

A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

Marilene Marzari*

Resumo

O artigo tem como objetivo fazer uma leitura da constituição do campo da didática nos cursos de formação de professores, no Brasil, a partir de sua criação, ao final da década de trinta, até o início do século vinte e um. Além disso, refletir a respeito dos rumos da didática a começar do processo de redemocratização do país. Nesse sentido, buscou-se fundamentação bibliográfica em autores como Veiga, Candau, Garcia, Oliveira, Pimenta, André, Franco, Libâneo, entre outros, que discutem a temática. Por fim, iniciar uma reflexão superadora, das discussões que disputam o campo da didática, fundamentada nos estudos da teoria de ensino desenvolvimental, proposta por Davídov, dentro da tradição da teoria histórico-cultural de Vygotsky, que reúne aspectos ligados à didática, à formação de professores e ao currículo, sem perder de vista a ênfase no desenvolvimento cognitivo dos alunos, a partir da organização do ensino, com base nos conceitos teóricos.

Palavras-chave: Didática. Formação de Professores. Teoria do Ensino Desenvolvimental.

INTRODUÇÃO

Este estudo, fundamentado em pesquisas bibliográficas, tem como objetivo fazer uma leitura breve da constituição da didática nos cursos de formação de professores, no Brasil, a partir de sua criação, no final da década de trinta do século vinte ao início do século vinte e um, e trazer para reflexão as mudanças que ocorreram no campo da didática, juntamente com as posições que passaram a disputá-la e as perspectivas de superação destas.

A didática começa a ser instituída nos cursos de formação de professores, no Brasil, no final da década de trinta, quando se constituía, basicamente, como método e técnica de ensino. Essa perspectiva didática se acentua ao longo das décadas, principalmente no período em que os militares mantinham o país sob domínio – meados da década de sessenta e setenta do século vinte.

Na década de oitenta, com o processo de redemocratização, a didática, muito questionada pelos estudiosos das ciências sociais em função de seu tecnicismo e neutralidade política, passa a ser repensada. Com isso, surge uma série de pesquisas que buscam novos rumos para o ensino da didática nos cursos de formação de professores. Isso desencadeou, também, uma disputa pelo campo da didática, principalmente por parte dos estudiosos do currículo e da formação dos professores. Nesse contexto de discussões, surge, ainda que timidamente, uma nova perspectiva para a didática, fundamentada na abordagem histórico-cultural, a teoria do ensino desenvolvimental de Davídov.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, professora no Curso de Pedagogia das Faculdades Cathedral de Barra do Garças/MT e professora formadora do Centro de Formação e Atualização dos Profissionais da Educação Básica – CEFAPRO/MT. marilenemarzari@uol.com.br.

A CONSTITUIÇÃO DA DIDÁTICA NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estudo de Veiga (1990) mostra que, no Brasil, a didática tem origem como disciplina nos cursos de formação de professores, em nível superior, e está vinculada à criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934. A autora ressalta que: “No início, a parte pedagógica existente nos cursos de formação de professores era realizada no Instituto de Educação, sendo aí incluída a disciplina ‘Metodologia do Ensino Secundário’, equivalente à didática hoje nos cursos de licenciatura” (VEIGA, 1990, p. 30).

Com o Decreto-Lei nº. 1.190, de abril de 1939, cria-se a Faculdade Nacional de Filosofia - FNFfi, que institui a didática como curso e disciplina, com duração de um ano. Garcia (1994) e Veiga (2002) dizem que a criação da FNFfi levou à implantação do padrão federal de seu ensino, em nível superior, ao qual todos os currículos básicos dos cursos oferecidos pelas demais instituições deveriam se adaptar.

Em relação ao Curso de Pedagogia, o Art. 58 das Disposições Gerais e Transitórias do Decreto-Lei n. 1.190, de abril de 1939, dispõe sobre:

a não obrigatoriedade de os bacharéis em Pedagogia de cursarem aquelas disciplinas do curso de didática que já houvessem estudado anteriormente. Assim, as disciplinas do curso de didática frequentadas pelos alunos oriundos da Pedagogia se reduziam à didática geral e à metodologia do ensino primário” (GARCIA, 1994, p. 105).

Com isso, a didática tinha papel fundamental nas outras licenciaturas e apenas subsidiário nos Cursos de Pedagogia, uma vez que este já se constituía como o espaço da formação pedagógica do especialista em educação.

A autora destaca que, diferentemente das disciplinas específicas de cada curso, que, na sua maioria, eram ministradas por professores estrangeiros,

a disciplina de didática era ensinada por professores oriundos da Escola Normal. Esses professores, quando muito, possuíam curso de formação de especialistas na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, criada em 1929, no Estado de Minas Gerais.

