
	Educação Infantil	-	18	-	18	16,3%
Total			106	4	110	

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Os dados indicam que 96,4% (106) das produções científicas foram classificadas no âmbito Investigativo, 3,6% (4) no âmbito Profissional e nenhuma no âmbito Disciplinar. Na categoria temática História da Educação, 92,3% das produções classificadas nessa categoria abordam questões relacionadas ao âmbito Investigativo da Didática. Já 100% das produções científicas classificadas na categoria Educação Matemática abordam questões sobre o âmbito Investigativo da Didática. A categoria temática EAD apresenta 92,5% das produções científicas classificadas no âmbito Investigativo e 7,45% no âmbito Profissional.

A ênfase das produções no Campo da Didática no eixo temático **Educação** está nas produções científicas que abordam as questões sobre o ensino e seus processos. Há ausência de produções sobre as temáticas disciplinares no eixo Educação, ou seja, sob o viés das questões da Educação, tanto em relação ao ensino de Didática, quanto em relação às demais disciplinas nos cursos de graduação compreendidas como componentes curriculares.

6.1.4 A diversidade temática nas produções no Campo da Didática

A diversidade temática no Campo da Didática já foi mencionada nas pesquisas de Pimenta (2000), Marcondes, Leite e Leite (2011), Fernandes e Leite (2007), Oliveira (1996), Pimenta et al. (2013), entre outros autores que embasaram teórica e metodologicamente esta pesquisa.

Pimenta, Franco, Fusari (2010) sinalizaram também a existência de vasto leque temático, por meio da complexidade do objeto da didática – o ensino enquanto fenômeno complexo e prática social. Indicaram, ainda, que as pesquisas evidenciavam uma abordagem multidimensional do Campo, sem que se esgote a análise por uma única perspectiva.

Ao analisar o Campo da Didática por seus eixos temáticos, categorias e subcategorias temáticas, requer-se não esgotar apenas por uma única perspectiva a diversidade temática que as produções no Campo indicam. Consiste em entender o Campo da Didática por seu viés multirreferencial, por meio da complexidade da realidade e de seu objeto de estudo.

A diversidade temática representada pelos eixos, categorias e subcategorias nesta tese indicam o que Pimenta et al. (2013) elucidaram em seu estudo, que as produções científicas analisadas evidenciavam o ensino como fenômeno complexo, histórico e institucionalmente situado - objeto específico da Didática. Para além, indicaram que as pesquisas na área consideravam as mediações entre o ensinar e o aprender, as múltiplas determinações que condicionam e perpassam essas mediações.

Destacam, ainda, que não se pode isolar o fenômeno educativo de suas circunstâncias, dado singular e relevante ao considerar o ensino como prática social, bem como, a possibilidade de converter esse conhecimento em respostas socialmente significativas. A investigação do ensino como prática social reverbera em diferentes contextos em que se desenvolve no Ensino, na Docência e na Educação, entre outros. Para além, Marcondes, Leite e Leite (2011) e Candau (2009) elucidam que a multiplicidade temática, metodológica e de interlocução teórica remete à realidade do próprio campo, bem como, sua atual transformação e sua relação com a complexidade da realidade educacional do país. Pimenta et al. (2013) indicam, também, que a ressignificação da Didática consiste em incorporar outros temas além dos temas clássicos da Didática, apontando, pois, que, para que os avanços teóricos no tratamento do objeto de estudo da Didática sejam desenvolvidos, é necessário incluir os temas que surgem na contemporaneidade e que corroboram para o próprio estudo do Campo da Didática.

Nesse contexto, com base em Soares (2000), são tecidas algumas considerações sobre a teorização da Didática enquanto Campo. Da diversidade temática indicada nesta tese por meio de vinte e sete (27) eixos temáticos evidenciados pelas pesquisas integrativas, os manuais didáticos, artigos, dissertações e teses, em que, deste cômputo, três (3) (Ensino, Docência, Educação) foram analisados, inferimos que esses eixos temáticos podem ser considerados, segundo Soares (2000), como agentes que ocupam uma posição dentro de um determinado Campo.

Nos dizeres de Soares (2000), ao analisar o Campo pedagógico tecido pelo ENDIPE, é importante compreender alguns elementos, tanto da definição desse Campo, quanto de sua pertinência. O Campo pedagógico, para a autora, é considerado como meio para designar o Campo institucionalizado do ENDIPE, no que concerniu a análise de vinte (20) anos de existência. Infere-se nesta tese que os elementos que Soares (2000) utilizou para tecer hipóteses sobre o ENDIPE podem corroborar para questões incipientes sobre o próprio Campo da Didática.

Nesse sentido, Soares (2000, p. 182) indica que “um campo é um ‘sistema’ ou um ‘espaço’ estruturado de posições; este espaço é um espaço de lutas entre diferentes agentes ocupando diferentes posições” (grifos da autora). O conceito de campo em Bourdieu (1980) utilizado por Soares (2000, p. 179) para compreender o “[...] espaço intelectual/acadêmico/social que tem congregado, ao longo do tempo, as pessoas, as produções (livros, artigos, comunicações), os interesses que estruturaram e estruturam” o ENDIPE na comemoração de seus 20 anos pode ser um caminho sinuoso para também compreender o Campo da Didática.

Para compreender o campo pedagógico do ENDIPE, Soares (2000, p. 182) indica que as posições que fazem parte do Campo podem ser entendidas como “[...] quatro grupos temáticos e seus respectivos agentes, que convivem neste espaço que estou denominando campo pedagógico”. A autora elucida “[...] a posição da Didática e seus agentes; a posição da Prática de Ensino e seus agentes; a posição da área de conhecimento sobre Formação de Professores e seus agentes; e a posição do tema Currículo e seus agentes”. Acrescenta também a hipótese de que “[...] se o campo pedagógico é, como todo campo, um espaço de lutas entre diferentes agentes ocupando diferentes posições, haverá lutas entre essas quatro ‘posições’, entre os agentes que ocupam essas quatro posições” (grifo da autora).

Nesse sentido, em Soares (2000), no interior de um campo, há lutas entre distintos agentes, que ocupam, por sua vez, diferentes posições, que apresentam como objetivo tanto se apropriar do monopólio quando do capital específico ou mesmo redefinir esse capital. Compreendendo por meio da teoria de Bourdieu, o bem simbólico rende um lucro em determinado mercado de bens simbólicos. Ou seja, trazendo essa compreensão para o Campo Pedagógico, o Capital legítimo nesse Campo passa pelo entendimento das posições indicadas pelos grupos temáticos e seus respectivos agentes que formam o próprio Campo. No caso específico, as temáticas indicadas por Soares (2000), presentes no Endipe ao longo de seus 20 anos, quais sejam: Didática, Prática de Ensino, Formação de Professores e Currículo.

Assim dizendo, é possível inferir, por meio do estudo de Soares (2000), que, em momentos diferentes, cada temática indicada constituiu o capital legítimo do Endipe enquanto Campo Pedagógico. A Didática, como um dos grupos temáticos presentes no Endipe, também se constitui parte integrante do Campo Pedagógico enquanto ramo da pedagogia em Longarezi e Puentes (2017). Se determinado Campo também é definido pelas produções científicas desenvolvidos em seu interior, é possível inferir que as produções científicas evidenciadas na Didática fazem parte tanto das características deste Campo, quanto em relação às questões e disputas que o próprio Campo apresenta por meio de suas temáticas e agentes.

Nesse sentido, para além se ser um capital legítimo no Endipe, podemos inferir que a Didática pode ser compreendida como Campo em Bourdieu, quando os grupos temáticos e seus agentes pertencem a ela disputam entre si o monopólio do capital legítimo do Campo da Didática. Considerar a Didática como Campo em Bourdieu não a desvincula de ser um grupo temático do Campo Pedagógico no Endipe ou em qualquer outro espaço. Para além, a Didática como Campo e como grupo temático constitui faces de um mesmo elemento, ou seja, a Didática apresenta-se como um grupo temático que possui agentes pertencentes ao Campo Pedagógico,

e é Campo em Bourdieu quando considerados os eixos temáticos evidenciados e analisados nesta tese, pois esses eixos temáticos podem ser considerados como grupos temáticos que possuem agentes que estão em constante disputa pelo monopólio do Capital legítimo do Campo.

Essa percepção da Didática enquanto Campo corrobora no entendimento de sua multidimensionalidade e multirreferencialidade por meio de seu objeto de estudo, o ensino. Isto é, se a diversidade temática presente tem relação com a complexidade, a multidimensionalidade e a multirreferencialidade do próprio objeto de estudo do Campo, essa diversidade representada pelos eixos temáticos elucidados nesta tese pode se comportar como grupos temáticos que possuem agentes que estão em constante luta pelo monopólio do Capital Legítimo do Campo.

Em outras palavras, nas produções científicas analisadas no período de 2008 a 2018 indica-se que três grupos temáticos e seus agentes, intitulados como eixos temáticos, Ensino, Docência e Educação, disputaram o capital legítimo do Campo. Ou seja, a estrutura do Campo da Didática na análise dos temas versa sobre eixos temáticos e seus agentes que disputam o monopólio do capital legítimo do Campo, que podem sofrer alterações no decorrer dos anos.

Assim como Soares (2000, p. 184) indica a presença de temas e agentes nos encontros do Endipe, em que “[...] o conhecimento da produção acadêmica dos agentes do campo, parecem sinalizar a dominação de certas posições e certos agentes, em determinados momentos, ao longo dos 20 anos”, bem como, “[...] a presença de estratégias de conservação e correlativas estratégias de subversão”, em que o campo pedagógico apresenta características heterogêneas, há “[...] cumplicidade responsável pela constituição e pela permanência do campo.” (SOARES, 2000, p. 184).

Nesse sentido, as hipóteses apresentadas por Soares (2000) corroboram para a compreensão do Campo da Didática apresentado pela análise dos dados desta tese e apresenta-se como um caminho para a compreensão da diversidade temática apresentada pelos diferentes eixos temáticos evidenciados nas produções científicas. O conceito de campo em Bourdieu como método ou instrumento para propor uma possibilidade de reflexão sobre o campo pedagógico instituído pelo Endipe também pode ser um percurso possível para se pensar o Campo Pedagógico da Pedagogia que tem a Didática como um ramo adjacente.

6.2 OS TERMOS DIDÁTICOS E CORRELATOS NAS PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NO CAMPO DA DIDÁTICA

Esta seção destina-se a apresentar os termos Didáticos e afins indicados nos títulos, palavras-chave e resumos dos artigos, dissertações e teses e sua relação e importância para o Campo da Didática. São abordados os termos que apresentaram expressividade no cômputo da análise dos dados, além de discutir a relevância destes para o Campo da Didática.

Compreende-se que o termo “Didática” é usado para definir o Campo, ou seja, o componente curricular nos cursos de graduação. Para além, o termo também é usado como adjetivação, indicando qualidade positiva, relacionado à ação de ensinar, como, por exemplo, ao se referir que determinado professor tem didática, indicando que este apresenta as qualidades necessárias para desenvolver a ação de ensinar de maneira desejável e satisfatória.

Infere-se, nesta tese, duas proposições sobre o uso do termo “Didática” e seus correlatos, como os termos didático, livro didático, material didático, entre outros. A primeira proposição entende que, ao definir tanto o Campo quanto o componente curricular, é desejável que o termo seja escrito com a primeira letra maiúscula, apresentando, pois, a característica de nome próprio que o define. A segunda proposição compreende que o termo usado como adjetivação geralmente está associado a outro termo para defini-lo e indica uma qualidade ou especificidade.

Por exemplo, o termo “coleção didática” é composto, formado por duas palavras e representa um conjunto de livros, uma coleção de livros com objetivos didáticos que apresentam um encadeamento de conteúdos pretendendo o ensino por parte do professor e a aprendizagem por parte do aluno. Em outro exemplo, o termo “prática didática” indica que não se refere a qualquer prática exercida, o termo “didática” faz referência a uma prática específica que se relaciona ao ensino. Para além, o termo “didática” pode também estar associado a um instrumento de organização da ação de ensinar como em “sequência didática”. Ou seja, não é qualquer sequência aleatória, mas uma sequência de objetivos, definidos por conteúdos com a intenção de proporcionar organização e fluência em determinado conhecimento que se pretende ensinar.

Observa-se, ainda, que o termo “didático”, quando indica adjetivação, ou seja, proporcionando qualidade a outro termo, o faz relacionando-se indiretamente ao ensino, como, por exemplo, os termos “propostas didáticas”, “estratégias didáticas”, “recursos didáticos”, entre outros.

Assim como Gatti (2011), compreende-se que a clareza dos termos, o sentido de uso e sua abrangência auxiliam tanto para a definição da área ao qual pertencem, como tornam definido e nítido seu sentido. Assim como a autora indica a importância na definição de termos para a constituição da área da Educação, infere-se, nesta tese, que o conhecimento sobre os termos comumente utilizados no Campo da Didática sinaliza a direção em superar possíveis conflitos instaurados pelas preferências terminológicas, além de contribuir para a tessitura, autoafirmação e definição do Campo, tanto relacionado ao seu objeto de análise, quanto aos temas abordados.

Desse modo, a definição de termo aqui explicitado indica que “[...] os termos significam os conceitos, porém os conceitos significam a si mesmos.” (SANTOS, 2006, p. 1355). Em outras palavras, considera-se que os termos presentes no *corpus* da pesquisa são pertencentes ao Campo da Didática e, concomitantemente, possuem significado singular em si mesmos. Como exemplo, cita-se o termo “transposição didática”, que apresenta singularidade epistêmica, representada pelas obras de Chevallard e Johsua (1982), Chevallard (1991) e Almeida (2014) e constitui um termo presente nas produções analisadas pertencentes ao Campo da Didática.

Santos (2006) afirma, ainda, que os termos podem ser classificados em relação à forma e definição. Em relação à forma, podem ser termos comum, simples-composto e complexo-composto. Em relação à definição, podem ser restritos ou unívocos.

O termo simples-composto é definido por apresentar apenas um vocábulo e o complexo-composto é definido por apresentar vários vocábulos. O termo restrito possui significado singular e específico, restringe-se ao significado atribuído a ele e o termo unívoco possui em si o sentido de apenas um conceito.

Partiu-se do pressuposto que determinados termos identificados e usados de maneira frequente no título, palavra-chave e resumo das produções científicas analisadas são termos unívocos, pois indicam em si apenas um conceito. Por exemplo, a palavra Didática, neste estudo, é considerada termo unívoco, pois representa e indica em si o Campo da Didática e foi utilizada para identificar e coletar o *corpus* de pesquisa nas respectivas bases de dados.

6.2.1 Os termos Didáticos e correlatos nas produções científicas

Nesta seção são apresentados e analisados os termos didáticos e correlatos presentes no cômputo das produções científicas (resumos de artigos, dissertações e teses). Esta seção está

dividida em quatro partes. A primeira, intitulada “**O panorama dos termos nas produções científicas**”, situa o panorama, o quantitativo e a análise dos termos com número expressivo de uso nos resumos das produções científicas analisadas. A segunda parte - “**Os termos nas produções científicas e os âmbitos da Didática**” - indica em quais âmbitos da Didática (Disciplinas, Investigativo e Profissional) os termos encontrados apresentaram vínculo. A terceira parte, intitulada “**Os termos com expressividade nas produções científicas**”, destaca a análise dos termos que apresentaram expressividade no cômputo da análise dos resumos das produções científicas e sua relação com o Campo da Didática. Já a quarta parte - “**Considerações sobre os termos didáticos e correlatos**” - busca compreender, pelo panorama da análise dos dados, o lugar e o sentido atribuídos aos termos mais citados nas produções científicas.

6.2.1.1 O panorama dos termos nas produções científicas

Os termos didáticos e correlatos foram evidenciados por meio da análise de mil, quatrocentos e onze (1.411) resumos de artigos científicos, dissertações e teses que compuseram o *corpus* da pesquisa. Nesse contexto, o levantamento dos termos indicou quatrocentos e sessenta e seis (466) termos citados duas mil, quatrocentas e trinta e três (2.433) vezes, apresentando uma média de 1,7 termo por resumo de produção científica. O Quadro 7 a seguir elucida os termos referenciados nos resumos das produções científicas e o número de vezes que foram citados.

Quadro 7 - Relação de termos (Didática e correlatos), nº de citação e %.

