A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NO CURSO DE FORMAÇÃO PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA DO IFSP-SERTÃOZINHO: OMNILATERALIDADE E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA COMO PRINCÍPIOS NORTEADORES

Michele Cristine da Cruz COSTA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-SRT)

Marina CAPRIO

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-SRT)

Juliana Cristina Perlotti PIUNTI

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-SRT)

Elaine Scarlatto BEZERRA

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP-SRT)

Modalidade do trabalho: Comunicação de Pesquisa Teórica

Eixo Temático 09 - Formação e Profissionalização Docente

E-mail:michele.cristine@ifsp.edu.br

Resumo

O Curso de Formação Pedagógica para a Educação Básica do Instituto Federal de São Paulo – Campus Sertãozinho (IFSP-Sertãozinho) pauta-se nos pressupostos da formação humana omnilateral, tal como proposta por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), compreendendo a formação docente como movimento dialético de superação da dicotomia entre teoria e prática. Esse horizonte articula-se à pedagogia histórico-crítica sistematizada por Saviani (2009), que redefine o papel social da escola e o sentido ético-político da docência. Nesse quadro, a disciplina de Didática ocupa posição estratégica: é nela que o princípio da omnilateralidade se traduz em prática pedagógica concreta, articulando fundamentos históricos das concepções pedagógicas, abordagens do ensino e construção da práxis docente. A investigação, de natureza bibliográfica e documental, orientada pelo materialismo histórico-dialético, demonstra como a organização curricular da disciplina de Didática expressa e sistematiza os princípios de uma formação crítica, integral e emancipatória. A análise demonstra que o percurso da disciplina, ao articular historicamente as concepções pedagógicas e retornar à práxis, concretiza a estrutura metodológica da pedagogia histórico-crítica no plano curricular, confirmando a Didática como campo privilegiado de uma formação docente crítica, integral e emancipatória.

Palavras-chave: Formação humana omnilateral; Pedagogia histórico-crítica; Formação de professores.

1. Introdução

A formação de professores no Brasil carrega uma tensão histórica que Saviani (2009) sistematizou com precisão: ao longo de dois séculos, as políticas formativas oscilaram entre o modelo dos conteúdos culturais-cognitivos, que privilegia o domínio disciplinar, e o modelo pedagógico-didático, centrado no preparo específico para o ato de ensinar. Essa cisão expressa, na verdade, uma divisão social da formação docente, na qual o primeiro modelo, mais elitizado, corresponde à formação de quem ensina as camadas superiores, enquanto o segundo, mais precário e por vezes secundarizado, destina-se a quem atua junto às classes populares. Trata-se, pois, de uma tensão que reflete, em última instância, uma determinada concepção de homem, de sociedade e de escola – e que precisa ser enfrentada no plano teórico antes de ser superada no plano prático.

É nesse ponto que a obra Ensino Médio Integrado: concepção e contradições, organizada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), oferece um referencial sólido para se pensar uma formação docente à altura dos desafios contemporâneos. Ao defenderem a formação humana omnilateral, concepção marxiana que recusa tanto o estreitamento tecnicista quanto o humanismo abstrato, os autores propõem que o processo formativo articule trabalho, ciência, tecnologia e cultura como dimensões indissociáveis do desenvolvimento humano integral.

Segundo Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Marx utilizou o conceito *omnilateral* para definir o desenvolvimento pleno das potencialidades humanas. Em oposição à unilateralidade que às pedagogias liberais propõe, o termo surge como uma crítica direta à formação unilateral imposta pela divisão social do trabalho no sistema capitalista. A unilateralidade, nesta perspectiva, reduz o estudante e o trabalhador a um processo de alienação. Em síntese, o conceito de omnilateralidade ou formação omnilateral aparece como uma necessidade histórica de superar a cisão entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, no sentido da práxis, portanto.

Transposto para o campo da formação de professores, esse princípio significa que o docente não deve ser formado somente como especialista de conteúdo ou como técnico do ensino; sua formação precisa compreendê-lo como sujeito histórico, capaz de compreender e transformar as condições em que o trabalho educativo se realiza.