É importante destacar que tanto a didática geral quanto a específica eram ministradas por um único professor, que ensinava o

conteúdo de caráter genérico em que não se distinguiam as questões relativas ao ensino e à aprendizagem das diferentes áreas ou matérias de estudo, ou, quando muito, a didática especial resumia-se a um elenco de técnicas e métodos de natureza indistinta (GARCIA, 1994, p. 64).

Em relação à educação escolar, Veiga (1990) mostra que as décadas de trinta e quarenta do século XX foram marcadas pelo equilíbrio entre as influências da concepção humanista tradicional - católica - e da humanista moderna - pioneiros da educação nova. Com a influência da pedagogia nova, a didática também passou a acentuar o caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem, em que teoria e prática se justapõem.

A didática é entendida como um conjunto de idéias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos ou pedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e constituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico (VEIGA, 2002, p.52).

De acordo com Garcia (1994), os conteúdos de didática ensinados nos cursos de licenciatura sofreram a influência, por um lado, do pensamento liberal europeu e, por outro, do pragmatismo americano, principalmente do pensamento de Dewey, formando uma versão brasileira da Escola Nova. O projeto escolanovista propõe a formação de um novo tipo de homem, ao defender os princípios democráticos segundo os quais todos têm o direito de se desenvolver. No entanto, Veiga

alerta: “isso é feito em uma sociedade capitalista, onde são evidentes as diferenças entre as camadas sociais. Assim, as possibilidades de se concretizar este ideal de homem se voltam para aqueles pertencentes ao grupo dominante” (VEIGA, 2002, p. 50).

Com isso, a escola desconsiderava a realidade brasileira em seus aspectos econômico, político e social. Face a isso, o movimento escolanovista preconizou a solução de problemas educacionais numa perspectiva interna da escola, e esses problemas passaram a ser vistos como uma questão escolar e técnica, e, como consequência, a preocupação com os objetivos e conteúdos acabaram sendo transferidos para os métodos de ensino. Nesse contexto, a didática era influenciada pelo discurso escolanovista que defendia uma proposta de educação escolar diferenciada da vigente.

O problema está em superar a escola tradicional, em reformar internamente a escola. Afirma-se a necessidade de partir dos interesses espontâneos e naturais da criança; os princípios de atividade, de individualização, de liberdade, estão na base de toda proposta didática; parte-se da importância da psicologia evolutiva e da aprendizagem como fundamento da didática: trata-se de uma didática de base psicológica; afirma-se a necessidade de ‘aprender fazendo’ e de ‘aprender a aprender’; enfatiza-se a atenção às diferenças individuais; estudam-se métodos e técnicas (CANDAU, 1985, p. 16).

Nessa perspectiva, a prática pedagógica escolar fundamentava-se basicamente nos métodos e técnicas a serem aplicados, indistintamente, às diferentes realidades.

Em decorrência da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 4.024/1961, o esquema de três mais (+) um foi extinto pelo Parecer nº. 292 de 14/11/1962 do Conselho Federal de Educação – CFE -, que fixa os currículos mínimos e estabelece as disciplinas pedagógicas: Psicologia da Educação; Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Nesse contexto, “a Didática perdeu seus qualitativos Geral e Especial”

(VEIGA, 2002, p. 53). A didática especial foi substituída pela prática de ensino, esvaziada do seu conteúdo teórico e, a partir dessa nova perspectiva, a prática de ensino passa a ser realizada, preferencialmente, nas próprias escolas da comunidade e não mais nos Ginásios de Aplicação, previstos na legislação desde 1946.

O desdobramento do curso de didática em dois subcampos - didática e prática de ensino - e sua proximidade, em termos de seu objeto e papel na formação de professores, desencadearam, segundo Garcia, “inúmeras disputas e conflitos motivados pela definição dos seus objetivos e das tarefas que a cada qual estariam reservadas na formação de professores” (GARCIA, 1994, p. 124). O resultado disso foi que a didática passou a se fundamentar em um corpo de procedimentos técnico-metodológicos de caráter genérico, no qual a prática de ensino, que se constituía em um prolongamento da didática geral, tinha a função de verificar a aplicação desses conteúdos às diferentes disciplinas.

Dessa forma, à prática de ensino cabia observar a aplicação dos conteúdos de didática às diferentes matérias, uma vez que aquela carecia de um corpo teórico capaz de fornecer soluções aos problemas do ensino dos conteúdos das diferentes disciplinas. Isso causava, de certa forma, insatisfação dos professores, que iniciaram uma busca em direção à natureza própria do ensino de cada disciplina científica. Essa busca levou os professores de prática de ensino a reclamarem uma maior autonomia dessa disciplina em relação à didática.