TERMO	Quantidade de termo	Nº de citações	%
Sequência didática	1	190	7,8%
Didática	1	187	7,7%
Livro Didático	1	113	4,6%
Transposição Didática	1	104	4,3%
Material Didático	1	63	2,6%
Disciplina didática	1	52	2,1%
Propostas didáticas	1	49	2,0%
Didática da história, estratégias didáticas, Didática da história	3	47	1,9%
Mediação didática; recursos didáticos	2	34	1,4%
Práticas didáticas	1	33	1,4%
Engenharia Didática	1	31	1,3%
Coleções didáticas	1	30	1,2%
Âmbitos da Didática, experimento didático	2	27	1,1%
Intervenção didática, produção didática	2	26	1,1%
Conhecimento Didático	1	25	1,0%

TERMO	Quantidade de termo	Nº de citações	%
Ação Didática; atividades didáticas/didático-pedagógicas; ferramenta didática; organização didática	4	24	1,0%
Didática de matemática	1	22	0,9%
Manuais didáticos	1	21	0,9%
Abordagem didática; unidade didática	2	19	0,8%
Processo didático	1	18	0,7%
Obras didáticas; professores de Didática	2	16	0,7%
Dimensões didáticas; Programa Nacional do Livro Didático; situações didáticas	3	15	0,6%
Experiências didáticas; formação didática; Formação didático-pedagógica; Pesquisa Didática	4	14	0,6%
Área da Didática; Didática das Ciências; ensino de didática; forma didática; modelo didático	5	12	0,5%
Aspectos da didática; Didática Magna; fim/finalidade didática	3	11	0,5%
Didática Desenvolvimental; questão didática	2	10	0,4%
Didática da tradução; Teoria Antropológica do Didático	2	9	0,4%
Conteúdo da didática; inovação didática; nova didática/caminhos/paradigmas; orientações didáticas	4	8	0,3%
Exploração didática; instrumento didático; princípios didáticos; procedimentos didáticos; relação didática; textos didáticos; trabalho didático; Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (Endipe).	7	7	0,3%
Alternativa didática; didática docente; estudo de didática; formação em didática; método didático; saberes da didática; Teoria das Situações Didáticas	20	6	0,2%
Concepção didática; didática dos professores; didatização; dispositivo didático; GT Didática; laboratório didático; perspectiva didática; possibilidade didática; potencialidade didática; proposições didáticas; reflexão didática; Sistema Didático; uso didático.	14	5	0,2%
Constituição da didática; cultura didática; Curso de Didática; desenvolvendo uma didática; Didática Crítica Intercultural; didática da alfabetização; Didática da Física; didática de ensino; didática do ensino; didática do professor; didática específica; Didática Geral; didática profissional; Didática universitária; didáticas específicas; discussão didática; elementos da didática da aprendizagem; enfoque didático; estrutura didática; experimentação didática; fundamentação didática; investigação didática; maneira dialética; metodologia didática; objetivações didáticas; papel da Didática; projeto didático; reconstrução racional didática	89	4	0,2%
Apresentação didática; atuação didática; aulas de Didática; cenário/cena didático/pedagógico; ciência da Didática; concepção de Didática; configuração didática/didático-curricular; contexto didático; coreografia didática; critérios didáticos; desafios da didática; didática da língua; Didática da Pedagogia Histórico-Crítica; Didática Fundamental; didáticas apropriadas; dificuldades didáticas; discurso didático; domínio da didática; encaminhamento didático; exercício do ensino superior à didática; Gestos didáticos; história/historiografia Didática; modalidade didática; modos da Didática; natureza didática; necessidade didática; objeto da didática; pensamento didático; planejamento didático; práxis didática; problemas didáticos; qualidade didática; técnica didática; Teoria da Transposição Didática	34	3	0,1%
Agir didático; aperfeiçoamento da didática; aportes científicos da Didática; caderno didático; capacitação didática-pedagógica; cartilha didática; categoria científico-didática; compêndios didáticos;	81	2	0,1%

TERMO	Quantidade de termo	Nº de citações	%
componente curricular da didática; compreensão da didática; comunicação didática; condução didática pedagógica; construção de conhecimento didático; contrato didático; contribuição didática; criações didáticas; desenho didático; diálogo com didática; didática ambiental; Didática Antropológica; didática aplicada; didática clínica; didática crítica; Didática da Arte; didática da educação profissional; Didática da Escrita; didática da Geografia; Didática da Sala de Aula; didática da Sociologia; didática das línguas; Didática de Ensino de Língua; didática de química; didática descontextualizada; didática diferenciada; didática formação; Didática Francesa; Didática Hoje; Didática Musical; Didática no Âmbito da Pós-Graduação; didática no ensino; didática prática de seus professores; didática tradicional; didática transdisciplinar; edições didáticas; eficácia da didática; escolha didática; Escrita Didática; estudo Didática; exemplo didático; explicação didática; fazer didático; formação dos formadores em didática; instrumentação didática; intenção didática; interação didática; inversão didática; jogo didático; linguagem didática; linhas de pesquisa em Didática; melhora da didática; modelagem didática; mudança didática; narrativa didática; Obstáculos didáticos; Peças Didáticas; plano didático; postura didática; preparação didático-pedagógica; prova didática; referência curricular e didática; sessões didáticas; temática didática; teoria da didática; termos didáticos; trabalhado didaticamente; Transformação Didática; tratamento didático; utilização didática; validade didática; vertente didática			

Fonte: dados organizados pela autora (2022).

O Quadro 7 indica os termos didáticos e correlatos apresentados nos resumos das produções científicas (artigos científicos, dissertações e teses). É notável, pela organização dos dados, que, apesar de termos específicos apresentarem concentração de citação, há uma diversidade de termos utilizados referenciados nas produções científicas pertencentes ao contexto das pesquisas no Campo da Didática. É relevante destacar que esses termos foram elencados no rol de pesquisas pertencentes ao contexto do descritor “Didática”. Ou seja, tanto os termos didáticos, quanto os termos correlatos possuem relação no contexto das pesquisas no Campo da Didática, pois, considera-se que estão presentes em produções científicas reportadas na pesquisa quando utilizado o descritor “Didática”.

Nesse contexto, entre os quatrocentos e sessenta e seis (466) termos elencados na análise, quatro termos apresentaram número expressivo de citação nas produções científicas, são eles: Sequência Didática, com cento e noventa (190) citações; Didática, com cento e oitenta e sete (187) citações; Livro Didático, com cento e treze (113) citações, e Transposição Didática, com cento e quatro (104) citações. Esses quatro termos serão analisados posteriormente.

6.2.1.2 Os termos nas produções científicas e os âmbitos da Didática

Os termos didáticos e correlatos foram classificados segundo os âmbitos da Didática, considerando, para isso, a classificação das produções científicas que os continham. Por exemplo, determinado resumo de tese defendida no ano de 2012, pertencente ao Campo da Didática, identificada com o código T.D.2012-21, foi classificada no âmbito Investigativo e apresentou em seu conteúdo o termo “adequação didática”.

Nesse sentido, o termo “adequação didática” também foi considerado como um termo classificado no âmbito Investigativo, pois foi utilizado em um contexto de pesquisa em que a temática abordada versou sobre as definições apresentadas no âmbito Investigativo, portanto, de pesquisas que se ocupam do estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre ambos os processos e a prática docente e sobre a produção de conhecimento novo sobre a Didática (LONGAREZI; PUENTES, 2011a).

Dessa forma, a análise indicou o panorama sobre a classificação dos termos elencados nas produções científicas e os âmbitos da Didática conforme apresenta a Tabela 36.

Tabela 36 - Termos e âmbitos da Didática

Âmbitos DA DIDÁTICA	QUANTIDADE	%
Investigativo	1.756	72,2%
Profissional	604	24,8%
Disciplinar	73	3%
Total	2.433	100%

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Os dados indicam que 72,2% dos termos estão relacionados a produções científicas classificadas no âmbito Investigativo da Didática, seguidos de 24,8% no âmbito Profissional e 3% no âmbito Disciplinar. Ou seja, os termos relacionados ao Campo da Didática se fazem por meio do aspecto Investigativo.

Ao considerar os tipos de produções científicas, como artigo científico, dissertação ou tese, a classificação em âmbitos da didática e o número de citação dos termos analisados, a Tabela 37 elucida esses dados.

Tabela 37 - Termos e âmbitos da Didática

ÂMBITOS DA DIDÁTICA	ARTIGO	DISSERTAÇÃO	TESE	TOTAL	%
Disciplinar	39	19	15	73	3%
Profissional	165	276	163	604	24,8%
Investigativo	586	751	419	1.756	72,2%
Total	790	1.046	597	2.433	

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Ao analisar os tipos de produção científica, observa-se que a maioria dos termos citados e evidenciados na análise origina-se de dissertações, seguida de artigos científicos e teses, todos classificados no âmbito Investigativo. Ao considerar a média de citação de termos por tipo de produção científica, considerando o número de resumos, as teses apresentam a maior média, 1,5 termos por resumo, considerando, para tanto, o número de trezentas e dezesseis (316) teses e o total de quatrocentos e sessenta e seis (466) termos evidenciados na análise.

As dissertações apresentaram a média de 0,7 termos e os artigos científicos a média de 1,1 termos por resumo. Apesar de apresentar o menor número de citação de termos em relação aos três tipos de produção científica analisados, as teses apresentaram a maior média de termos em relação à citação por tipo de produção científica. Destaca-se, ainda, o número inexpressivo de termos citados nas produções científicas classificadas no âmbito Disciplinar. Esse dado era esperado, uma vez que, no cômputo geral, as produções científicas classificadas no âmbito Disciplinar foram inexpressivas, logo, o número de termos evidenciados nas produções científicas classificadas no âmbito Disciplinar também seriam inexpressivos.

6.2.1.3 Os termos com expressividade nas produções científicas

A análise dos dados indicou que, no total de mil, quatrocentas e onze (1.411) produções científicas, a coleta de termos nos títulos, palavras-chave e resumos reportaram o total de quatrocentos e sessenta e seis (466) termos didáticos. Por sua vez, esses termos foram citados duas mil, quatrocentas e trinta e três (2.433) vezes nas produções científicas. Nesse sentido, uma produção científica pode ter apresentado mais de um termo didático e correlato.

Entre os termos evidenciados na análise, quatro apresentaram expressividade em relação ao número de produções científicas que os citaram: Sequência Didática, com cento e noventa (190) produções; Didática, com cento e oitenta e sete (187) produções; Livro Didático, com cento e treze (113) produções, e Transposição Didática, com cento e quatro (104) produções.

A seguir apresenta-se uma análise da compreensão desses termos, em quais produções científicas eles foram localizados, a citação desses termos e o local em que foram utilizados, se no título, no resumo ou na palavra-chave, bem como, o encadeamento desses termos com a classificação das produções científicas em relação aos âmbitos da Didática.

6.2.1.3.1 O termo Sequência Didática

Na análise dos termos evidenciados nos resumos das produções científicas, o termo **Sequência Didática** foi identificado em cento e nove (109) produções. A Tabela 38, a seguir, elucida os números de produções científicas que apresentaram o termo, bem como, a classificação dessas produções em relação aos âmbitos da Didática. Essa análise proporciona um panorama da frequência de uso desse termo, bem como, as relações, conexões e vínculos que o uso desse termo indica.

Tabela 38 - Termo Sequência Didática, produção científica e âmbitos da Didática

Âmbitos da Didática	Artigo	Dissertação	Tese	Ttotal	%
Disciplinar	0	0	0	0	0
Profissional	8	10	5	23	12,1%
Investigativo	56	89	22	167	87,9%
Total	64	99	27	190	

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

A análise dos dados indicou que as produções científicas que citaram o termo **sequência didática** apresentaram majoritariamente classificação no âmbito Investigativo, com 87,9% das citações, seguido do âmbito Profissional. Apresentou, ainda, um número inexpressivo de citação do termo em produções científicas classificadas no âmbito Profissional e a ausência do termo em produções classificadas no âmbito Disciplinar.

A **sequência didática** em Zabala (1998, p. 18) corresponde a “[...] um conjunto de atividades ordenadas, estruturadas e articuladas para a realização de certos objetivos educacionais, que têm um princípio e um fim conhecido tanto pelos professores como pelos alunos”. Nesse sentido, pode-se inferir que a sequência didática é um documento que materializa os objetivos do ensino e está diretamente relacionada ao processo de ensino, aos objetivos, conteúdos, métodos, organização e planejamento do ensino. A sequência didática é considerada nesta tese não apenas como um conjunto de atividades, mas um documento que materializa de maneira organizada e articulada os objetivos e demais elementos presentes no processo de ensino.

Em Oliveira (2013) e Silva e Oliveira (2009), a sequência didática é um procedimento simples que indica um conjunto de atividades que delimita cada etapa e atividade que irá abordar os conteúdos disciplinares de maneira dinâmica e proporciona um dinamismo para o processo ensino e aprendizagem.

A autora indica, ainda, que existem passos básicos para o desenvolvimento da **sequência didática**, quais sejam: escolha do tema a ser trabalhado; questionamentos para problematização do assunto a ser trabalhado; planejamento dos conteúdos; delimitação dos objetivos a serem atingidos no processo ensino-aprendizagem; delimitação da sequência de atividades, material didático, cronograma, integração entre cada atividade e etapa e avaliação dos resultados.

Elucidam, também, que a **sequência didática** consiste em um procedimento que visa a participação dos alunos no contexto da aula. É um processo interativo que precisa ter, ainda, a análise da situação proposta, as condições da organização, a escolha de estratégias baseadas nas análises da instrução dada e a determinação de critérios de avaliação.

Apresenta-se, pois, como um elemento relevante e pertencente ao Campo da Didática como um componente que se vincula diretamente ao trabalho docente pela via do planejamento e apresenta vínculo indireto com as demais diretrizes conceituais do Campo, o componente curricular e ramo da Pedagogia. É um documento que, além de materializar os elementos presentes no processo de ensino, apresenta-se como objeto de estudo dos âmbitos da Didática, ou seja, é um documento que desperta interesse nos pesquisadores da área da Educação, como um elemento de investigação.

Planejamento escolar, segundo Libâneo (2013, p. 245), “[...] é uma tarefa docente que inclui tanto a previsão das atividades didáticas em termos da sua organização e coordenação em face dos objetivos propostos”, bem como, em relação à “[...] sua revisão e adequação no decorrer do processo de ensino”, pois, por meio do planejamento, se programa as ações docentes. O planejamento se apresenta sob três modalidades que se relacionam entre si, são elas: o plano da escola, o plano de ensino e o plano de aulas. As **sequências didáticas** estão relacionadas indiretamente ao plano de ensino, compreendido como “[...] um roteiro organizado das unidades didáticas para um ano ou semestre” (LIBÂNEO, 2013, p. 257) e diretamente ao plano de aula, que se apresenta como um detalhamento do plano de ensino, especificando e sistematizando as unidades e subunidades previstas, considerando, para isso, uma situação didática real.

A sequência didática - conceituada como um documento que materializa o conjunto de atividades ordenadas e sistematizadas, condizentes ao processo de ensino - se relaciona ao plano de aula na medida em que materializa e detalha as atividades propostas em determinada aula. A **sequência didática** pode ser compreendida como um documento que viabiliza e orienta as atividades de ensino e aprendizagem propostas em um conjunto de aulas. Ou seja, cada aula

pode propor múltiplas atividades de ensino, em que cada atividade de ensino pressuponha uma sequência didática. Nesse sentido, a **sequência didática** é a organização e a sistematização detalhada de cada aula inserida em um plano de aula.

Em Libâneo (2013), o plano de aula apresenta um desenvolvimento metodológico, uma preparação e introdução do assunto que será abordado. Indica os métodos, procedimentos e materiais didáticos, apontando quais caminhos os professores e alunos desenvolverão para alcançar os objetivos propostos. A sequência didática em Zabala (1998), para além, situa as atividades que serão desenvolvidas em relação aos conhecimentos prévios dos alunos, permite questionar se os conteúdos foram propostos de maneira significativa e funcional, se estão adequados ao nível de desenvolvimento dos alunos, e definem e detalham os objetivos em cada atividade, relacionando-os aos conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Por exemplo, cada plano de aula pode ser composto por inúmeras **sequências didáticas**, pois se a **sequência didática** está relacionada com a atividade desenvolvida na aula, o número de **sequências didáticas** estará relacionado ao número de atividades propostas, porque cada atividade irá apresentar conteúdos factuais, conceituais, procedimentais e atitudinais.

Para além de um termo, a **sequência didática** constitui-se um elemento relevante no contexto do processo de ensino, do conteúdo de ensino e da ação docente, ambos inerentes ao Campo da Didática.

O termo **sequência didática** foi evidenciado nas produções científicas no título, resumo, palavra-chave, tanto de maneira individual em cada elemento, como de maneira concomitante. A Tabela 39 a seguir elucida o panorama do termo **sequência didática** em relação ao local inserido nas produções didáticas no que concerne ao termo identificado em cada produção científica na palavra-chave e no resumo, apenas no resumo, apenas no título, no título e na palavra-chave, no título e no resumo, no título, palavra-chave e resumo. A Tabela x indica, ainda, a incidência dos termos em relação aos tipos de produção científica.