É precisamente a partir desses pressupostos que se concebe a proposta de formação docente no âmbito dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Criados pela Lei n. 11.892/2008, os Institutos Federais têm, em sua gênese, a missão institucional de ofertar educação profissional e tecnológica de forma articulada ao trabalho, à ciência, à tecnologia e à cultura, em uma perspectiva omnilateral e emancipatória (BRASIL, 2008). Nesse sentido, torna-se basilar – e mesmo constitutivo da identidade dessas instituições – que todos os cursos de formação de professores nelas ofertados

incorporem o princípio da omnilateralidade como eixo estruturante de seus projetos pedagógicos. Isso significa que nenhum licenciando deve ser formado sob lógicas meramente especializadas, fragmentadas ou tecnicistas; ao contrário, sua trajetória formativa precisa articular, de modo indissociável, as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura, compreendendo a docência como prática social, ética e política comprometida com a transformação das condições concretas da escola e da sociedade.

É a partir destas premissas que o Curso de Formação Pedagógica para a Educação Básica do IFSP-Sertãozinho se estrutura. Destinado a profissionais com diploma de nível superior que atuam ou desejam atuar na educação básica e na educação profissional, o curso assume o compromisso explícito de formar docentes críticos, participativos e comprometidos com uma cidadania efetiva e consciente. Nesse conjunto, a disciplina de Didática ocupa lugar estratégico e insubstituível: é nela que a tensão entre teoria e prática se apresenta de modo mais vivo e precisa ser elaborada com maior rigor, e é também nela que a pedagogia histórico-crítica oferece as ferramentas teóricas para que o futuro professor compreenda a docência não como técnica neutra, mas como prática social carregada de intencionalidade política e ética.

O objetivo geral deste trabalho é analisar como o Curso de Formação Pedagógica para a Educação Básica do IFSP-Sertãozinho, com ênfase na disciplina de Didática, expressa os princípios da formação humana omnilateral (Frigotto; Ciavatta; Ramos, 2005) e da pedagogia histórico-crítica (Saviani, 2009) como referenciais de uma formação docente crítica e emancipatória.

2. Metodologia

A pesquisa é de natureza bibliográfica e documental, orientada pelo método do materialismo histórico-dialético (Marx, 2008), que apreende os fenômenos pedagógicos em sua historicidade e em suas determinações contraditórias; partindo do concreto aparente, passando pela elaboração teórica abstrata e retornando ao concreto compreendido em sua totalidade. O corpus analítico articula quatro fontes: o artigo de Saviani sobre formação de professores (Revista Brasileira de Educação, v. 14, n. 40, 2009); a obra de Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), como fundamento teórico da formação omnilateral; o Plano de Ensino da disciplina de Didática (2026) do IFSP-Sertãozinho; e o Projeto Pedagógico do Curso (PPC-2025) do IFSP, documento oficial de 166 páginas e principal fonte documental primária desta investigação.

O procedimento analítico fundamenta-se na análise crítica de conteúdo (Frigotto, 1991), orientada por quatro categorias dialéticas: a formação humana omnilateral como contraponto à formação unilateral do capital; a superação da dicotomia teoria-prática pelo

trabalho como princípio educativo; o papel social da escola na perspectiva histórico-crítica; e a Didática como mediação entre o referencial omnilateral e a práxis docente emancipatória.

3. Desenvolvimento

3.1 A formação humana omnilateral como alicerce do curso

A noção de formação omnilateral, presente no pensamento de Marx e retomada por Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), parte da crítica à formação unilateral imposta pelo modo de produção capitalista, que fragmenta o trabalhador ao desenvolver apenas as capacidades necessárias à sua função produtiva, atrofiando suas demais potencialidades. Em contraposição, a formação omnilateral visa ao desenvolvimento pleno do ser humano em todas as suas dimensões (intelectual, física, estética, ética, técnica e política), tendo o trabalho como princípio educativo, isto é, como categoria central para a compreensão da relação entre o homem e a natureza e entre o sujeito e a produção histórica de sua existência.

Transpor esse princípio para o campo da formação de professores implica recusar dois reducionismos igualmente problemáticos: o tecnicismo pedagógico, que forma o professor como operador de metodologias sem compreensão crítica do processo educativo; e o academicismo conteudista, que o forma como especialista disciplinar indiferente às condições concretas em que o ensino se realiza. A formação omnilateral pressupõe que o docente se reconheça como trabalhador da educação inserido em relações históricas, sociais e institucionais, capaz de articular o saber específico de sua área com os fundamentos pedagógicos, as condições de vida dos estudantes e o horizonte ético-político de uma educação comprometida com a emancipação humana.