Esses reclamos tiveram como consequência, por um lado, a negação da própria didática como uma teoria geral do ensino e, por outro, o incremento da pesquisa - no final dos anos 70 e durante a década de 1980 - na busca de um corpo de conhecimentos específicos sobre o ensino de um dado conteúdo, processo facilitado pela organização de cursos de pós-graduação que visavam à formação de especialistas no ensino das diferentes áreas de conhecimento (GARCIA, 1994, p. 129).

O período de 1960 a 1968, segundo Veiga (2002), foi marcado pela crise da Pedagogia Nova e pela articulação da tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar no poder.

Durante o regime militar, o sistema de ensino se fundamentava nos critérios de racionalidade, produtividade e eficiência. Esse período (1964-1979) foi marcado por uma série de mudanças, entre elas, a centralização das decisões administrativas e políticas, separando o processo de concepção e controle da dinâmica de execução das práticas educativas escolares. O lema era educação para o desenvolvimento, que tinha como objetivo a formação de recursos humanos, por meio do uso da tecnologia educacional. Em função disso, “a didática vai engajar-se na busca da racionalização, da eficiência e da produtividade do ensino, levando às últimas consequências o caráter técnico e instrumental com que já vinha se afirmando nos anos anteriores” (GARCIA, 1994, p. 172).

A racionalização do trabalho tinha como eixo central o controle do tempo. Para isso, os planejamentos minuciosos e conscienciosos das tarefas que deveriam ser executadas pelos professores passaram a defender o uso dos manuais e programas de ensino. A respeito da racionalização, Veiga escreveu:

A nova ideologia da eficácia e da produtividade refletiu nas preocupações didáticas da época, reduzindo o ensino da disciplina à sua dimensão técnica, afirmando a neutralidade científica dos métodos, ou seja, a preocupação com os meios, desvinculando-os dos fins a que servem e do contexto em que foram produzidos” (VEIGA, 2002, p. 60-61).

A didática, na perspectiva da tecnologia educacional, era centrada na organização das condições, no planejamento do ambiente, na elaboração dos materiais instrucionais, com ênfase na objetividade e racionalidade do processo.

Para Candau (1990), a didática era entendida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico, mas desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos e do contexto sociocultural de sua gênese. Assim, ela passa a enfatizar, meramente, as soluções formais e técnicas dos problemas de ensino. Com isso, “não cabe à didática questionar os fins do ensino, uma vez que já estão previamente definidos pela expectativa que a sociedade (dominante) tem da escola: preparar para o mercado de trabalho” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 47). Essa didática instrumental, instituída nos cursos de licenciatura, acabou sendo bem aceita entre os licenciados que buscavam um método/técnica capaz de ensinar a todos os alunos.

Portanto, o contexto econômico e político das décadas de sessenta e setenta do século XX foi propício para que a didática se configurasse como disciplina que tratava de métodos e técnicas capazes de alcançar os produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem, desvinculando teoria e prática; era meramente prescritiva e o conteúdo reduzido ao âmbito da articulação técnica dos momentos de planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico em sala de aula. Candau (1985) analisa que, tanto a didática tradicional quanto a renovada e a tecnicista partiam de um pressuposto comum: o silêncio político.

E este silêncio se assenta na afirmação da neutralidade do técnico, isto é, na preocupação com os meios desvinculando-os dos fins a que servem, do contexto em que foram gerados. Significa ver a prática pedagógica exclusivamente em função das variáveis internas do processo ensino-aprendizagem, sem articulação com o contexto social em que esta prática se dá” (CANDAU, 1985, p. 18-19).

Essa forma de pensar a didática, nos dizeres de Garcia (1994), causa “uma ‘crise’ de identidade vivida pela didática e seus agentes em relação à definição

do seu objeto de estudo e às formas de abordá-lo, seus conteúdos e papel na formação de professores” (GARCIA, 1994, p. 143). Crise que se deu em função da própria diversificação do discurso pedagógico, no campo educacional, mais especificamente com o resultado da crítica proveniente das Ciências Sociais ao ‘pedagogismo’ que marcava a pedagogia e a didática.

Tais críticas tiveram um papel significativo, uma vez que alertavam para o compromisso com o *status quo* do técnico, considerado, aparentemente, neutro. Nesse contexto,

A didática passa por um momento de revisão crítica. Tem-se a consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu conteúdo. Trata-se de um momento de perplexidade, de denúncia e anúncio, de busca de caminhos que têm de ser construídos através de trabalho conjunto dos profissionais da área com os professores de primeiro e segundo graus (CANDAUI, 1985, p. 107-108).