Tabela 39 - Termo sequência didática nas produções científicas no Campo da Didática

Local	Produção científica			Total	%
	Artigos	Dissertação	Teses		
Resumo	33	66	22	121	63,7%
Palavra-chave e resumo	13	14	2	29	15,3%
Título, palavra-chave e resumo	11	15	3	29	15,3%
Título e resumo	5	4	0	9	4,7%
Título e palavra-chave	1	0	0	1	0,5%
Título	1	0	0	1	0,5%
Total	64	99	27	190	100%

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Os dados apontam que os termos foram identificados apenas nos resumos de 63,7%, ou cento e vinte e uma (121) produções científicas. Esse dado indica que o termo **sequência didática** foi mencionado nas produções científicas, porém, não foi indicado como tema principal de estudo, pois se considera, nesta tese, que o tema abordado está referenciado especificamente no título da produção científica, podendo ser indicado ou não na palavra-chave. Ao considerar como tema de pesquisa o termo **sequência didática**, este foi evidenciado em apenas quarenta (40), ou 21% das produções científicas analisadas.

Conforme essa análise, apesar de ser um termo com expressividade de uso nas produções científicas na área da Didática, como tema de pesquisa, é indicado em menos da metade das produções científicas que se valeram do termo em sua escrita, indicando que a **sequência didática**, no que concerne ao planejamento como materialidade dos objetivos das atividades relacionadas ao ensino e aprendizagem, apresenta-se como tema de pesquisa promissora no Campo da Didática.

Em relação aos temas abordados nas produções científicas, as dissertações apresentam o maior número, com quinze (15) produções, seguidas dos artigos científicos, com onze (11). É interessante observar que as teses apresentam o menor número, indicando um número inexpressivo de pesquisas em nível de doutoramento cujo tema seja a **sequência didática** pela via do planejamento.

6.2.1.3.2 O termo Didática

Na análise dos termos evidenciados nos resumos das produções científicas, o termo **Didática** foi identificado em cento e oitenta e sete (187) produções. Ao considerar o total de mil, quatrocentas e onze (1.411) produções científicas que compuseram o *corpus* de pesquisa, esse termo está presente em 13,2%. Ressalta-se que o termo **Didática** quando inserido no resumo indicava a referência ao Campo da Didática, sem que necessariamente fosse explícito, na escrita, essa associação. Isto é, na escrita, o termo era relacionando de maneira indireta ao Campo da Didática, em muitos momentos evidenciado como área de conhecimento.

Consideramos nesta tese que a Didática se constitui Campo nos conceitos de Bourdieu (1980) e compreende-se que, ao se referir à Didática enquanto área de conhecimento, pressupõe uma definição clara e objetiva dessa área, com objeto específico e definido, com distinção entre

do que se trata o componente curricular homônimo e a própria área de maneira geral e está relacionada com a nomenclatura e classificação avaliativa indicadas pela Capes⁴².

O vocábulo área de conhecimento pode, porém, ser utilizado de maneira ampla, apresentando o sentido de indicar um rol de conhecimento trabalhado por determinada ciência, podendo, também, ser indicada como área do saber, área de conhecimento etc. A discussão apresentada nesta tese versa sobre os aspectos não apenas da classificação hierárquica e organizativa da Didática enquanto área de conhecimento. Para além disso, compreende-se como campo em Bourdieu (1980) um sistema ou um espaço de posições, alocados de maneira estruturada, em que se apresentam lutas entre diferentes agentes que ocupam diferentes posições. Infere-se que o Campo da Didática se apresenta como um espaço, um sistema definido por outros espaços intelectual/acadêmico/social, que se relacionam e dialogam entre si.

Em relação aos dados analisados sobre o uso do Termo Didática, a Tabela 40 a seguir elucida os números de produções científicas que apresentam o termo Didática, bem como, a classificação dessas produções em relação aos âmbitos Disciplinar, Profissional e Investigativo da Didática. Essa análise proporciona um panorama da frequência de uso desse termo, bem como, as relações, conexões, sentidos, significados e vínculos que o uso do termo nas produções indica.

Tabela 40 - Termo Didática, produção científica e âmbitos da Didática

Âmbitos da Didática	Artigo	Dissertação	Tese	Total	%
Disciplinar	6	3	2	11	5,9%
Profissional	31	20	5	56	29,9%
Investigativo	70	34	16	120	64,2%
Total	107	57	23	187	100%

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Os dados demonstrados na Tabela 40 evidenciam que o termo **Didática** se apresenta com maior número de citação nos resumos dos artigos científicos. Em relação aos âmbitos da Didática, o âmbito Investigativo apresenta o maior número de produções científicas com o termo, cento e vinte (120), ou 64,2% produções. Nesse sentido, o termo Didática está associado especificamente com produções científicas que abordam temas referentes ao âmbito Investigativo, indicado por Longarezi e Puentes (2011a, p. 168) como as produções “[...] que se ocupam do estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre ambos os processos, da prática docente e da produção de conhecimento novo sobre Didática”.

⁴² Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf.

Esse dado corrobora para a compreensão do uso do termo **Didática** que faz referência ao Campo da Didática, porém, apresentando a grafia da letra inicial tanto maiúscula, quanto minúscula, nas produções e pesquisas científicas. Ou seja, a grafia da escrita não apresenta critério de identificação segundo o que é defendido nesta tese, pois se considera que a grafia do termo Didática como primeira letra maiúscula sinaliza a indicação do Campo da Didática.

Observa-se, ainda, o uso do termo **Didática** em produções científicas classificadas em todos os âmbitos da Didática, Disciplinar, Profissional e Investigativo. Entre esses dados, o âmbito Disciplinar apresenta o menor número de produções científicas que fizeram esse uso.

Os dados sinalizam, ainda, que o termo **Didática**, apesar de ser indicado como o segundo termo em número de citação em produção científica, foi pouco empregado na escrita das produções científicas reportadas na pesquisa pelo descritor “Didática”. Infere-se, por meio da análise, que a referência ao Campo da Didática acaba por ser feita de maneira indireta, não necessariamente valendo-se do próprio termo para o indicar, mas o uso de termos que associam o sentido do Campo da Didática, como, por exemplo, o uso do termo ensino ou mesmo ensino e aprendizagem para indicar as subáreas de avaliação no documento **Tabela de Avaliação de Área, pertencente à área Educação, grande área Ciências Humanas**. Nesse exemplo, a referência ao Campo da Didática se faz por meio de seu objeto de estudo.

Em relação ao local em que o termo **Didática** foi evidenciado nas produções científicas, se no título, resumo, palavra-chave, tanto de maneira singular como concomitante, apresenta-se a Tabela 41 a seguir. Esta elucida o panorama do termo **Didática** em relação ao local inserido nas produções científicas no que concerne ao termo identificado na palavra-chave, na palavra-chave e no resumo, apenas no resumo, apenas no título, no título e na palavra-chave, no título e no resumo, no título, palavra-chave e resumo das produções científicas. A Tabela 41 indica, também, a incidência dos termos em relação aos tipos de produção científica.

Tabela 41 - Termo Didática nas produções científicas no Campo da Didática.

Local	Produção científica			Total	%
	Artigos	Dissertações	Teses		
Resumo	20	35	13	68	36,5%
Palavra-chave	43	11	5	59	31,5%
Palavra-chave e resumo	22	5	4	31	16,6%
Título, palavra-chave e resumo	8	4	1	13	6,9%
Título e palavra-chave	10	2	0	12	6,4%
Título e resumo	3	0	0	3	1,6%
Título	1	0	0	1	0,5%
Total	107	57	23	187	100%

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Os dados sinalizam que a maioria das citações nas produções científicas está concentrada no resumo e na palavra-chave de maneira singular. Ou seja, em sessenta e oito (68) produções científicas, o termo **Didática** foi indicado apenas no resumo e em cinquenta e nove (59) o termo foi indicado apenas na palavra-chave. Juntos, os locais correspondem a 67,9% das produções científicas que apresentaram o termo **Didática**.

Observa-se, juntamente, que o termo **Didática** foi referenciado como tema em cinquenta e oito (58) produções científicas que apresentaram o termo no título. Isto é, 31,0% das produções científicas indicaram-no como temática da produção. Esse dado aponta que o Campo da Didática como tema ainda abordado de maneira direta pelas produções científicas, por meio do uso direto do termo Didática, se apresenta com número inexpressivo nas produções científicas.

Entretanto, se considerar que o tema Didática pode ser indicado também pelo uso como palavra-chave, concomitante ou não com outros locais nas produções científicas, como título e resumo, os dados indicam que cento e quinze (115) produções científicas utilizaram o termo **Didática** apenas como palavra-chave ou mesmo citada concomitantemente em outro local do texto, como na palavra-chave e no resumo; no Título, na palavra-chave e no resumo, no Título e na palavra-chave.

Nesse sentido, apresenta-se um total de cento e dezenove (119), ou 63,3% das produções científicas que abordaram a Didática como tema de pesquisa, indicando que a temática abordada nas produções científicas não é usualmente apontada no título da produção, como é compreendido nesta tese.

6.2.1.3.3 O termo Livro Didático

Na análise dos termos evidenciados nos resumos das produções científicas o termo **livro Didático** foi identificado em cento e treze (113) produções. A Tabela 42 a seguir elucida os números de produções científicas que apresentam o termo, bem como, a classificação dessas produções em relação aos âmbitos da Didática. Essa análise proporciona um panorama da frequência de uso desse termo, bem como, as relações, conexões e vínculos que o uso do termo indica.

Tabela 42 - Termo Livro Didático, produção científica e âmbitos da Didática

Âmbitos da Didática	Artigo	Dissertação	Tese	Total	%
Disciplinar	1	2	1	4	3,5%
Profissional	1	1	3	5	4,4%

Investigativo	19	56	29	104	92,1%
Total	21	59	33	113	100%

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Os dados apontam que o termo **livro didático** foi citado predominantemente nas produções científicas classificadas no âmbito Investigativo da Didática. Ou seja, 92,1% das produções que usaram o termo **livro didático** abordaram temas que versaram sobre o “[...] estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre ambos os processos, da prática docente e da produção de conhecimento novo sobre Didática.” (LONGAREZI; PUENTES, 2011a, p. 168).

Os dados também indicam que o número de produção científica que vincula o **livro didático** a temas sobre o âmbito Disciplinar, em relação “[...] [à]s questões relativas ao desenvolvimento da didática enquanto disciplina acadêmica, ou seja, relativas ao seu ensino”, bem como, as questões relativas ao ensino de demais disciplinas acadêmicas e o âmbito Profissional, que abordam questões “[...] relacionados à formação e profissionalização para a docência com base nos saberes didáticos” (LONGAREZI; PUENTES, 2017, p. 9), correspondem a um número ínfimo. Isto é, indica que o campo da Didática carece de pesquisas que abordem o livro didático na perspectiva dos âmbito Disciplinar e Profissional.

O livro didático pode ser compreendido e relacionado com os objetivos e conteúdo do ensino. Consiste em um material de base para o trabalho docente, e em Libâneo (2013, p. 83) “[...] é um recurso auxiliar cujo uso depende de uma iniciativa e imaginação do professor”. É um material necessário, porém, por si mesmo, não garante a aprendizagem do aluno, pois requer a mediação do professor. Por meio dele, é sistematizado o ensino dos conteúdos, dos conhecimentos das disciplinas presentes no currículo do nível de ensino ao qual se propõem. Por ser um material que indica os conteúdos de ensino a serem ministrados pelo professor, orientando, sistematizando, articulando os objetivos, conteúdos, métodos e formas de organização do ensino, apresenta relação direta com o processo de ensino. Por sua vez, o processo de ensino é definido “[...] como o conjunto de atividades organizadas do professor e dos alunos, visando alcançar determinado resultado (domínio de conhecimentos e desenvolvimento das capacidades cognitivas)” e “[...] tendo como ponto de partida o nível atual de conhecimentos, experiências e de desenvolvimento mental dos alunos.” (LIBÂNEO, 2013, p. 84).

O livro didático é compreendido em Libâneo (2013) como um aporte de conteúdos disciplinares que apresenta um conjunto de unidades didáticas. Precisa ser considerado como

diretrizes de orientação geral para o trabalho docente, em que o professor, além de dominar a matéria a ser ensinada, necessita olhar criticamente para o que é proposto no livro didático. O autor alerta para as limitações que o livro didático pode apresentar, como encobrir ou não informar os aspectos da realidade social. Para além, o livro didático visa auxiliar o trabalho docente, servindo tanto como material de pesquisa, como de apresentação de conteúdo que será trabalhado, além de contribuir para a elaboração do plano de ensino e de aula e, usualmente, apresenta o programa de ensino proposto para determinado período letivo. Ou seja, o livro didático apresenta vantagens e limitações. Para Munakata (2016), o livro didático constitui-se fonte de pesquisa da cultura escolar, e sua existência só se justifica na e pela escola. O livro didático representa a cultura escolar na medida em que porta os saberes escolares que também são compreendidos como componentes explícitos da cultura escolar.

Apresenta-se, ainda, como um documento que indica o que era ensinado, ou pelo menos deveria ser, em diferentes momentos históricos da escolarização, podendo ter o papel de transcrever os conteúdos consagrados de determinada disciplina, ou ser responsável, por definir determinada disciplina específica como disciplina escolar. Desse modo, o livro didático não é entendido apenas como um meio de transmissão de conteúdos e lições escolares, mas apresenta-se como meio de conhecimento sobre os métodos de ensino, da dimensão fundamental da cultura escolar, bem como, a materialidade relacionada ao “como” se efetiva o ensino. O livro didático é compreendido, ainda, como objeto dotado de materialidade, no sentido de não ser apenas um conjunto de ideias, sentimento ou valores, mas como um objeto que apresenta uma visualidade que precisa ser interpretada (aspecto visual, se possui gráficos, imagens, tabelas, se é dividido em uma ou duas colunas etc.). (MUNAKATA, 2007, 2012, 2016).

O livro didático, para Munakata (2012), pode ser entendido como uma mercadoria específica para um mercado específico, a escola. Por ser compreendido como mercadoria, também pode ser tratado como um mecanismo de controle, tanto dos professores quanto dos alunos, da perpetuação da cultura dominante no ambiente escolar.

Dessa forma, o livro didático pode ser visto como um meio de enriquecer corporações capitalistas que visam especificamente a cultura do ensino em massa, em que o objetivo principal é o lucro com a venda dos itens, sem necessariamente ter a relevância de oferecer um material desenvolvido com objetivos claros e definidos. A homogeneização do ensino e do conhecimento é um dos pilares para as grandes corporações educacionais perceberem no comércio do livro didático um meio de adentrar no ensino público e sucateá-lo cada vez mais.

Em Choppin (2004), o livro didático pode assumir na escola diferentes funções, são elas a função de referencial, instrumental, ideológica e cultural e documental. A referencial consiste no programa da disciplina ou na própria interpretação desse programa. A instrumental indica a metodologia de ensino, exercícios e demais atividades inerentes à disciplina ministrada. A função Ideológica e cultural corresponde ao meio pelo qual a língua, valores e cultura das classes dirigentes são instrumentalizadas. A função documental, por sua vez, apresenta os aspectos textuais e icônicos, e estes como meios de desenvolver o espírito crítico nos alunos.

Nesse contexto, as características e definições do livro didático coadunam com os elementos presentes no Campo da Didática por via de suas diretrizes conceituais.

O **livro didático** como termo utilizado nas produções científicas também foi analisado conforme o local em que foi evidenciado nas produções científicas, como, por exemplo, no título, no resumo e na palavra-chave, tanto de maneira individual em cada elemento, como de maneira concomitante. A Tabela 43 a seguir elucida o panorama do termo **livro didático** em relação ao local inserido nas produções didáticas no que concerne ao termo identificado em cada produção científica, na palavra-chave e no resumo, apenas no resumo, apenas no título, no título e na palavra-chave, no título e no resumo, no título, palavra-chave e resumo. A Tabela 43 indica, ainda, a incidência dos termos em relação aos tipos de produção científica.

Tabela 43 - Termo Livro Didático nas produções científicas no Campo da Didática

Local	Produção científica				%
	Artigos	Dissertações	Teses	Total	
Resumo	7	30	16	53	46,9%
Título, palavra-chave e resumo	4	21	9	34	30,0%
Palavra-chave e resumo	3	4	4	11	9,7%
Palavra-chave	3	0	4	7	6,3%
Título e resumo	1	3	0	4	3,6%
Título e palavra-chave	3	0	0	3	2,6%
Título	1	0	0	1	0,9%
Total	22	58	33	113	100%

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Observa-se, pelos dados, que a maioria das produções científicas que citaram o termo o fez por meio apenas do resumo, especificamente nas dissertações. Nesse contexto, as dissertações foram as produções científicas que mais evidenciaram o termo livro didático no Campo da Didática.

Enquanto tema, considerando a citação no título, concomitante ou não com outros locais da produção científica, o termo livro didático foi abordado em quarenta e duas (42) produções

científicas, indicando que 37,2% das que citaram o termo o relacionaram como tema de pesquisa. Porém, ao considerar o livro didático como tema indicado também pela palavra-chave, o número aumenta para sessenta (60) produções científicas, ou seja, 53,1% das que apresentaram o termo abordaram-no como tema de pesquisa.