O Curso de Formação Pedagógica para a Educação Básica do IFSP-Sertãozinho assume explicitamente esse horizonte. Destinado a portadores de diplomas de nível superior que atuam ou desejam atuar na educação básica e na educação profissional e tecnológica, o PPC contextualiza a demanda ao identificar a presença, no quadro do IFSP, de professores com diferentes formações e históricos profissionais, incluindo bacharéis e tecnólogos que encontraram a sala de aula como atividade principal ou secundária sem a devida formação pedagógica (IFSP, 2025, p. 16-17). Em resposta a essa lacuna estrutural, o objetivo geral do curso é formar um professor capaz de enfrentar, de forma crítica, participativa e produtiva, a realidade do processo educacional, contribuindo para a construção de uma cidadania efetiva, ampla e consciente, base de uma sociedade realmente democrática que valorize o exercício pleno da cidadania com equidade, solidariedade e justiça social (IFSP, 2025, p. 32).

A estrutura curricular do curso reforça esse compromisso de modo concreto. Conforme o PPC, a organização totalizou 1.015,6 horas, contemplando 572,8 horas de conhecimentos específicos, 400 horas de estágio curricular supervisionado e 102 horas de atividades de extensão (IFSP, 2025, p. 34). Os princípios norteadores da organização curricular primam pela articulação entre teoria e prática, compreendendo o ensino como uma práxis cultural que se constrói a partir da experiência concreta do estudante na complexidade do processo educacional. As 102 horas de extensão, articuladas ao componente de Práticas Sociais e Processos Educativos, promovem a interação transformadora entre a instituição e os demais setores da sociedade, em consonância com a Resolução CNE/CES nº 7/2018. Essa arquitetura curricular expressa, na própria organização do tempo e dos espaços formativos, a recusa ao dualismo que Saviani (2009) identificou como o dilema histórico da formação docente no Brasil.

3.2 A pedagogia histórico-crítica: redefinindo o papel da escola e da formação docente

A pedagogia histórico-crítica, sistematizada por Saviani a partir dos anos 1980, representa uma das mais rigorosas tentativas de superar, no plano teórico e prático, a dicotomia que atravessa a história da formação docente brasileira. Para Saviani (2009), a raiz do dilema está na dissociação entre forma e conteúdo no ato de ensinar: de um lado, instituições que formam especialistas nos conteúdos abstraídos das formas pedagógicas; de outro, instâncias que ensinam formas pedagógicas abstraídas dos conteúdos que deveriam veicular. Superar essa dicotomia não significa apenas aproximar os dois modelos, mas compreendê-los em uma síntese dialética, compreendendo o ato docente como unidade concreta entre o conteúdo historicamente elaborado e a forma pedagógica que o torna assimilável por sujeitos situados em condições histórico-sociais determinadas.

Nessa perspectiva, a escola não é um espaço neutro de transmissão de informações, tampouco um ambiente de desenvolvimento espontâneo de capacidades individuais: é uma instituição social com função específica e insubstituível, qual seja, a de garantir a todos os membros da sociedade o acesso ao saber sistematizado produzido pela humanidade ao longo de sua história. Essa função é, ao mesmo tempo, pedagógica e política; pedagógica porque implica a mediação consciente entre o conhecimento elaborado e o estudante concreto e política porque o acesso ao saber sistematizado é condição para que os sujeitos das classes populares possam compreender criticamente a realidade e participar de sua transformação (Saviani, 2005).

Redefinir o papel da escola nesses termos implica redefinir também o papel da formação docente. O professor formado à luz da pedagogia histórico-crítica não é um

facilitador de aprendizagens espontâneas, nem um executor de roteiros didáticos predefinidos: é um mediador consciente e intencional entre o patrimônio cultural da humanidade e os estudantes que precisam dele para desenvolver suas potencialidades. Essa mediação exige domínio sólido dos conteúdos, compreensão rigorosa dos processos de aprendizagem, sensibilidade às condições concretas de vida dos estudantes e clareza sobre o horizonte ético-político que orienta a prática pedagógica (Saviani, 2005).

O Curso de Formação Pedagógica do IFSP-Sertãozinho incorpora esse referencial de modo explícito e sistemático. O PPC organiza os componentes curriculares seguindo uma lógica de articulação dos fundamentos da educação que, nos semestres iniciais, consolida o pensar a partir de referenciais teóricos para, nos semestres seguintes, analisar a unidade teoria-prática no cotidiano escolar (IFSP, 2025, p. 35). Essa progressão dialética permite que o estudante parte da prática social existente, elabora os instrumentos teóricos para compreendê-la e retorna a ela com uma compreensão renovada e uma disposição transformadora. Os professores responsáveis pelos componentes curriculares responsabilizam-se coletivamente pela integração dos conteúdos e pela sua articulação com o meio escolar no qual o aluno (professor em formação) realizará seus estágios ou sua prática profissional (IFSP, 2025, p. 35).