Ao considerar o total de mil quatrocentas e onze (1.411) produções científicas que compuseram o *corpus* de pesquisa, as que abordaram a temática livro didático correspondem a 4,2%. Esse número indica a baixa expressividade de pesquisas que abordam a temática livro didático como elemento presente no Campo da Didática.

6.2.1.3.4 O termo Transposição Didática

Na análise dos termos evidenciados nos resumos das produções científicas, o termo **Transposição Didática** foi identificado cento e quatro (104) vezes. A Tabela 44 a seguir elucida os números de produções científicas que apresentam o termo, bem como, a classificação dessas produções em relação aos âmbitos da Didática. Essa análise proporciona um panorama da frequência de uso desse termo, bem como, as relações, conexões e vínculos que o uso do referido termo indica.

Tabela 44 - Termo Transposição Didática, produção científica e âmbitos da Didática

Âmbitos da Didática	Artigo	Dissertação	Tese	Total	%
Disciplinar	0	1	2	3	2,9%
Profissional	8	18	2	28	26,9%
Investigativo	26	32	15	73	70,2%
Total	34	51	19	104	100%

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

A Tabela 44 indica que a maioria das produções científicas que citaram o termo transposição didática é composta por dissertações, com 49,0%, e artigos, com 32,7%, ficando as teses com o menor número de citações. Em relação aos âmbitos da Didática, 70,2% das produções foram classificadas no âmbito Investigativo, ou seja, abordaram o ensino, os processos de ensino e aprendizagem, a relação entre ambos os processos, estes em relação à prática docente e em produção de conhecimento novo sobre Didática (LONGAREZI; PUENTES, 2011a). Já entre as produções que citaram o termo, 26,9% foram classificadas no âmbito Profissional e apenas 2,9%, abordaram temas relacionados ao tema Disciplinar.

Pimenta e Franco (2016), com base em Chevallard (1991), indicam que a transposição didática está relacionada diretamente com as didáticas específicas. A transposição didática, para

Chevallard (1991), consiste em um conteúdo de saber, definido como saber a ensinar, que passa por um conjunto de transformações adaptativas, visando torná-los aptos a ocupar um lugar entre os objetos de ensino.

Nesse sentido, esse trabalho desenvolvido que faz com que o objeto de saber a ensinar se torne um objeto de ensino é chamado de transposição didática. Porém, Pimenta e Franco (2016) indicam que a transposição didática não pode ser compreendida como uma simplificação recebida pelo saber. Essa simplificação é compreendida pelas autoras como um dos fatores responsáveis pelo fracasso atual do ensino e relaciona-se, anteriormente, com a falta de formação apropriada para trabalhar com ela. É relevante observar se ocorre ou não essa simplificação do saber, pois esse fato pode ocasionar a redução do processo de ensino, fazendo com que a tarefa normativa nas disciplinas constitua uma fragmentação do saber.

Em Chevallard (1991), a Transposição Didática é feita pelos professores, instituições, livros didáticos, universidades, redes de ensino etc., consideradas pelo autor como instituições invisíveis, a Noosfera. Nesse sentido, a relação do termo transposição didática se faz por meio das três diretrizes conceituais com o Campo da Didática. Uma vez que a transposição didática está diretamente pertencente aos aspectos do conhecimento, do saber a ser ensinado, tem referência e dialoga com as questões sobre o processo de ensino e os processos didáticos, os objetivos, conteúdos, métodos, planejamento e avaliação desse conhecimento, se relaciona indiretamente com o objeto de estudo do Campo da Didática, podendo ter referência com a diretriz da Didática enquanto ramo da Pedagogia, como componente curricular e trabalho docente. É um termo conceituado por Chevallard (1991) que dialoga com o Campo da Didática por meio de seu objeto de estudo, o ensino. Uma vez que a transposição didática requer o trabalho sobre determinado conhecimento com o intuito de transformá-lo em objeto de ensino, as questões sobre o conteúdo de ensino se fazem presentes.

Os conteúdos de ensino segundo Libâneo (2013) formam a base objetiva da instrução, são os conhecimentos sistematizados e habilidades que, por sua vez, são viabilizados pelos métodos de transmissão e assimilação desse conteúdo. Os métodos são determinados pela relação entre objetivos-conteúdos. Indica-se, ainda, que os conteúdos de ensino não podem ser compreendidos separados das condições socioculturais e individuais dos alunos, mas como uma ação recíproca entre a matéria, o ensino e o estudo dos alunos. Nesse sentido, a ação do professor em trabalhar o saber para que seja transformado em objeto de ensino apresenta-se como ação relevante para o ensino como atividade específica escolar.

É pela ação do professor que se pode trabalhar a favor da não-fragmentação do saber escolar, de conceber a transposição didática como aliada no que concerne ao ensino. Em Pimenta, Franco e Fusari (2014), transposição didática do conteúdo requer uma articulação contínua entre a intencionalidade pedagógica, a especificidade das condições dadas e os princípios educativos. Considerar a transposição didática como um elemento presente na ação do professor requer, além dos elementos citados anteriormente, a necessidade de um trabalho interno de transformação do conteúdo. Evidencia-se a necessidade de ter rigor e vigilância epistemológica para que não haja divergências, fragmentação e especificações exacerbadas.

Nesse contexto, Pimenta, Franco e Fusari (2014) indicam a necessidade de um trabalho político-pedagógico no que concerne à escolha, filtro e propositura dos conteúdos escolares para que os conhecimentos escolares sejam a elaboração de uma cultura passível de transmissão para os sujeitos receptores. Para além disso, as autoras indicam que os conteúdos a serem ensinados passam pela análise da cultura presente nas instituições, pela tensão e valores à explicitação das finalidades do ensino, pelas diversas e divergentes concepções de educação e ideologias dos sistemas de ensino, bem como, na incorporação de diferentes contribuições das áreas de conhecimentos específicos no desenvolvimento humano, que, por sua vez, produzem processos de subjetividade e socialização dos sujeitos ditos aprendentes e ensinantes.

É no sentido abordado que o termo transposição didática é compreendido no âmbito do Campo da Didática como elemento na perspectiva do ensino, por meio dos conteúdos escolares, conteúdos didáticos, para além das questões específicas situadas nas didáticas das disciplinas.

A **transposição didática** como termo presente nas produções do Campo da Didática também foi analisada a partir do local de citação nas produções científicas. O termo foi evidenciado no título, resumo, palavra-chave, tanto de maneira individual em cada elemento como de maneira concomitante. A Tabela 45 elucida o panorama do termo **transposição didática** em relação ao local inserido nas produções didáticas no que concerne ao termo identificado na palavra-chave e no resumo, apenas no resumo, apenas no título, no título e na palavra-chave, no título e no resumo, no título, palavra-chave e resumo. A Tabela 45 indica, ainda, a incidência dos termos em relação aos tipos de produção científica.

Tabela 45 - Termo transposição didática nas produções científicas no Campo da Didática

Local	Produção científica			Total	%
	Artigos	Dissertações	Teses		
Resumo	18	36	13	67	64,5%
Título, palavra-chave e resumo	5	10	2	17	16,3%

Palavra-chave e resumo	7	3	4	14	13,5%
Palavra-chave	2	2	0	4	3,8%
Título e resumo	2	0	0	2	1,9%
Total	34	51	19	104	

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Os dados indicam que as dissertações correspondem às produções científicas com maior número de citações do termo transposição didática, seguidas pelos artigos científicos. Em relação ao local de citação, o resumo é indicado como o local onde o termo transposição didática teve maior uso. Ao observar o termo como tema abordado nas produções científicas, considerando para isso a citação do termo no título, os dados indicam que apenas dezoito (18) produções científicas indicaram o termo no título. Esse valor corresponde a 17,3% em relação ao total das produções científicas que apresentaram o termo transposição didática. Ao considerar também a somatória das produções científicas que indicaram na palavra-chave o termo, o número passa a corresponder a trinta e seis (36) produções científicas, ou 34,6% das produções que utilizaram o termo como indicativo de tema. No cômputo geral das mil quatrocentas e onze (1.411) produções científicas que compuseram o *corpus* da pesquisa, as produções que se valeram do termo transposição didática como tema correspondem a 2,5% do total. É considerado, ainda, um número inexpressivo, se levado em conta o cômputo total indicado pelo *corpus* da pesquisa.

6.2.1.4 Considerações sobre os termos didáticos e correlatos

A análise dos termos didáticos e correlatos indica que, no cômputo de mil quatrocentas e onze (1.411) produções científicas que compuseram o *corpus* da pesquisa, quinhentas e noventa e quatro (594) se valeram dos termos didáticos e correlatos mais citados (Sequência Didática, Didática, Livro Didático e Transposição Didática).

Entre os quatro termos mais citados, três podem ser pertinentes ao Campo da Didática por meio de sua relação ao processo de ensino por meio direto ao conteúdo de ensino, são eles: sequência didática, livro didático e transposição didática. Também, um termo correspondente ao próprio Campo da Didática, o termo Didática.

No que concerne aos quatro termos mais citados, em 42,1% das produções científicas analisadas na tese, a Tabela 46 abaixo indica a classificação desses termos no que concerne aos âmbitos da Didática.

Tabela 46 - Termos didáticos e correlatos e os âmbitos da Didática

	Disciplinar			Profissional			Investigativo			Total	
	A ⁴³	D ⁴⁴	T ⁴⁵	A	D	T	A	D	T		
Sequência Didática	0	0	0	8	10	5	56	89	22	190	31,9%
Didática	6	3	2	31	20	5	70	34	16	187	31,6%
Livro Didático	1	2	1	1	1	3	19	56	29	113	19,0%
Transposição Didática	0	1	2	8	18	2	26	32	15	104	17,5%
Total	7	6	5	48	49	15	171	211	82	594	100%
				18		112				464	

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Os dados indicam que 78,1% das produções científicas que citaram os termos foram classificadas no âmbito Investigativo, 18,5% no âmbito Profissional e apenas 3% no âmbito Disciplinar. Dessa forma, os quatro termos mais citados nas produções científicas estão relacionados a produções científicas cujas abordagens versaram sobre as questões relativas ao estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem, das relações entre ambos os processos, da prática docente e da produção de conhecimento novo sobre Didática.

Esse dado corrobora para a análise de Longarezi e Puentes (2011b), em que o âmbito Investigativo também se apresentou com o maior percentual em relação à classificação e análise das oito mil oitocentas e oitenta e seis (8.886) produções do estudo dos autores, perfazendo o computo de 67,3% das produções analisadas.

Entre os termos mais citados, Sequência didática e Didática apresentaram o maior número de produções científicas, com 31,9% e 31,6% respectivamente. É interessante observar que as produções científicas que apresentaram os termos com o maior número de citação abordaram temas sobre o âmbito Investigativo da Didática. Pode-se inferir, desse modo, que os termos mais citados, Sequência didática, Didática, Livro Didático e Transposição Didática, estão presentes em produções científicas que abordaram o estudo do ensino enquanto processo, relacionado ao processo de aprendizagem, a relação entre ambos os processos, a relação do ensino com a prática docente e a produção de conhecimento novo sobre a Didática.

No que diz respeito aos tipos de produção científica, as dissertações foram as que mais utilizaram os termos didáticos mais citados, perfazendo 44,8%, seguidas de artigos científicos, com 38%, e as teses, com 17,2%. Infere-se, por meio dos dados analisados, a relevância das pesquisas científicas desenvolvidas em nível de mestrado no campo da Didática nos Programas

⁴³ A – Artigo;

⁴⁴ D - Dissertação

⁴⁵ T - Tese

de Pós-Graduação em Educação. Porém, indica-se a ausência de pesquisas em nível de doutorado no Campo da Didática, especificamente em relação aos termos mais citados.

Infere-se, ainda, por meio da análise dos termos mais citados, que o Campo da Didática está sendo representado por termos relacionados diretamente ao ensino enquanto conteúdo, e este, por sua vez, relacionado indiretamente aos elementos objetivos, métodos, avaliação, planejamento etc.

Em relação aos termos abordados como temas nas produções científicas, a Tabela 47 a seguir elucida a análise.

Tabela 47 - Termos didáticos e correlatos, local nas produções científicas

Local	Sequência didática			Didática			Livro Didático			Transposição didática			Total	%
	A	D	T	A	D	T	A	D	T	A	D	T		
Resumo	33	66	22	20	35	13	7	30	16	18	36	13	309	52%
Título, palavra-chave e resumo	11	15	3	8	4	1	4	21	9	5	10	2	93	15,6%
Palavra-chave e resumo	13	14	2	22	5	4	3	4	4	7	3	4	85	14,3%
Palavra-Chave	0	0	0	43	11	5	3	0	4	2	2	0	70	11,8%
Título e resumo	5	4	0	3	0	0	1	3	0	2	0	0	18	3,0%
Título e palavra-chave	1	0	0	10	2	0	3	0	0	0	0	0	16	2,7%
Título	1	0	0	1	0	0	1	0	0	0	0	0	03	0,5%
Total	64	99	27	107	57	23	22	58	33	34	51	19	594	
	190			187			113			104				

Fonte: Dados organizados pela autora (2022).

Os dados indicam que 52% das produções científicas apresentaram no resumo os termos mais citados. Os termos foram indicados como tema das produções, e, para tal, o título e a palavra-chave foram compreendidos nesta tese como espaços onde é possível identificar o tema. Nesse sentido, os termos foram evidenciados em duzentas e oitenta e duas (282) produções científicas, correspondendo a 47,5%. Assim, apesar de os termos mais citados terem sido indicados como tema das produções, o número de produções que citaram os termos apenas nos resumos supera o número de produções científicas que identificaram os termos Sequência Didática, Didática, Livro Didático e Transposição Didática como tema de estudo.

Ao considerar o cômputo geral de mil quatrocentas e onze (1.411) produções científicas que formaram o *corpus* da pesquisa, as produções que trataram os termos mais citados como tema de pesquisa corresponderam a 19,9% do total das produções analisadas. Ainda que os termos mais citados estejam presentes em 42% das produções científicas analisadas, como tema de pesquisa, representam menos de ¼ das produções.

Considerando os três eixos temáticos analisados no capítulo 5, nos itens sobre Ensino, Docência e Educação, infere-se que três dos quatro termos mais citados que possuem relação direta com o Ensino - livro didático, sequência didática e transposição didática -, por meio dos conteúdos de ensino, não são abordados como tema das produções científicas. Ou seja, no contexto dos vinte e sete (27)⁴⁶ eixos temáticos definidos nesta tese como eixos pertencentes ao Campo da Didática, esses termos se relacionam diretamente com o eixo temático **Conteúdo**, porém, este não foi indicado nas produções científicas que compuseram o *corpus* da pesquisa.

É possível inferir, a partir dos dados, que o elemento conteúdo de ensino no que diz respeito à Sequência Didática, ao próprio Campo da Didática, ao Livro Didático e à Transposição Didática, apesar de ser o elemento mais representativo por meio dos termos mais citados, ainda se apresenta como espaço promissor de pesquisas e produções, principalmente se relacionado à abordagem temática no que concerne ao âmbito Disciplinar e Profissional da Didática.

⁴⁶ Ensino, Docência, Educação, Didática, Conhecimento Específico, Currículo, Avaliação, TIC, Escola/Contexto escolar, Componente Curricular, Alfabetização, Ensino Superior, Pedagogia, Epistemologia do Campo Científico, Formação Acadêmica e Profissional, Aprendizagem, Coordenação Pedagógica, Aluno, Planejamento, Metodologia, Pesquisa, Sala de aula, Objetivos, Conteúdos, Relação Professor-aluno, Projeto Político Pedagógico e Aula.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo propôs-se apresentar, por meio do Estado da Arte das pesquisas do Campo da Didática, o panorama das produções científicas no formato de artigo científico, dissertações de mestrado e teses de doutorado. Os resumos dos artigos, dissertações e teses, compreendidos como produções científicas, formaram o *corpus* de pesquisa desta tese, conforme se pôde observar por meio do cômputo geral de mil quatrocentos e onze (1.411) resumos de artigos, dissertações e teses, para além das temáticas abordadas nas produções.

O referido *corpus* de pesquisa foi coletado por meio do descritor “Didática” nos bancos de dados indicados no percurso metodológico. A escolha por esse descritor ocorreu devido à necessidade de compreender o Campo da Didática a partir de um termo que o caracteriza, o próprio termo Didática.

E, para isso, o panorama temático tecido por meio da análise das produções científicas no formato de artigos científicos, dissertações e teses, que por sua vez foi agrupado tendo um elemento em comum, o descritor “Didática”, possibilitou, para além do panorama temático, compreender como o próprio termo que por ventura indicasse a identidade do Campo seria usado pelos sujeitos-pesquisadores que se debruçassem sobre os elementos pertencentes ao Campo da Didática por via de seu objeto de estudo, o ensino.