3.3 A disciplina de Didática como mediação estratégica da formação emancipatória

A formação omnilateral constitui o alicerce teórico da proposta, enquanto a pedagogia histórico-crítica define seu horizonte formativo. Nesse processo, a disciplina de Didática assume papel central ao transformar esses referenciais em prática pedagógica concreta. É na Didática que as questões mais fundamentais da formação docente se apresentam de modo imediato e inescapável: o que ensinar, para quem, como, em que condições e com que fins. Responder a essas questões de forma crítica e emancipatória, e não apenas técnica e instrumental, é o desafio que a disciplina coloca ao futuro professor.

Essa centralidade da Didática na formação docente encontra respaldo em importantes diretrizes educacionais brasileiras, embora com distintas e, por vezes, conflitantes concepções acerca de seu papel. A Resolução CNE/CP n. 2/2015, por exemplo, ao definir as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial e continuada dos profissionais do magistério da educação básica, atribuiu à Didática um papel estruturante na Base Nacional Comum para a formação de professores. Como analisa Gatti (2017, p. 1156-1157), o referido documento enfatiza, em vários de seus artigos, a necessidade de articulação entre teoria e prática, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos, além de destacar a mediação didática dos conteúdos como eixo central da atuação docente. A didática é ali compreendida não como um

conjunto de técnicas ou receitas, mas como campo de conhecimento que integra fundamentos pedagógicos, especificidades disciplinares e contextos socioculturais, visando à construção de processos de ensino intencionais, metódicos e reflexivos.

Contudo, a Resolução CNE/CP n. 2/2019, que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), promoveu uma inflexão significativa nessa concepção. Embora o documento mantenha a Didática como componente curricular, a perspectiva ali adotada reduz a disciplina a uma dimensão meramente técnica e instrumental. De acordo com Tiroli e Jesus (2022), diretrizes de 2019 configuram uma concepção de ser e fazer docente centrada no pragmatismo, imediatismo e tecnicismo, em detrimento de uma formação teórica-científica-cultural capaz de formar o docente para uma educação voltada à humanização dos educandos. Nessa mesma direção, Martinez, Vidal e Silva (2021) argumentam que a Resolução n. 2/2019 alinha a formação docente a uma estrita reprodução de competências impostas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), o que retira os professores da centralidade de seu trabalho e restringe a intelectualidade e autonomia da profissão docente. Segundo as autoras, a concepção de formação docente ali contida sobreleva a prática e minimiza a teoria, conduzindo a uma padronização do trabalho docente e à redução da prática ao sentido utilitário a partir do domínio de conteúdos e conhecimentos técnicos. Assim, na perspectiva crítica, a Didática na BNC-Formação tenderia a ser reduzida a um repertório de estratégias e procedimentos descolados de uma reflexão mais ampla sobre os fins políticos, éticos e sociais da educação.

Em 2024, a Resolução CNE/CP n. 4, que atualiza as diretrizes para a formação de professores, busca retomar, ainda que de modo não isento de tensões, uma concepção mais ampla da Didática. O documento reforça a necessidade de uma formação orientada por princípios de equidade, inclusão e justiça social, na qual a Didática deve contribuir para a construção de práticas pedagógicas críticas, reflexivas e transformadoras. A ênfase recai sobre a didática como campo de problematização e superação de visões instrumentalizantes, fundada em construções teórico-metodológicas robustas, ancoradas na análise crítica do contexto social e na inter-relação entre processos de ensinar, aprender e formar (GATTI, 2017, p. 1161-1162).

Assim, enquanto as diretrizes de 2015 e 2024 apontam para uma Didática comprometida com a formação crítica e reflexiva do professor, a Resolução de 2019 é alvo de contundentes críticas por sua tendência a esvaziar a disciplina de seu potencial emancipatório, reduzindo-a a um instrumental técnico a serviço da lógica das competências e do mercado, ou seja, alinhando-se à perspectiva de formação unilateral. Essa tensão normativa evidencia que o desafio central da Didática na formação docente contemporânea não é apenas responder ao que ensinar, para quem, como e com que fins, mas fazê-lo

resistindo ativamente aos apelos pragmáticos e utilitaristas que ameaçam reduzi-la a um mero receituário.