Em razão da caracterizada complexidade do *corpus* de pesquisa, optou-se na tessitura da tese pela apresentação da análise dos dados em dois núcleos de análise. O Núcleo 1 apresentou a análise dos artigos científicos no que concerniu à categorização dos periódicos online, às Regiões Geográficas Brasileiras (RGB) e às Instituições de Ensino Superior (IE) grandes eixos e das dissertações e teses versando sobre as RGB e as IE.

O Núcleo 2 versou sobre a análise dos eixos temáticos e dos termos didáticos e correlatos nos três tipos de produções científicas analisadas.

A análise dos resumos de artigos científicos proporcionou um olhar para além da temática abordada nas pesquisas. Os indicativos, como o tipo de periódico online vinculado à produção, à classificação Qualis Periódicos, às IE de vínculo dos autores e demais elementos de análise relacionados no decorrer desta tese, evidenciaram o quão rica e relevante é a produção científica no Campo da Didática em diversos meios de publicação (artigos científicos, dissertações e teses). Indicou, ainda, que grande parte da produção científica em formato de artigo científico foi divulgada em periódicos com classificação de excelência. Porém, com ênfase em pesquisas na área específica do saber, como Física, Matemática e Ciências. Pode-se

inferir que o ensino, como objeto de estudo do Campo da Didática, constitui-se elemento de pesquisa em especial nas áreas específicas do saber, indicando também um número inexpressivo de produções científicas que abordaram essas discussões na área da Educação conforme evidenciado por meio dos periódicos online. Ou seja, as pesquisas sobre o ensino e os elementos que o compõem apresentam-se em menor número em periódicos da área da Educação, especificamente no que concerne à Didática e estão vinculadas a periódicos com classificação mediana, conforme apontou a análise dos dados.

Em relação às RGB e IE, a análise dos artigos científicos indicou a permanência da região Sudeste como a região com maior número de produções, e incipientes produções oriundas das demais IE pertencentes a outras RGB, sinalizando a relevância de fortalecer e apoiar, por meio de políticas públicas específicas, as pesquisas e produções desenvolvidas em outras regiões abrangidas principalmente por IE em nível federal de ensino, especialmente no que concerne ao incentivo para o desenvolvimento de grupos de pesquisas na área da Educação nas IE das distintas regiões. Para além, oferecendo incentivo no desenvolvimento de pesquisas que abordem direta ou indiretamente o ensino como objeto do Campo da Didática por meio de agências de fomento estaduais, principalmente em RGB promissoras como as regiões Norte e Nordeste.

A análise das dissertações e teses sinalizou a importância de se ater ao panorama das pesquisas e produções no Campo da Didática, bem como, em ter essas produções científicas como objeto de pesquisa, em conjunto com as pesquisas apresentadas em eventos de renome no Campo. Essas produções científicas consistem em material relevante para compreender o que se tem pesquisado no Campo da Didática e o que ainda pode ser investigado. A análise indicou, ainda, a prevalência de pesquisas desenvolvidas em nível de mestrado, ou seja, as dissertações serem majoritariamente detentoras de produções; o número inexpressivo de pesquisas em nível de doutoramento que abordem elementos pertencentes ao Campo da Didática, e, de forma ampla, o uso paulatino do próprio termo “Didática” como elemento que identifique o pertencimento ao Campo.

Assim como nos artigos científicos, as dissertações e teses indicaram a prevalência de produções na Região Sudeste, porém sinalizaram também o discreto crescimento nas RGB em que as IE federais foram implantadas. Esse dado corrobora para a importância de políticas públicas de desenvolvimento e ampliação de IE federais nas RGB, especialmente em áreas distintas daquelas em que há concentração em RGB já abrangidas por IE federais. Os dados

sinalizam, também, a relevância das produções científicas desenvolvidas no âmbito das IE em nível estadual no Campo da Didática.

O panorama das temáticas abordadas nas produções científicas analisadas, apesar de indicarem a diversidade temática de vinte (20) eixos temáticos, aponta que 83,4% das produções científicas estão concentradas em três grandes eixos: Ensino, Docência e Educação. O **Ensino** como eixo temático foi abordado em 40,2% das produções científicas e, neste cômputo, 86,2%, ou seja, quatrocentos e oitenta e nove (489) resumos de produções científicas abordaram a categoria temática “Ensino de”. A análise apresentou que o panorama temático no Campo da Didática versa sobre seu objeto de estudo, o ensino, porém, por meio de pesquisas sobre o ensino de determinado conhecimento ou matéria específica (Ensino de Matemática, Ensino de Física etc.)

A **Docência** também foi relacionada como eixo temático do Campo da Didática, especificamente no que concerne à formação de professores (inicial, em exercício e continuada), sinalizando que as questões da docência são abrangidas pelas produções no Campo da Didática, não como objeto principal de estudo, como indicado no Campo de Formação de professores, mas como temática que é perpassada por elementos pertencentes ao próprio Campo da Didática, relacionados especificamente ao trabalho docente, por exemplo.

Pode-se inferir que a **Docência**, assim como o **Ensino**, a **Educação** e os demais eixos temáticos definidos por meio da análise dos dados, podem ser compreendidos como agentes que compõem o Campo da Didática. Agentes que compõem um mesmo espaço, que dialogam entre si, mas que se apresentam em um espaço de luta, em que em um dado momento um agente se apresenta com destaque. Ou seja, considerar os eixos temáticos como agentes que ocupam posições no Campo da Didática pode ser um caminho para se pensar a diversidade temática que se apresenta no Campo, para além da multidimensionalidade e multirreferencialidade do ensino.

A diversidade de eixos temáticos e categorias temáticas corrobora para a compreensão da multirreferencialidade do objeto de estudo do Campo e sua complexidade que reverbera para as produções científicas produzidas no interior do próprio Campo. A multirreferencialidade pode ser considerada uma premissa para compreender o panorama das produções científicas, pois se o objeto do Campo da Didática é complexo, multidimensional e multirreferencial, essas definições, direta ou indiretamente, irão reverberar nas pesquisas e produções desenvolvidas pelo Campo.

A análise dos termos didáticos e correlatos nos resumos das produções científicas indicaram a diversidade linguística apresentada nas produções científicas no Campo da

Didática. Porém, o destaque se dá pelo número de produções científicas que utilizaram os termos **Sequência Didática**, **Didática**, **Livro Didático** e **Transposição Didática**. Esses termos foram os que mais apresentaram número de citações nos resumos das produções científicas. Esse dado corrobora para a ideia de que determinado Campo de conhecimento apresenta uma linguagem e termos próprios e que estes podem ser elencados e analisados por meio da própria análise de suas produções científicas, uma vez que estas expressam as ideias e modos de escrita de determinado Campo de conhecimento, em determinado período histórico.

Nesse sentido, pela análise das produções científicas em formato de artigos científicos, dissertações e teses, o Campo da Didática pode ser definido também pelos quatro termos elencados como os mais citados e indicados anteriormente. Esse aspecto das produções científicas refere também uma área de pesquisa a ser explorada em estudos futuros.

Para além, analisar as produções científicas agrupadas por meio de um elemento em comum, o descritor Didática, indica que, por meio de um termo unívoco, é possível compreender o panorama das produções científicas do próprio Campo da Didática.

Compreende-se, ainda, que a escolha metodológica de definir apenas um descritor para a coleta do *corpus* da pesquisa poderia ser um limite da própria pesquisa, o que poderia deixar de fora outros estudos possíveis de serem considerados pertinentes ao Campo da Didática por abordarem direta ou indiretamente seu objeto de estudo e sua relação com as diretrizes conceituais do Campo, mas que, porventura, não foram identificados na busca pelo descritor escolhido. Este é um limite, entre outros, desta pesquisa. Dessa forma, esta tese se apresenta como um indicativo, um dos muitos caminhos que se pode percorrer para compreender e dar visibilidade a um Campo tão caro para a área da Educação.

O intuito da tese não foi abarcar e dar conta de todas as questões da área que são discutidas e dialogadas a longa data, mas indicar, para além dos elementos analisados, definir e considerar o termo “Didática” como elemento que pode caracterizar e definir o Campo. Trata-se, portanto, inicialmente, do caminho a ser trilhado e que, a partir deste termo, é possível dar visibilidade e notoriedade ao Campo da Didática.

Ou seja, o termo Didática define e caracteriza o Campo da Didática, podendo ser utilizado como termo unívoco para identificar as produções científicas pertencentes ao próprio Campo. É eixo norteador das pesquisas e produções e por meio dele é possível identificar os principais elementos constitutivos e presentes nas produções científicas, especificamente o elemento tema. O *tema* nas produções científicas oportuniza o panorama, a definição e características das pesquisas, projetando o Campo.

Para além, o panorama temático do Campo da Didática consiste em um dos elementos relevantes e essenciais para compreender a própria área, perceber as lacunas e desvios presentes e indicar, ainda, os assuntos que são férteis em questionamento e pesquisa.

Esta tese procura apontar para a relevância de se ter estudos a respeito do panorama das produções científicas, seja por meio da temática, da metodologia, seja do objeto de pesquisa, dentre outros, e ir além da análise de produções apresentadas em eventos científicos. Significa ter um olhar apurado para as produções em nível de mestrado e doutorado como indicativo das pesquisas em nível de pós-graduação que corroboram para o desenvolvimento e consolidação do Campo como espaço de disputas, lutas, crescimento intelectual e de pesquisa.

A notoriedade, relevância e visibilidade das produções e pesquisas no Campo da Didática versam, necessariamente, pelo uso de termos que definem o Campo pelos próprios sujeitos-pesquisadores que tecem questões relativas aos elementos presentes do próprio Campo. Esta tese buscou também corroborar para a compreensão de que o termo Didática cumpre de maneira exemplar esse objetivo. E que este, enquanto termo e descritor do Campo, não pode ser esquecido ou velado nas pesquisas e produções científicas divulgadas na área da Educação, pois a notoriedade do Campo da Didática é de responsabilidade direta dos sujeitos-pesquisadores que vislumbram a relevância e singularidade de se pesquisar os elementos que compõem o Campo em questão.

REFERÊNCIAS

- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 14724**. Informação e documentação – Trabalhos acadêmicos – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2011.
- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6021**. Informação e documentação – Resumo, resenha e resenha – Apresentação. Rio de Janeiro: ABNT, 2021.
- ABNT. Associação Brasileira de Normas Técnicas. **NBR 6023**. Informação e documentação – Referências - Elaboração. Rio de Janeiro: ABNT, 2002; 2. ed. 2018.
- AFONSO, M. da C. L. **A produção científica sobre educação profissional no Brasil: como a academia trata esta modalidade**. 2020. 223 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade de Brasília, Brasília, 2020.
- ALMEIDA FILHO, J. C. Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas, SP: Pontes, 2013.
- ALMEIDA, Geraldo Peçanha. **Transposição didática: por onde começar?** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.
- ALMEIDA, M. I. **Formação do professor do ensino superior: desafios e políticas institucionais**. São Paulo: Cortez, 2012.
- AMORA, A. S. **Minidicionário Soares Amora da Língua Portuguesa**. 8. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.
- ANDRÉ, M. O campo da Didática nas pesquisas do início dos anos 2000. In: CRUZ, G. B. da et al. **Ensino de Didática: entre recorrentes e urgentes questões**. Rio de Janeiro: Quartet, Faperj, 2014. pp. 129-144.
- ANDRÉ, M. A produção acadêmica sobre formação de professores: um estudo comparativo das dissertações e teses defendidas nos anos 1990 e 2000. **Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 1, n. 1, p. 41-56, ago./dez. 2009.
- ANDRÉ, M. E.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.
- ANDRÉ, M. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: EGGERT, E. et al. **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 487-499.
- ANDRÉ, M.; CRUZ, G. B. A produção do conhecimento didático na RBEP (1998-2010). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 93, n. 234, [Número especial], p. 443-462, maio/ago. 2012.
- AQUINO, O. F.; BORGES, M. C.; VIEIRA, V. M. de O.; RESENDE, M. R. Estado da pesquisa e da produção didática em programas de pós-graduação na religião Sul. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU [recurso eletrônico - e-book]. 2017 Cap 5. pp. 167-192.

ARAGÃO, M. A. **Influência da Avaliação da CAPES na Qualidade dos Programas de Pós-Graduação**. 2010. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação em Ciências) - Programa de Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre.

ARAÚJO, C. A. A. **Análise temática da produção científica em comunicação no Brasil baseada em UM**. 2005. 427 f. Tese. (Doutorado em Ciência da Informação) - Escola de Ciência da Informação. Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

ARAÚJO, C. R. M. **O cotidiano em Agnes Heller**: um estudo sobre seus usos em dissertações e teses de Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de 1996 a 2008. 2013. 288 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.

ARAÚJO, C. A. V. Fundamentos teóricos da classificação 10.5007/1518-2924.2006v11n22p117. **Encontros Bibli: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação**, v. 11, n. 22, p. 117-140, 2006

ARDOINO, J. Abordagem Multirreferencial (plural) das situações educativas e formativas. In: BARBOSA, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Trad. Rosângela B. de Camargo. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998a. p. 24-41.

ARDOINO, J. L'approche multireferentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. **25 ans des Sciences de l'éducation**, Bourdeaux 1967-1992. Paris. INRP - Institut National de la Recherche Pédagogique, 1992, p. 103-130.

ARDOINO, J. Pensar a multirreferencialidade. In: MACEDO, R. S.; BARBOSA, J. G., BORBA, S. (Orgs). **Jacques Ardoino e a Educação**. Tradução de Sérgio Borba. Belo Horizonte: Autêntica. 2012. (Cap 5, pp. 87-99).

ARDOINO, J. Pour une éducation enfin reconnue métisse (Status respectifs de l'hétérogénéité et de l'impureté dans une telle optique). **L'année de la recherche em sciences de l'éducation**, Paris, p. 181-205, 2001.

ARDOINO, J. Prefácio. In: BARBOSA, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Tradução Sidney Barbosa. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998. p. 14-17.

ARDOINO, J.; BARBIER, R.; GIUST-DESPRAIRIES, F. Entrevista com Cornelius Castoriadis. In: BARBOSA, J. (Coord.) **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998b. p. 50-72.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BARATA, R. de C. B. Dez coisas que você deveria saber sobre o Qualis. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 13, n. 30, 22 dez. 2016.

BARBOSA, J. G. **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998.

BARBOSA, R. T. **Tendências de pesquisa em educação escolar quilombola**: um estudo de teses desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação no Brasil, no período de

2012 a 2019. 2021. 417 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2021.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BERNARDI, L. M. M.; AQUINO, O. F. O lugar da pesquisa e da produção didática na região Sul do Brasil. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, MT, v. 23, n. 54, p. 701-722, 2014.

BOGDAN, R.; BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto, Portugal: Porto, 1997.

BORBA, S. da C. Aspectos do conceito de multirreferencialidade nas ciências e nos espaços de formação. In: BARBOSA, J. G. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998, p. 11-19.

BOURDIEU, P. **Coisas Ditas**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

BOURDIEU, P. O campo científico. In: ORTIZ, R. (Org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, n. 39, São Paulo: Ática, 1983.

BRAGANÇA, M. das G. V; OLIVEIRA, Z. M. F. de. Educação inclusiva: significado e realidade. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 11, n. 21, p. 217-228, 2011.

CANDAU, V. M. (Org.) **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

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

CANDAU, V. M. (Org.). **A didática em questão**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CANDAU, V. M. (Org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

CANDAU, V. M. (Org.). **Didática crítica Intercultural**. 36. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, V. M. (Org.). **Reinventar a escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CANDAU, V. M. (Org.). **Rumo a nova Didática**. 18. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

CANDAU, V. M. Didática, Interculturalidade e Formação de professores: desafios atuais. **Revista Cocar**, [S. l.], n 8, [Ed. esp.], p. 28-44, jan./abr. 2020.

CANDAU, V. M. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando Didática. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática: questões contemporâneas**. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.

CANDAU, V. M.; KOFF, A. M. N. S. A Didática hoje: reinventando caminhos. **Educação & Realidade**, [online], v. 40, n. 2, p. 329-348, abr./jun. 2015. Epub Apr 03, 2015. ISSN 2175-6236. <https://doi.org/10.1590/2175-623646058>.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1993.

CASTRO, A. D. de. **Trajétoria histórica da Didática**. São Paulo: FDE, 1991, p. 15-25 (Série Ideias n. 11).

CASTRO, A. D.; CARVALHO, A. M. P. de C. **Ensinar a ensinar: didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CASTRO, S. H. de. **Pesquisa e produção didática**: revisitando os programas de pós-graduação em educação da Uem, da UFPEL e da Univali. 2012. 166 f. Dissertação (Mestrado em Educação_ - Pós-Graduação em Educação. Universidade de Uberaba, Uberaba, MG, 2012.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008. pp. 295-315.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber, elementos para uma teoria**. Porto Alegre: ARTMED, 2000.

CHARTIER, R. **História cultural**: entre práticas e representações. Rio de Janeiro: Bertrand, 1996.