O plano de ensino da Didática do Curso de Formação Pedagógica do IFSP-Sertãozinho (2026) demonstra, em sua organização interna, uma coerência teórico-metodológica. O cronograma das aulas articula, em progressão cuidadosamente construída, três grandes movimentos: a problematização da identidade docente e da função social da escola, momento em que o estudante é convocado a examinar sua própria trajetória escolar e a situar historicamente a educação (semanas 1 a 4); a sistematização das concepções pedagógicas ao longo da história da educação brasileira, desde a tradição religiosa do período colonial até as pedagogias contra-hegemônicas contemporâneas (semanas 5 a 13); e a síntese prática na forma de planos de aula articulados às abordagens pedagógicas estudadas (semana 14 em diante).

Esse percurso, que parte da prática social inicial, avança para a elaboração teórica e retorna à prática transformada, reproduz, no plano da disciplina, a estrutura metodológica da pedagogia histórico-crítica descrita por Saviani (2005), que sinaliza a importância de partir do empírico, passar pelo abstrato e retornar ao concreto pensado. Não por acaso, Saviani é o autor mais recorrente no cronograma: seus textos sobre a natureza e especificidade da educação, sobre as concepções pedagógicas na história brasileira e sobre a pedagogia histórico-crítica estruturam os momentos teóricos mais fundamentais da disciplina.

Faria e Saviani (2023, p.170) afirmam que a contribuição da Didática deve se pautar no entendimento que os indivíduos se apropriem da história de seu objeto de estudo, sua gênese e de seu desenvolvimento, no interior do vivo movimento das relações capitalistas que se confrontam e se repelem na sociedade capitalista. E para isso deverão entrar em contato com os clássicos da Pedagogia e da Didática. Nesse sentido, o projeto do curso entende que a disciplina de Didática, contudo, não se fecha no referencial histórico-crítico. Ela inclui no cronograma as abordagens: tradicional, comportamentalista, humanista, cognitivista e sociocultural, a partir de Libâneo (1985), Mizukami (1986) e ao aprofundar com autores como Alves (2005), Veiga (1991), Becker, Duarte (2001, 2016) e Nogueira (1986). Assim, a disciplina propicia ao futuro professor um panorama crítico e comparativo das principais formas pelas quais o ensino foi concebido e praticado ao longo da história. Esse percurso permite ao estudante compreender as abordagens pelas suas condições históricas em que emergiram, em seus fundamentos epistemológicos e em suas implicações políticas, para, então, posicionar-se criticamente diante delas, além de não cair em "modismos pedagógicos"(Faria e Saviani, 2023, pág. 170).

Essas referências estabelecem, de forma explícita, a ponte entre o referencial teórico do curso e a prática pedagógica que a disciplina de Didática busca construir. A

formação omnilateral não é apenas um princípio curricular abstrato; ela se realiza concretamente na medida em que a Didática forma professores capazes de compreender o ensino como prática histórica, social e política, e de construir situações de aprendizagem que desenvolvam nos estudantes não apenas habilidades técnicas, mas a capacidade crítica de ler o mundo e de agir sobre ele, partindo inclusive da compreensão de que estes futuros professores partiram de distintas formações iniciais (bacharelados).

4. Conclusões

O percurso analítico deste trabalho permite uma afirmação que vai além da descrição curricular: o Curso de Formação Pedagógica para a Educação Básica do IFSP-Sertãozinho demonstra que é possível, em condições institucionais concretas, organizar a formação docente de modo a tornar os princípios da omnilateralidade e da pedagogia histórico-crítica verificáveis na estrutura do curso, e não apenas enunciáveis em seu projeto pedagógico. Essa distinção entre enunciar e operacionalizar é o resultado central desta investigação.

O que a análise da disciplina de Didática revelou é que a superação da dicotomia entre teoria e prática, que Saviani (2009) identificou como o dilema histórico irresolvido da formação docente brasileira, não ocorre por declaração de princípios, mas por escolhas curriculares verificáveis: a progressão entre os momentos do cronograma, a seleção e sequenciamento dos referenciais teóricos e a exigência de que o estudante construa planos de aula situados historicamente. É nessa arquitetura concreta que o princípio omnilateral deixa de ser categoria abstrata.