CHARTIER, R. Introdução: por uma sociologia histórica das práticas culturais. In: CHARTIER, R. **A história cultural entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990, p. 13-28. (Col. Memória e sociedade).

CHEVALLARD, Y. **La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné**. Grenoble: La Pensée Sauvage Éditions: Grenoble, 1991.

CHEVALLARD, Y.; JOHSUA, M-A. **Um exemplo de análise da transposição didática**: a noção de distância. v. 3. n. 1. Grenoble: Le Pensée Sauvage, 1982.

CHOPPIN, A. História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte. **Educação e pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 549-566, set./dez. 2004.

CONTRERAS, J. **Enseñanza, curriculum y profesorado**: introducción crítica a la didáctica. 4. ed. Madrid: Akal, 1990.

COULON, A. Etnometodologia e multirreferencialidade. In: BARBOSA, J. (Coord.). **Multirreferencialidade nas ciências e na educação**. Trad.: Maria Amália Ramos. São Carlos, SP: EdUFSCar, 1998. p. 149-158.

CRISPIM, V. L. L. **Aprendizagem significativa na educação superior**: análise de dissertações e teses brasileiras (2001 a 2014). 2018. 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em educação. Universidade do Extremos Sul Catarinense, Criciúma, 2018.

CRUZ, G. B. da. Ensino de didática e aprendizagem da docência na formação inicial de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47 n. 166, p. 1166-1195, out./dez. 2017.

CRUZ, G. B. da; MAGALHÃES, P. A. O ensino de didática e a atuação do professor formador na visão de licenciandos de educação artísticas. **Revista Brasileira de Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 43, n. 2, p. 483-498, 2017.

CRUZ, G. B. da; SILVA, D. S. M. da; D'ÁVILA, G. L. (UFRJ) et al. Professores Formadores e o Ensino de Didática. **Anais do Educere**, Curitiba, 2011.

CRUZ, G. B. et al. **Ensino de Didática: entre ressignificações e possibilidades**. Curitiba: CRV, 2017.

CUNHA, M. B.; CAVALCANTI, C. R. de O. **Dicionário de Biblioteconomia e Arquivologia**. Brasília: Briquet de Lemos, 2008.

CUNHA, M. I. Docência no ensino superior: perguntas necessárias ao campo da pós-graduação. **XVI Endipe** - Unicamp – Campinas: Junqueira e Marin Editores, 2012. p. 298-306. Livro 2.

FAGUNDES, N. C.; BURNHAM, T. F. Transdisciplinaridade, multirreferencialidade e currículo. **Revista da Faced**, [S. l.], n. 5, p. 39-55, 2001.

FARIA, L. R. A. de. **As orientações educativas contra-hegemônicas das décadas de 1980 e 1990 e os rebatimentos pós-modernos na didática a partir da visão de estudiosos**. 2011. 342 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2011.

FARIA, L. R. A. O diálogo entre a pedagogia e a Didática: da busca contra hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd – GT 04: Didática**. Caxambu, 2008.

FARIAS, I. M. S. de. et al. **Didática e docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERNANDES, C. M. B.; LEITE, Y. U. **30 anos de estudos didáticos: recorrências, mudança, riquezas e problemas**. Caxambu: Documento do Grupo de Trabalho Didática, ANPEd, 2007

FERNANDES, C. M. B.; LEITE, Y. U. F. **30 anos de estudos didáticos: recorrências, mudança, riquezas e problemas**. Caxambu: Documento do Grupo de Trabalho Didática, ANPEd, 2007.

FERNANDES, G. A. A. L.; MANCHINI, L. de O. How QUALIS CAPES influences Brazilian academic production? A stimulus or a barrier for advancement? **Brazilian Journal of Political Economy**, [S. l.], v. 39, n. 2, p. 285-305, 2019.

FERREIRA, N. S. de A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, [online], v. 23, n. 79, p. 257-272, 2002. ISSN 1678-4626. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302002000300013>.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRANCO, M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília: LiberLivro, 2003.

FRANCO, M. A. S.; FUSARI, J. C. Apresentação. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, [online], v. 37, n. 135, 2016.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. In: CAVALCANTE et al. (Orgs.). **Didática e prática de ensino: diálogos sobre a escola, a formação de professores e a sociedade**. Fortaleza: Eduece, 2015, v. 4, p. 01-17.

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Didática: embates Contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2011.

FRANCO, M. A. S.; GUARNIERI, M. R. Disciplina de Didática: um estudo exploratório a partir dos planos de ensino. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, Católica UniSantos, v. 3, n. 5, jan./jun. 2011.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRÓES B. T. Complexidade, multirreferencialidade, subjetividade: três referências polêmicas para a compreensão do currículo escolar. In: BARBOSA, J. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: EdUFSCar, 1998. p. 35-55.

GARCIA, T. M. F. B.. Treinando habilidades para o ensino: perspectivas da Didática no início da década de 1970. In: Encuentro Internacional de Historia de la Educación “Entre la memoria y el olvido. Culturas, comunidades, saberes, 10, 2006. **Anais [...]** Guanajuato, México, 2006, p. 1-10, 2006 (CDROM).

GATTI, B. A. A construção metodológica da pesquisa em educação: desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - RBPAE**, [S. l.], v. 28, n. 1, p. 13-34, jan./abr. 2012.

GATTI, B. A. Reflexões sobre questões metodológicas e práticas em pesquisa em educação. *Filosofia e Educação*. **Revista Digital do Paideia**, v. 2, n. 2, out./10/mar./11 2011.

GEPEDI. Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática Desenvolvidor e Profissionalização Docente. [Base de Dados]. **Estado da Arte em Didática**. Projeto de pesquisa financiado pelo CNPq, CAPES e Fapeming, 2013.

GONZÁLEZ, V. A. **Análise de abordagem de material didático para o ensino de línguas (PLE/PL2)**. 2015. 170 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Pós-Graduação em Linguística Aplicada. Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

HEGETO, L. de C. F. **A Didática como disciplina escolar: estudo a partir dos manuais de Didática Geral**. 2014. 221 f. Tese (Doutorado em Educação). Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B.; GRETTLER, A. Les sciences de l'éducation dans un contexte en mutation. **Revue Suisse des sciences de l'éducation**, Fribourg, Suisse, année 22, n. 1, p. 5-14, 2000.

KOBASHI, N. Y. Estudos de institucionalização social e cognitiva da pesquisa científica no

Brasil: reflexões sobre um programa de pesquisa. In: LARA, M. L. G; FUJINO, A.; NORONHA, D. P. (Orgs). **Informação e Contemporaneidade: perspectivas**. Recife: Néctar, 2007.

KOBASHI, N. Y.; SANTOS, R. N. M. dos. Institucionalização da pesquisa científica no Brasil: cartografia temática e de redes sociais por meio de técnicas bibliométricas. **Transinformação**, [s. l.], v. 18, n. 1, p. 27-36, 2006.

KOBASHI, N.Y; SANTOS, R. N. M dos Arqueologia do trabalho imaterial: uma aplicação bibliométrica à análise de dissertações e teses. **Encontros Bibli**, Florianópolis, n. esp., 2008.

KURAMOTO, H. Acesso livre: um caso de soberania nacional? In: TOUTAIN, L. M. B. B. (Org.). **Para entender a ciência da informação**. Salvador: EDUFBA, 2012.

LIBÂNEO, J. C. Antinomias da formação de professores e a busca de integração entre o conhecimento pedagógico-didático e o conhecimento disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática: teoria e pesquisa**. São Paulo: Junqueira & Marin, 2015. p. 39-65.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. 28. reimp. São Paulo: Cortez, 2008a.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, J. C. Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. **Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, 16 ENDIPE**. UNICAMP - Campinas: Junqueira & Marin Editores, Livro 3, 2012.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia. Edição do Autor, 2002.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre a Ítara e o canto das sereias. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Didática: embates contemporâneos**. 3. ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 43-74.

LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. Pesquisas e produção acadêmica em Didática em programas de pós-graduação na região Nordeste. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, [E-book]. 2017. Cap. 1, p. 19-54.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.) **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas: Papirus, 2011b. p. 73-100.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, [E-book]. 2017a.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. A produção sobre Didática no contexto da pós-graduação em Educação da região Centro-Oeste. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **A Didática no âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, [E-book]. Cap. 3, p. 86 -116, 2017b.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Didática na pós-graduação: pesquisas e produções. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 583-608, set./dez. 2011a.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. Investigações científicas e produções sobre didática na região Centro-Oeste. **Série-Estudos**, [S. l.], v. 22, n. 45, p. 173-193, 2017c.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. O estado da arte sobre didática no Brasil. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, MG, v. 29, n. 57, p. 175-198, jan./jun. 2015a.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. O estado da arte sobre didática no sudeste brasileiro: um estudo das pesquisas e produções desenvolvidas nesse campo. **Comunicações**, Piracicaba, a. 22, n. 3. p. 165-181. 2015b.

LUCCAS, M. B. **Práticas pedagógicas em educação ambiental na educação infantil: análise de dissertações e teses brasileiras**. 2016. 243 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, São Paulo, 2016.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. Rio de Janeiro: E.P.U., 2018.

MACIEL, M. G. de L.; ROCHA NETO, I. O Qualis Periódicos na percepção de um grupo de coordenadores de programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Pós-Graduação**, [S. l.], v. 9, n. 18, 31 dez. 2012.

MARCONDES, M. I; LEITE, M. S.; LEITE, V. F. A pesquisa contemporânea em Didática: contribuições para a prática pedagógica. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 305-334, dez. 2011.

MARIN, A. J. et al. A Didática e a formação de professores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 51-76, jan./abr. 2012.

MARTIN, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.

MARTIN-FRANCHI, G. O. de O. GT04 - Didática na ANPED: os temas de pesquisa a partir das palavras-chave em resumos de trabalhos científicos. XX Endipe - Rio 2020: Fazeres-saberes pedagógicos: diálogos, insurgências e políticas. XX Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Rio de Janeiro - 14 a 17 de julho de 2020. **Anais [...]**, Rio de Janeiro: Endipe, 2020.

MARTIN-FRANCHI, G. O. de O.; HOBOLD, M. de S.. Didática na ANPED: o que dizem os resumos do GT 04? Congresso Nacional de Educação, 14, EDUCERE; Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação, 5 SIRSSE; Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente, 7 SIPD. Cátedra UNESCO. **Poster**. Set. 2019.

MARTINS, J. B. Contribuições epistemológicas da abordagem multirreferencial para a compreensão dos fenômenos educacionais. **Revista Brasileira de Educação**, [online], n. 26 , pp. 85-94, 2004.

MARTINS, J. B. Multirreferencialidade e educação. In: BARBOSA, J.G. (Org.). **Reflexões em torno da abordagem multirreferencial**. São Carlos: Editora da UFSCar, 1998. pp. 21-34.

MARTINS, P. L. **A Didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

MARTINS, P. L. **Didática teórica/Didática prática: para além do confronto**. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008a.

MARTINS, P. L. O. **Didática**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

MARTINS, T. C.; SILVA, A. F. da. O Reuni no contexto de expansão das Universidades Federais de 2003 a 2012. **Colóquio Internacional de Gestão Universitária – CIGU**, 14. Florianópolis, SC, dezembro de 2014. p. 1-14.

MAZZOTTI, T. B., OLIVEIRA, R. J. de. **Ciência(s) da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MEADOWS, J. **A comunicação científica**. Brasília: Briquet de Lemos, 1999.

MELO, A. de; URBANETZ, S. T. **Fundamentos de Didática**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

MELO, G. F.; PIMENTA, S. G. Princípios de uma didática multidimensional: um estudo a partir de percepções de pós-graduandos em educação. **Cadernos de Pesquisa**, [s. l.], v. 25, n. 2, p. 53-70, 2018.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 29. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MIRANDA, A. C. C. de M.; CARVALHO, E. M. R. de; COSTA, M. I. da. O impacto dos periódicos na comunicação científica. **Biblos: Revista do Instituto de Ciências Humanas e da Informação**, v. 32, n. 1, p. 01-22, jan./jun. 2018.

MIRANDA, A. C. C.; CARVALHO, M. C. Desenvolvimento de coleções de fontes de informações eletrônicas em bibliotecas universitárias. **Biblionline**, João Pessoa, v. 10, n. 1, p. 15-28, 2014.

MOED, H. F. **Citation analysis in research evaluation**. Springer, Dordrecht, Holanda Editora, 2005. 346 p.

MOLINA, A. A. **A produção de dissertações e teses sobre infância na pós-graduação em educação no Brasil de 1987 a 2005: aspectos históricos e metodológicos**. 2011. 275 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Maringá, Maringá.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, [S. l.], n. 23, p. 156-168, maio/jun./jul./ago. 2003.

MUELLER, S. P. M. A comunicação científica e o movimento de acesso livre ao conhecimento. **Ciência da Informação**, v. 35, n. 2, p. 27-38, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ci/a/nGD3MkKfNxtjnnWshf3YVjP/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2016.

MUELLER, S. P. M. Literatura científica, comunicação científica e ciência da informação. In: TOUTAIN, L. M. B. B. (Org.). **Para entender a ciência da informação**. Salvador: EDUFBA, 2012.

MUNAKATA, K. Livro didático como indício da cultura escolar. **História da Educação**, [online], v. 20, n. 50, p. 119-138, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/624037>. Acessado em: 1 jul. 2022.

MUNAKATA, K. O livro didático e o professor: entre a ortodoxia e a apropriação. In: MONTEIRO, A. M.; GASPARELLO, A. M.; MAGALHAES, M. de S. **Ensino de História: sujeitos, saberes e práticas**. Rio de Janeiro: Manual X, Faperj, 2007. p. 137-147.

MUNAKATA, K. O livro didático: alguns temas de pesquisa. *Revista Brasileira de História da Educação*, [online], v. 12, n. 3, p. 79-197, 2012.

NASCIMENTO, A. C. S. **Mapeamento temático das teses defendidas nos programas de pós-graduação em Educação Física no Brasil (1994-2008)**. 2010. 279 f. Tese (Doutorado em Cultura e Informação) – Escola de Comunicações e Artes. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

NOZAKI, P. et al. Mapeamento da produção científica do instituto de Pesquisas energéticas e nucleares de São Paulo. In: Encontro Nacional de Ensino e Pesquisa da Informação, 7 CINFORM, Salvador, 2007, **Anais [...]** Salvador, 2007.

NUNES, R. R. **Diretrizes para formulação de políticas mandatórias para consolidação dos repositórios institucionais brasileiros**. 2012. 156 f. Dissertação (Mestrado em Ciência da Informação) – Pós-Graduação em Ciência da Informação. Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2012.

OLIVEIRA, I. F. et al. Cenário da pesquisa e da produção intelectual na área de didática na região sul do Brasil. *Acta Scientiarum – Education*, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 31-42, 2016.

OLIVEIRA, M. M. de. **Sequência Didática Interativa no processo de formação de professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

OLIVEIRA, M. R. N. S. 20 Anos de ENDIPE. In: CANDAU, V. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 161-176.

OLIVEIRA, M. R. N. S. A pesquisa em Didática no Brasil: da tecnologia do ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, S. G. (Org.). **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e Portugal**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011. pp 149-177.

OLIVEIRA, M. R. N. S. **A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Desafios na área da didática. In: ANDRF, M. E. D. A.; OLIVEIRA, S. (Orgs.). **Alternativas do ensino de didática**. Campinas: Papirus, 1997. p. 129-143.

OLIVEIRA, M. R. N. S. Tendências investigativas em didática. In: **Anais do ENDIPE**, 8, 1996, Florianópolis. Conferências; simpósios, mesas-redondas. Florianópolis: NUP/CED/ UFSC, 1996, v. 2, p. 17-26.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; SANTOS, L. L. de C. P. **Currículo e Didática**. Disponível em Estudos em Didática. 1998.

OSORIO, A. M. do N. O (Des)lugar da didática em instituições federais de ensino superior. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Panorama da Didática: ensino, prática e pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 2011. p. 73-100.

PACKER, A. L. Os periódicos brasileiros e a comunicação da pesquisa nacional. **Revista USP- Ciência, Tecnologia e Inovação**, São Paulo, n. 89, p. 26-61, 2011.

PACKER, A. L.; MENEGHINI, R. Visibilidade da produção científica. In: POBLACION, D. A.; WITTER, G. P.; SILVA, J. F. M. da. (Orgs.). **Comunicação e produção científica: contexto, indicadores e avaliação**. São Paulo: Angellara, 2006.

PIMENTA, L. B. M. **Pesquisa e produção didática: os casos dos programas de pós-graduação em educação da UFSM, da UFSC e da UTP**. 2012. 155 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade de Uberaba, MG, 2012.

PIMENTA, S. G. (Org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 2011b.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em Didática – 1996 a 1999. In: CANDAU, V. M. **Didática, currículos e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 78-106.

PIMENTA, S. G. Educação, Pedagogia e Didática. In: PIMENTA, S. G. (org.). **Pedagogia, ciência da educação?** São Paulo: Cortez, 1996.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a didática. In: FRANCO, M. A. S. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010. p. 15-41.

PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática: ressignificando a Didática. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: embates contemporâneos**. 3 ed. São Paulo: Loyola, 2014. p. 15-42.

PIMENTA, S. G. et al. A construção da didática no GT didática: análise de seus referenciais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, ANPEd, v. 18, n. 52, p. 142-162, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n52/09.pdf>.

PIMENTA, S. G. et al. **Projeto de pesquisa na área de formação de professores e suas contribuições para a reinvenção do trabalho docente, do espaço escolar e das políticas educacionais**. GEPEFE (Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Formação do Educador). São Paulo: USP, 2008.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: Pimenta, S. G. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

PIMENTA, S. G. O protagonismo da Didática nos cursos de I: a Didática como campo disciplinar. In: MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. (Orgs.). **Didática: teoria e pesquisa**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin. CE/UECE. 2018. pp. 81-97.

PIMENTA, S. G. Para um ressignificação da Didática. Ciências da educação, pedagogia e Didática – uma revisão conceitual e uma síntese provisória. In: PIMENTA, S. G. (Org.)

Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 2011. p. 23-88. (2011a).

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. **Docência no Ensino Superior**. vol. 1. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S. Didática multidimensional: por uma sistematização conceitual. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 37, n. 135, p. 539-553, 2016.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; FUSARI, J. C. Didática multidimensional: da prática coletiva à construção de princípios articuladores. Didática e Prática de Ensino na relação com a Formação de Professores. ENDIPE, 17. EdUECE. **Anais...**, livro 4, p. 480-496, 2014.

POBLACIÓN, D. A. et al. **Mapeamento da temática da produção científica brasileira dos docentes/doutores de Ciência da Informação: 1990-1999** Relatório parcial. São Paulo: NPC/CBD/ECA/USP, fev. 2002.

PRADA, L. E. V.; SILVA, J. R. da. A Didática no âmbito investigativo nos programas de pós-graduação em educação na Região Norte. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Orgs.). **A Didática no Âmbito da pós-graduação brasileira**. Uberlândia: EDUFU, [recurso eletrônico - e-book]. 2017. pp. 55-85.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática na pós-graduação: pesquisas e produções. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 583-608, 2012
<https://doi.org/10.26512/lc.v17i34.3831>.

PUENTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. Didática na pós-graduação: pesquisas e produções. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 583-608, set./dez. 2011.

QUEIROZ, F. M.; NORONHA, D. P. Temática das dissertações e teses em ciência da informação no Programa de Pós-Graduação em Ciências da Comunicação da USP. **Ciência da Informação**, Brasília, v. 33, n. 2, p. 132- 142, maio/ago. 2004

RINK, J. **Ambientalização curricular na educação superior: tendências em dissertações e teses brasileiras (1987-2009)**. 2014. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2010.

RODRIGUES, A. **A produção científica sobre didática na região centro-oeste: um estado da arte a partir de três programas de pós-graduação (2004-2010)**. 2015. 302 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pós-Graduação em Ciências Humanas. Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2015.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, p. 94-103, jan./abr. 2007.

ROLDÃO, M. do C. Profissionalidade docente em análise: especificidade dos ensinos superior e não superior. **Nuances: estudos sobre educação**, ano 11, v. 12, n. 13, p. 105-126, jan./dez. 2005.

ROMANOWSKI, J. P. **As licenciaturas no Brasil: um balanço das teses e dissertações dos anos 90.** Tese (Doutorado em Educação – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

ROMANOWSKI, J. P.; ENS, R. T. As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação. **Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez., 2006.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, A. I. Ensino para a compreensão. In: SACRISTÁN, J. G. GÓMEZ, A. I. **Compreender e transformar o ensino.** Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 67-97.

SANTOS, M. F. **Dicionário de Filosofia e Ciências Culturais** 4. ed. São Paulo: Matese, 1966. (v. 4).

SAVIANI, D. A pós-graduação em educação no Brasil: trajetória, situação atual e perspectivas. **Revista Diálogo Educacional**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 1-95, jan./jun. 2000. <https://doi.org/10.7213/rde.v1i1.3211>.

SCHURMANS, M. N. Les sciences de l'éducation: fantôme, agrégat, prototype ou idéal-type? In: HOFSTETTER, R.; SCHNEUWLY, B. (Eds.). *Le pari des sciences de l'éducation. Raisons éducatives.* 98: 1-2, Paris-Bruxelles: De Boeck Université, 1998.

SEVERINO, A. J. S. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, A. F. da; MARTINS, T. C. REUNI no contexto de expansão das universidades federais de 2003 a 2012. COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA, 14, CIGU - A Gestão do Conhecimento e os Novos Modelos de Universidade Florianópolis – Santa Catarina – Brasil 3, 4 e 5 de dezembro de 2014, **Anais [...]**, Florianópolis, 2014..

SILVA, A. F. **O Reuni entre a expansão e a reestruturação: uma abordagem da dimensão acadêmico-curricular.** 2014. 183 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

SILVA, A. P. B. da; OLIVEIRA, M. M. de. **A sequência didática interativa como proposta para formação de professores de matemática.** VII Enpec - Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências. Florianópolis, 2009. p. 1-11.

SILVEIRA, M. A. A. da. Gestão da Informação e do Conhecimento: análise temática dos trabalhos do VI ENANCIB. **I n f. I n f.**, Londrina, v. 1 2, n. 2, 2007.

SOARES, M. 20 anos de ENDIPE: Uma tentativa de compreensão do campo. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 177-197.

SOARES, M. A linguagem Didática. In: NAGLE, J. **Educação e linguagem: para um exame do discurso pedagógico.** São Paulo: EDART, 1976. p. 145-160.

SOARES, M. B. O momento atual de revisão da didática. In: II Seminário A **Didática** em Questão, 1983, Rio de Janeiro: **Atas**; Rio de Janeiro: PUC, 1983a, p. 29-42. (Apresentado na VII Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Brasília, 1984.

SOUZA, A. M. As Tecnologias da Informação e da Comunicação (TIC) na educação para todos. **Educação Em Foco**, [S. l.], Ed. Esp. p. 349-366, fev. 2015.

SOUZA, M. T. de; SILVA, M. D. da; CARVALHO, R. Revisão Integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, [online], v. 8, n. 1, pp. 102-106, 2020.

TARGINO, M. das G. Comunicação científica: uma revisão de seus elementos básicos. **Informação & Sociedade: Estudos**, Universidade Federal da Paraíba, v. 10, n. 2, 2000. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/326>. Acesso em: 14 jul. 2022.

TARGINO, M. das G. O óbvio da informação científica: acesso e uso. **Transinformação**, [s. l.], v. 19, n. 2, pp. 97-105, 2007.

TOMLINSON, B. State-of-the-Art Article. Materials development for language learning and teaching. **Language Teaching**, Cambridge, v. 45, n. 2, p. 143-179, 2012.

URT, S. da C.; MORETTINI, M. T. Análise da produção da didática: temáticas e formas de apropriação das ideias psicológicas. In: Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 12., 2004, Curitiba. **Anais [...]** Curitiba, PUC-PR, v. 1, p. 3.324-3.336, agosto 2004.

VALÉRIO, P. M.; PINHEIRO, L. V. R. Da comunicação científica à divulgação. **Transinformação**, Campinas, v. 20, n. 2, p. 159-169, maio/ago. 2008.

VANZ, S. et al. Mapeamento das teses e dissertações em comunicação no Brasil (1992-2002): tendências temáticas. **Revista FAMECOS**, PUC-RS, v. 14, n. 33, p. 53-60, 2008. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2007.33.3434>.

VASCONCELLOS, V. M. R. de; NASCIMENTO, A. P. P da S.; SOUZA, R. T. de. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, v. 43, n. 3, e37452, 2020. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 14. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2002.

VEIGA, I. P. A. Por dentro da Didática: um retrato de três pesquisas. In: **Anais do XV ENDIPE**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VICENTE, A. C. F. da S. **Estado do conhecimento sobre o livro didático de história: dissertações e teses produzidas em programas de pós-graduação no Brasil (1990-2015)**. 2018. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2018.

WITTER, G. P.; PÉCORA, G.M. M. Temática das dissertações e teses em biblioteconomia e ciência da informação no Brasil. In: WITTER, G. P.(Org.). **Produção científica**. Campinas: Átomo, 1997. p. 77-86.

ZABALA, A. **A Prática Educativa: como ensinar**. Porto Alegre: ArtMed, 1998

ZABALZA, M. A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE A – QUADROS-SÍNTESE – ARTIGOS, DISSERTAÇÕES E TESES

Quadro síntese artigos

BANCO DE DADOS SCIELO- PERIÓDICOS

FILTROS

Coleções: Brasil
 Período: Todos
 Idioma: Português
 SciELO Áreas Temáticas: Ciências Humanas
 WoS Áreas Temáticas: Educação e pesquisa educacional
 Ano de publicação: 2008
 A (tipo de documento),2008(ano de publicação),1 (ordem da catalogação)

CÓDIGO	DADOS	
	Documento	Artigo
A.2008.1	Título	
	Autor	
	Revista	
	Instituição	
	Palavra-chave	
	Resumo	
	Natureza do trabalho	
	Objeto de pesquisa	
	Objetivo	
	Como citar	
	Procedimentos metodológicos	
	Resultado/conclusões	
	Referências Bibliográficas	

Quadro-síntese dissertações e teses



BANCO DE DADOS CAPES – Teses e Dissertações

FILTROS

Tipo: TESE Ano: 2018 Grande área de conhecimento: Ciências Humanas SciELO Áreas de conhecimento: Educação
 A (tipo de documento),D (Descritor DIDÁTICA),2018 (ano de publicação),1 (ordem da catalogação)

T.D.2018.1	Documento	
	Título	
	Autor	
	Programa	
	Instituição	
	Palavra-chave	
	Resumo	
	Natureza do trabalho	
	Objeto de pesquisa	
	Objetivo	
	Procedimentos metodológicos	
	Resultado/conclusões	
	Referências Bibliográficas	

Fontes Elaborado pela autora (2022).

APÊNDICE B - TABELA – PERIÓDICOS CIENTÍFICOS ONLINE, NÚMERO DE ARTIGOS, PORCENTAGEM E QUALIS CAPES

Periódicos Científicos Online	Nº de artigos	% em relação aos 420 artigos	Qualis Periódicos Educação	Qualis Periódico Ensino
1. Revista Brasileira de Ensino de Física	61	14,5%	B1	A1
2. Ciência & Educação (Bauru)	41	9,8%	A1	A1
3. Educar em Revista	34	8,1%	A1	A1
4. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	25	6,0%	A2	A1
5. Educação & Realidade	21	5,0%	A1	A1
6. Educação e Pesquisa	21	5,0%	A1	A1
7. Bolema: Boletim de Educação Matemática	17	4,0%	A1	A1
8. Revista Brasileira de Educação	17	4,0%	A1	A1
9. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	13	3,1%	A2	A1
10. Cadernos de Pesquisa	12	2,9%	A1	A1
11. Revista Diálogo Educacional	11	2,6%	A2	A2
12. Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	7	1,7%	A1	A2
13. Pro-Posições	7	1,7%	A1	A1
14. Educação em Revista	6	1,4%	A1	A1
15. Educação UNISINOS	6	1,4%	A2	A2
16. Revista Educação (UFSM)	6	1,4%	A2	A2
17. Revista Brasileira de Linguística Aplicada	6	1,4%	B1	-
18. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas	5	1,2%	A1	A1
19. Revista Inter-Ação	5	1,2%	B1	B1
20. Trabalhos em Linguística Aplicada	5	1,2%	B1	-
21. DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada	5	1,2%	B5	-
22. História da Educação	4	1,0%	A1	A1
23. Perspectiva	4	1,0%	A2	B1
24. Trabalho, Educação e Saúde	4	1,0%	A2	A2
25. Educação, Porto Alegre:	4	1,0%	B1	-
26. ActaScientiarum. Education	3	0,7%	A2	A2
27. Cadernos CEDES	3	0,7%	A1	A1
28. ETD - Educação Temática Digital	3	0,7%	A1	B1
29. Interface - Comunicação, Saúde, Educação	3	0,7%	A2	A1

Periódicos Científicos Online	Nº de artigos	% em relação aos 420 artigos	Qualis Periódicos Educação	Qualis Periódico Ensino
30. Revista de Educação Pública	3	0,7%	A2	A2
31. Revista de Educação PUC-Campinas	3	0,7%	B1	B3
32. Revista e-Curriculum	3	0,7%	A2	B2
33. Revista Educação em	3	0,7%	A2	A2
34. Linguagem em (Dis)curso	3	0,7%	B1	-
35. Pandaemonium Germanicum	3	0,7%	B1	-
36. Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso	2	0,5%	A1	B1
37. Comunicações UNIMEP (Piracicaba)	2	0,5%	B1	B2
38. Educação & Sociedade	2	0,5%	A1	A1
39. Educação e Filosofia	2	0,5%	A2	B1
40. Revista Brasileira de Educação Especial	2	0,5%	A2	A1
41. Revista Contrapontos	2	0,5%	B2	B2
42. Revista Reflexão e Ação	2	0,5%	B1	A2
43. Roteiro. UNOESC	2	0,5%	B1	B2
44. CONJECTURA: FILOSOFIA E EDUCAÇÃO	1	0,2%	B1	B2
45. Educação: Teoria e Prática Educação:	1	0,2%	B1	B1
46. História, Ciências, Saúde	1	0,2%	A1	A2
47. Leitura: Teoria & Prática	1	0,2%	B1	B1
48. Linhas Críticas	1	0,2%	B1	B3
49. Psicologia: Reflexão e Crítica	1	0,2%	A1	B2
50. Rev. CEFAC	1	0,2%	B1	B4
51. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	1	0,2%	B1	B3
52. Revista Brasileira de Educação Médica	1	0,2%	B1	A1
53. Revista Brasileira de História da educação	1	0,2%	A1	A2
54. Revista Brasileira de História	1	0,2%	A1	B5
55. Revista Exitus	1	0,2%	B2	A2
56. Revista Série-Estudos	1	0,2%	B1	B3
57. Psicologia da Educação	1	0,2%	B1	B2
58. Práxis educativa	1	0,2%	A2	B1
59. Revista Brasileira de Estudos da Presença	1	0,2%	A1	-
60. Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade	1	0,2%	A2	-
61. Sba: Controle & Automação Sociedade Brasileira de Automática	1	0,2%	-	-

Periódicos Científicos Online	Nº de artigos	% em relação aos 420 artigos	Qualis Periódicos Educação	Qualis Periódico Ensino
62. Urbe. Revista Brasileira de Gestão Urbana	1	0,2%	-	-
63. Revista Eletrônica de Administração	1	0,2%	-	B2
64. ORGANIZAÇÕES & SOCIEDADE	1	0,2%	B2	-
65. História (São Paulo)	1	0,2%	B1	-
66. Cadernos EBAPE.BR	1	0,2%	B1	-
67. Cadernos Pagu	1	0,2%	B2	-
68. Childhood & philosophy	1	0,2%	B1	-
69. Christian-Albrechts-Universität zu Kiel	1	0,2%	-	-
70. Anais do Museu Paulista: História e Cultura Material	1	0,2%	-	-
Total	420	100%		

Fonte: Elaborado pela pesquisadora (2022) com dados da SciELO (2019).