Cabe sublinhar, ainda, que a heterogeneidade do público deste curso, formado por sujeitos com trajetórias formativas e profissionais distintas, confere à proposta uma dimensão política que ultrapassa o desenho curricular. Independentemente do percurso anterior de cada estudante, a entrada na docência sem formação pedagógica sistemática coloca desafios que não se resolvem pela experiência acumulada nem pelo domínio de um campo disciplinar: exigem a construção de uma compreensão do ensino como prática social historicamente determinada. É precisamente aí que a disciplina de Didática cumpre uma função que vai além do curricular, ao criar as condições para que sujeitos com pontos de partida distintos desenvolvam, por caminhos igualmente distintos, uma relação crítica, fundamentada e politicamente orientada com a docência. Faz-se importante ressaltar, que essa construção se realize em um curso ofertado no interior de uma instituição cuja identidade institucional é a formação profissional e tecnológica, e que nem sempre opera sob os mesmos pressupostos que orientam a proposta aqui analisada, o que torna o Curso de Formação Pedagógica do IFSP-Sertãozinho particularmente significativo como objeto

de investigação e como referência para políticas de formação docente comprometidas com a emancipação humana.

Reconhece-se, contudo, que coerência interna não equivale a realização plena. A disputa normativa em torno do sentido da Didática, evidenciada pela tensão entre as Resoluções CNE/CP n. 2/2015, n. 2/2019 e n. 4/2024, a pressão por formações aligeiradas e a desvalorização estrutural da carreira docente continuam operando como forças que tensionam qualquer projeto de formação integral. A formação omnilateral não pode ser ingênua quanto a essas condições, mas precisa continuar norteando, com rigor e responsabilidade política, na possibilidade de transformá-las.

A contribuição deste trabalho está em situar a Didática não como apêndice técnico da formação docente, mas como o campo onde a formação crítica e emancipatória se torna pedagogicamente realizável. Entendendo que a superação da dicotomia entre teoria e prática só se efetiva onde ela precisa ser superada de fato: na sala de aula, no encontro concreto entre o professor em formação, o saber sistematizado e os estudantes que dele precisam para se constituir como sujeitos históricos.

5. Principais referências

ALVES, Gilberto Luiz. **O Trabalho Didático na Escola Moderna:** Formas Históricas. Campinas: Autores Associados, 2005.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BECKER, Fernando. **O que é construtivismo?** In: Série Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e cursos de segunda licenciatura). Brasília, DF: MEC, 2024.

CANDAU, Vera Maria. **A Didática em Questão**. 35. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2013.

DUARTE, Newton. As pedagogias do "aprender a aprender" e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

DUARTE, Newton. Educação escolar e formação humana omnilateral na perspectiva da pedagogia histórico-crítica. In: LOMBARDI, José Claudinei (org.). **Crise capitalista e educação brasileira.** Uberlândia: Navegando, 2016.

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de; SAVIANI, Dermeval. Didática histórico-crítica: a ascensão do abstrato ao concreto no trabalho educativo. In: LONGAREZI, Andréa

Maturano; PIMENTA, Selma Garrido; PUENTES, Roberto Valdés (org.). **Didática crítica no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2023. p. 145-180.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 11. ed. Campinas: Papirus, 2012.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado:** concepção e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

GASPARINI, João Luiz. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GATTI, Bernardete Angelina. Didática e formação de professores: provocações. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1150-1164, out./dez. 2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO (IFSP). Campus Sertãozinho. **Projeto Pedagógico do Curso:** Programa Especial de Formação de Docentes para a Educação Básica. Sertãozinho: IFSP, 2025. 166 p.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINEZ, Frank William Maciel; VIDAL, Noemi Candido; SILVA, Amanda Marques da. Reflexões sobre os impactos da Resolução nº 02/2019 na Formação Inicial Docente. **Revista Ensin@ UFMS**, Campo Grande, v. 2, n. 6, p. 115-132, 2021.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino:** As abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

NOGUEIRA, Raimundo Frota de Sá. A Escola Nova. **Educação em Debate**, Fortaleza, a. 9, n. 12, jul./dez. 1986.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia:** teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 41. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 40, p. 143-155, jan./abr. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

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

TIROLI, Letícia Gualdi; JESUS, Ademir Ribeiro de. Tensões e embates na formação docente: perspectivas históricas e análise crítica da BNC-Formação e BNC-Formação continuada. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v. 25, p. 1-24, 2022.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. Campinas: Papirus, 1989.