APÊNDICE C – TABELA - PERIÓDICO CIENTÍFICO, ISSN, NÚMERO DE ARTIGOS E QUALIS PERIÓDICOS

Periódico Científico Online	ISSN online	Nº de artigos	% em relação à 420	Qualis Educação	Qualis Ensino
1.Revista Brasileira de Ensino de Física	806-1117	61	14,5	B1	A1
2.Ciência & Educação (Bauru)	1980-850X	41	9,8	A1	A1
3.Educar em Revista	1984-0411	34	8,1	A1	A1
4.Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências	1983-2117	25	6,0	A2	A1
5.Educação & Realidade	2175-6236	21	5,0	A1	A1
6.Educação e Pesquisa	1678-4634	21	5,0	A1	A1
7.Bolema: Boletim de Educação Matemática	1980 - 4115	17	4,0	A1	A1
8.Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos	2176-6681	13	3,1	A2	A1
9.Cadernos de Pesquisa	1980-5314	12	2,9	A1	A1
10.A Revista Brasileira de Educação	1809-449X	12	2,9	A1	A1
11.Pro-Posições	1980-6248	7	1,7	A1	A1
12.Educação em Revista	1982-662	6	1,4	A1	A1
13.Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação	1809-4465	5	1,2	A1	A1
14.Revista Brasileira de Educação	1809-449X	5	1,2	A1	A1
15.História da Educação	2236-3459	4	1,0	A1	A1
16.Cadernos CEDES	1678-7110	3	0,7	A1	A1
17.Interface - Comunicação, Saúde, Educação	1807-5762	3	0,7	A2	A1
18.Educação & Sociedade	1678-4626	2	0,5	A1	A1
19.Revista Brasileira de Educação Especial	1980-5470	2	0,5	A2	A1
20.Revista Brasileira de Educação Médica	1981-5271	1	0,2	B1	A1
21.Revista Diálogo Educacional	1981-416X	11	2,6	A2	A2
22.Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior	1982-5765	7	1,7	A1	A2
23.Educação	2177-6210	6	1,4	A2	A2
24.Revista Educação (UFSM)	1984-6444	4	1,0	A2	A2
25.Trabalho, Educação e Saúde	1981-7746	4	1,0	A2	A2
26.ActaScientiarum. Education	2178-5201	3	0,7	A2	A2
27.Revista de Educação Pública	0104-5962	3	0,7	A2	A2
28.Revista Educação em Questão	1981-1802	3	0,7	A2	A2
29.Revista Reflexão e Ação	1982-9949	2	0,5	B1	A2

Periódico Científico Online	ISSN online	Nº de artigos	% em relação à 420	Qualis Educação	Qualis Ensino
30.História, Ciências, Saúde-Manguinhos	1678-4758	1	0,2	A1	A2
31.Revista Brasileira de História da educação	2238-0094	1	0,2	A1	A2
32.Revista Exitus	2237-9460	1	0,2	B2	A2
33.Revista Inter-Ação	1981-8416	5	1,2	B1	B1
34.Perspectiva	2175-795X.	4	1,0	A2	B1
35.ETD - Educação Temática Digital	1676-2592.	3	0,7	A1	B1
36.Revista Educação (UFSM)	1984-6444	2	0,5	A1	B1
37.Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso	2176-4573	2	0,5	A1	B1
38.Educação e Filosofia	1982-596X	2	0,5	A2	B1
39.Educação: Teoria e Prática Educação:	1981-8106	1	0,2	B1	B1
40.Leitura: Teoria & Prática	0102-387X	1	0,2	B1	B1
41.Páxiseducativa	1809-4309	1	0,2	A2	B1
42.Revista e-Curriculum e-ISSN	1809-3876	3	0,7	A2	B2
43.Comunicações UNIMEP (Piracicaba)	0104 - 8481	2	0,5	B1	B2
44.Revista Contrapontos	1984-7114	2	0,5	B2	B2
45.Roteiro. UNOESC	2177-6059	2	0,5	B1	B2
46.Conjectura: Filosofia e Educação	2178-4612	1	0,2	B1	B2
47.Psicologia: Reflexão e Crítica	1678-7153	1	0,2	A1	B2
48.Revista de Educação PUC-Campinas	1519-3993	3	0,7	B1	B3
49.Linhas Críticas	1981-0431	1	0,2	B1	B3
50.Revista Brasileira de Educação Física e Esporte	1981-4690	1	0,2	B1	B3
51.Revista Série-Estudos	2318-1982	1	0,2	B1	B3
52.Rev. CEFAC	1982-0216	1	0,2	B1	B4
53.Revista Brasileira de História	1806-9347	1	0,2	A1	B5

Fonte: SciELO, 2019. Elaboração da pesquisadora (2022).

APÊNDICE D - TABELA - INSTITUIÇÕES DE ENSINO – Nº E CITAÇÕES NOS ARTIGOS CIENTÍFICOS

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	Nº De citações - IE	% por total de citações	Nº de IE
1.Universidade de São Paulo	34	5,8	1
2.Universidade Estadual Paulista	29	4,9	1
3.Universidade Federal do Rio de Janeiro	25	4,3	1
4.Universidade Federal do Rio Grande do Sul	23	3,9	1
5.Pontificia Universidade Católica de São Paulo	11	1,9	1
6.Universidade Federal de Minas Gerais	11	1,9	1
7.Universidade federal de Santa Catarina	10	1,7	1
8.Universidade de Brasília, Brasília, DF, Brasil	9	1,5	1
9.Universidade do Estado do Rio de Janeiro (FFP-UERJ)	9	1,5	1
10.Universidade Estadual de Campinas	9	1,5	1
11.Universidade Estadual de Londrina	9	1,5	1
12.Universidade federal do Paraná	9	1,5	1
13.Universidade Federal do Rio Grande do Norte	9	1,5	1
14.Universidade Federal de Uberlândia	8	1,4	1
15.Universidade Federal Rural de Pernambuco	8	1,4	1
16.Universidade Federal de Goiás	7	1,2	1
17.Universidade Federal de Pernambuco	7	1,2	1
18.Universidade Federal de Santa Maria (UFSM).	7	1,2	1
19.Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca	6	1,0	1
20.Pontificia Universidade Católica de Goiás	6	1,0	1
21.Universidade de Lisboa	6	1,0	1
22.Universidade Estadual de Maringá	6	1,0	1
23.Universidade Federal da Bahia	6	1,0	1
24.Universidade Federal do Ceará	6	1,0	1
25.Universidade Federal Fluminense	6	1,0	1
26.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ)	5	0,9	1
27.Universidade Estadual de Ponta Grossa	5	0,9	1
28.Universidade Federal do Rio Grande - RS UFRGS	5	0,9	1
29.Universidade de Uberaba	4	0,7	1

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	Nº De citações - IE	% por total de citações	Nº de IE
30.Universidade do Estado de Santa Catarina	4	0,7	1
31.Universidade do Minho	4	0,7	1
32.Universidade Federal da Grande Dourados	4	0,7	1
33.Universidade Federal de Alagoas	4	0,7	1
34.Universidade Federal de Itajubá	4	0,7	1
35.Universidade Federal de São Carlos	4	0,7	1
36.Universidade Federal do ABC	4	0,7	1
37.Centro Brasileiro de Pesquisas Física	3	0,5	1
38.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	3	0,5	1
39.Ministério da Educação	3	0,5	1
40.Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais	3	0,5	1
41.Pontifícia Universidade Católica do Paraná	3	0,5	1
42.Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro	3	0,5	1
43.Universidade Católica de Santos	3	0,5	1
44.Universidade de Aveiro, Aveiro, Portugal.	3	0,5	1
45.Universidade de Caxias do Sul	3	0,5	1
46.Universidade de Passo Fundo	3	0,5	1
47.Universidade do Porto	3	0,5	1
48.Universidade do Vale do Rio dos Sinos	3	0,5	1
49.Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)	3	0,5	1
50.Universidade Estadual do Ceará	3	0,5	1
51.Universidade Estadual do Centro-Oeste (UNICENTRO)	3	0,5	1
52.Universidade Estadual do Norte do Paraná	3	0,5	1
53.Universidade Federal de Pelotas – RS	3	0,5	1
54.Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP	3	0,5	1
55.Universidade Federal de Viçosa	3	0,5	1
56.Universidade Federal do Espírito Santo (CE - UFES).	3	0,5	1
57.Universidade Federal do Pará – UFPA	3	0,5	1
58.Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuripe	3	0,5	1
59.Universidad de Murcia (UMU)	2	0,3	1
60.Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG)	2	0,3	1

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	Nº De citações - IE	% por total de citações	Nº de IE
61.Centro Universitário de Patos de Minas	2	0,3	1
62.Escola Superior de Guerra - Divisão de Planejamento e Orientação Didático-Pedagógica	2	0,3	1
63.Instituto Federal Catarinense	2	0,3	1
64.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG)	2	0,3	1
65.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN)	2	0,3	1
66.Instituto Federal de Santa Catarina (IFSC)	2	0,3	1
67.Instituto Federal do Pará	2	0,3	1
68.Instituto Nacional de Pesquisas Espaciais, Divisão de Astrofísica	2	0,3	1
69.Não informado- texto em alemão	2	0,3	1
70.Observatório Nacional - Rio de Janeiro	2	0,3	1
71.Rede Estadual / Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná	2	0,3	1
72.Rede Pública de Ensino-Estado de Pernambuco	2	0,3	1
73.Universidad de Antioquia	2	0,3	1
74.Universidad de Barcelona	2	0,3	1
75.Universidad Nacional de Colombia	2	0,3	1
76.Universidade Cruzeiro do Sul (UNICSUL),	2	0,3	1
77.Universidade de Genebra	2	0,3	1
78.Universidade de Oviedo	2	0,3	1
79.Universidade de Paris	2	0,3	1
80.Universidade do Estado de Minas Gerais	2	0,3	1
81.Universidade do Vale do Itajaí	2	0,3	1
82.Universidade Estadual de Goiás	2	0,3	1
83.Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul	2	0,3	1
84.Universidade Estadual do Norte Fluminense	2	0,3	1
85.Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2	0,3	1
86.Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL),	2	0,3	1
87.Universidade Federal de Lavras	2	0,3	1
88.Universidade Federal de Ouro Preto (Brasil)	2	0,3	1
89.Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO)	2	0,3	1
90.Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT)	2	0,3	1
91.Universidade Federal do Oeste do Pará	2	0,3	1
92.Universidade Federal do Pampa	2	0,3	1

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	Nº De citações - IE	% por total de citações	Nº de IE
93.Universidade Federal do Triângulo Mineiro	2	0,3	1
94.Universidade Norte do Paraná (UNOPAR)	2	0,3	1
95.Universidade Regional do Cariri	2	0,3	1
96.Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFP)	2	0,3	1
97.Universitat de València, Valencia, España.	2	0,3	1
98.Université de Cergy-Pontoise e École Supérieure du Professorat et de l'Éducation	2	0,3	1
99.Université Lumière	2	0,3	1
100.Centro Universitário Franciscano (UNIFRA)	1	0,2	1
101.Escola Superior de Educação (ESE)	1	0,2	1
102.Fundação Universitária Vida Cristã	1	0,2	1
103.Universidad de Valladolid, Facultad de Educación y Trabajo Social.	1	0,2	1
104.Universidad Pedagógica Nacional	1	0,2	1
105.Universidade do Norte do Paraná	1	0,2	1
106.Universidade Estatal de Moscou (MSU)	1	0,2	1
107.Argentina Universidad Tecnológica Nacional	1	0,2	1
108.CENPES, PETROBRÁS	1	0,2	1
109.Centro Pedagógico Pedro Arrupe	1	0,2	1
110.Centro Universitário Campos Andrade	1	0,2	1
111.Centro Universitário da Cidade do Rio de Janeiro	1	0,2	1
112.Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU)	1	0,2	1
113.Centro Universitário Ítalo Brasileiro	1	0,2	1
114.Centro Universitário Moura Lacerda	1	0,2	1
115.Centro Universitário São Camilo	1	0,2	1
116.Centro Universitário SENAC-SP	1	0,2	1
117.Centro Universitário UNA, Belo Horizonte - MG, Brasil	1	0,2	1
118.Centro Universitário Uniabeu (UNIABEU)	1	0,2	1
119.Centro Universitário UNIFAFIBE, Bebedouro, SP	1	0,2	1
120.Colégio Bandeirantes	1	0,2	1
121.Colégio da Polícia Militar da Bahia(CPM)	1	0,2	1
122.Colégio Pedro II	1	0,2	1
123.Colégio Plínio Leite	1	0,2	1

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	Nº De citações - IE	% por total de citações	Nº de IE
124.Conservatoire National des Arts et Métiers	1	0,2	1
125.Escola Estadual Fernando Costa	1	0,2	1
126.Escola Superior de Educação de Santarém	1	0,2	1
127.Escola Superior de Educação do Instituto Politécnico de Bragança	1	0,2	1
128.Facultad de Educación y Trabajo Social	1	0,2	1
129.Faculdade Ateneu (Fate)	1	0,2	1
130.Faculdade Cidade Verde (FCV)	1	0,2	1
131.Faculdade de Educação São Luís	1	0,2	1
132.Faculdades Integradas Norte do Paraná - UNOPAR	1	0,2	1
133.Força Aérea Brasileira, Centro de Instrução e Adaptação da Aeronáutica	1	0,2	1
134.Fundação Carlos Chagas, São Paulo	1	0,2	1
135.Fundação Oswaldo Cruz (ENSP/Fiocruz)	1	0,2	1
136.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso;	1	0,2	1
137.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE)	1	0,2	1
138.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha	1	0,2	1
139.Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense	1	0,2	1
140.Instituto Federal de São Paulo - IFSP	1	0,2	1
141.Instituto Federal do Paraná, campus Foz do Iguaçu – Paraná.	1	0,2	1
142.Instituto Federal do Piauí	1	0,2	1
143.Instituto Federal do Rio de Janeiro	1	0,2	1
144.Instituto Federal Goiano	1	0,2	1
145.Instituto Federal Pernambuco (IFPE)	1	0,2	1
146.Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira	1	0,2	1
147.Instituto Politécnico de Bragança (IPB)	1	0,2	1
148.Instituto Universitário Centro Latino-Americano de Economía Humana	1	0,2	1
149.Libera Università di Bolzano Bolzano	1	0,2	1
150.Martin-Luther Universität Halle-Wittenberg	1	0,2	1
151.Museu de Ciência e Tecnologia de Brasília	1	0,2	1
152.Pólo Universitário Professor Jair Travassos	1	0,2	1
153.Pontificia Universidad Católica de Valparaíso	1	0,2	1
154.Pontificia Universidade Católica de Campinas	1	0,2	1
155.Redes pública e particular de ensino do Estado de São Paulo	1	0,2	1

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	Nº De citações - IE	% por total de citações	Nº de IE
156.Siberian Federal University	1	0,2	1
157.Universidad Antonio Nariño	1	0,2	1
158.Universidad de Chile	1	0,2	1
159.Universidad de Flores	1	0,2	1
160.Universidad de los Andes	1	0,2	1
161.Universidad Nacional de Córdoba	1	0,2	1
162.Universidad Nacional de La Plata	1	0,2	1
163.Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires	1	0,2	1
164.Universidade Aberta do Brasil (UAB/UFSM)	1	0,2	1
165.Universidade Anhanguera de São Paulo (UNIAN)	1	0,2	1
166.Universidade Anhanguera - Uniderp MT	1	0,2	1
167.Universidade Bandeirante de São Paulo	1	0,2	1
168.Universidade Católica Dom Bosco (UCDB)	1	0,2	1
169.Universidade Católica Portuguesa	1	0,2	1
170.Universidade de Coimbra (UC)	1	0,2	1
171.Universidade de Granada (UGR)	1	0,2	1
172.Universidade de Macerata	1	0,2	1
173.Universidade de Pernambuco (UPE)	1	0,2	1
174.Universidade de Santiago de Compostela	1	0,2	1
175.Universidade de Sherbrooke	1	0,2	1
176.Universidade de Trás-Os-Montes e Alto Douro	1	0,2	1
177.Universidade Distrital Francisco José de Caldas	1	0,2	1
178.Universidade do Extremo Sul Catarinense	1	0,2	1
179.Universidade Estadual da Paraíba	1	0,2	1
180.Universidade Estadual de Feira de Santana	1	0,2	1
181.Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES)	1	0,2	1
182.Universidade Estadual do Oeste do Paraná.	1	0,2	1
183.Universidade Estadual do Rio Grande do Sul	1	0,2	1
184.Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)	1	0,2	1
185.Universidade Estadual de Santa Cruz	1	0,2	1
186.Universidade Federal da Fronteira Sul	1	0,2	1

INSTITUIÇÃO DE ENSINO	Nº De citações - IE	% por total de citações	Nº de IE
187.Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF	1	0,2	1
188.Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)	1	0,2	1
189.Universidade Federal de Passo Fundo - RS	1	0,2	1
190.Universidade Federal de São João del Rei (UFSJ)	1	0,2	1
191.Universidade Federal de Sergipe	1	0,2	1
192.Universidade Federal do Amazonas	1	0,2	1
193.Universidade Federal do Cariri (UFCA)	1	0,2	1
194.Universidade Federal do Recôncavo da Bahia	1	0,2	1
195.Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ)	1	0,2	1
196.Universidade Ibirapuera - UNIB – São Paulo	1	0,2	1
197.Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias	1	0,2	1
198.Universidade Nova de Lisboa	1	0,2	1
199.Universidade Paulista - UNIP	1	0,2	1
200.Universidade Pedagógica	1	0,2	1
201.Universidade Regional de Blumenau - FURB	1	0,2	1
202.Universidade São Francisco,	1	0,2	1
203.Universidaded’Artois	1	0,2	1
204.Università Degli Studi Milano Bicocca	1	0,2	1
205.Universitat de les Illes Balears (UIB)	1	0,2	1
206.Universitätzu Kiel	1	0,2	1
207.Université Claude Bernard Lyon	1	0,2	1
208.Université de Bordeaux	1	0,2	1
209.Université de Fribourg, Suíça	1	0,2	1
210.Université de Grenoble, Saint-Martin-d’Hères	1	0,2	1
211.Université de Koudougou	1	0,2	1
212.Université de Nantes	1	0,2	1
213.Université de Québec	1	0,2	1
214.Université de Reims Champagne Ardenne	1	0,2	1
215.York University	1	0,2	1
	587		215

Fonte: SciELO, Elaboração da pesquisadora (2021).