A recusa desse caráter meramente tecnicista, aliada ao desejo de mudanças, acabou resultando na busca de novos caminhos para a educação escolar, que passa a ser vista como prática social, em íntima conexão com o sistema político-econômico. Nesse sentido, o educador deve ter uma formação consistente em ciências sociais, e humanas e sua prática não deve ser mais entendida como neutra.

Vale ressaltar que o discurso sociológico, ao defender a necessidade de romper com a divisão social do trabalho, reproduzida na gestão escolar, resultou no entendimento de que todos deveriam ser professores. Consequência disso foi que, na organização escolar, não haveria mais a necessidade de formar, principalmente, o pedagogo-especialista. Essa posição se fundamentava no desejo de ultrapassar o tecnicismo, cuja ênfase estava na técnica, para voltar-se à dimensão política. Assim,

a didática nos cursos de formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, deixando para o segundo plano a sua dimensão técnica e humana, comprometendo, de certa forma a sua identidade, acentuando uma postura pessimista e de descrédito quanto à sua contribuição para a prática pedagógica do futuro professor (VEIGA, 2002, p. 63).

Entendia-se que a didática exercia um papel alienante e que pouco contribuía para o desenvolvimento do pensamento crítico dos alunos. Em função disso, foram surgindo interrogações acerca da natureza do seu objeto de estudo, dos seus conteúdos e do seu papel na formação de professores. Para Garcia (1994), as críticas mais contundentes em relação a ela surgem a partir do impacto causado pelas obras que começaram a ser publicadas em meados dos anos setenta do século XX. Entre elas “A reprodução”, de Bourdieu e Passeron, “La escuela capitalista”, de Baudelot e Estabet, “Ideologia e aparelhos ideológicos do estado”, de Althusser, “Escola, classe e luta de classes”, de Snyders, e “A mistificação pedagógica”, de Charlot, logo se fez sentir sobretudo na pedagogia e na didática” (GARCIA, 1994, p. 163).

Diante das ideias expressas nos escritos desses autores, Candau denuncia:

a falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos político-sociais das afirmações aparentemente ‘neutras’, a afirmação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita. Mas, junto com esta postura de denúncia e de explicitação do compromisso com o *status quo* do técnico aparentemente neutro, alguns autores chegaram à negação da própria técnica da prática docente. (CANDAUI, 1985, p. 19)

Com isso, a dimensão política da prática pedagógica ganha uma importância tal que nega a dimensão técnica, já que esta estava vinculada a uma perspectiva tecnicista. Assim, mais uma vez, as diferentes dimensões do processo ensino-aprendizagem são contrapostas, pois a afirmação de uma leva à

negação das outras. A ideia que perpassa as discussões dos críticos a respeito da competência técnica é a de que ela precisa ser excluída, para que a competência política se concretize nas práticas pedagógicas escolares.

No entanto, para Candau (1985), o desenrolar dessas discussões fazia esquecer que a relação entre competência técnica e competência política não eram contrapostas, uma vez que a prática pedagógica, por ser política, exige a competência técnica. “As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada” (CANDAU, 1985, p. 21).

Todas essas denúncias, discussões e debates em relação à didática desencadearam o I Seminário “A Didática em Questão”, realizado na Pontifícia Universidade Católica - PUC/RJ, em novembro de 1982, no qual os participantes deixaram claro que o desafio do momento era “a superação de uma didática exclusivamente instrumental e a construção de uma didática fundamental” (OLIVEIRA; ANDRÉ, 2005, p. 10).

A didática fundamental, proposta por Candau (2005), visava a superar a dicotomia entre competência técnica/instrumental e compromisso político, ou seja, a didática como um saber de mediação deveria garantir sua especificidade, tendo a preocupação e a compreensão do processo ensino-aprendizagem e, também, com a busca de formas de intervenção na prática pedagógica, entendida como prática social, articulando o fazer, no sentido ético e políticossocial, de todo projeto educativo. Nesse cenário de mudanças, as pesquisas que focalizam os estudos referentes ao ensino da didática acentuam haver um consenso de que a didática, como área da pedagogia, se ocupasse do ensino.

Considerá-lo como uma prática em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva - nas 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. As novas possibilidades da didática estão emergindo das investigações sobre o ensino como prática social viva. (PIMENTA, 2005, p. 65)

Essa forma de pensar a didática situava-se numa perspectiva crítica de educação que assumia o compromisso com a transformação social e com a busca de práticas pedagógicas que tornassem o ensino eficiente.

É necessário afirmar o compromisso com a eficiência do ensino. Isto não significa interpretar a eficiência tal como o fazem as abordagens tecnológicas ou escolanovistas. Trata-se de rever o que entendemos por eficiência, perguntarmo-nos pela razão de ser e pelo a serviço de quem esta eficiência se situa. A busca de alternativas que viabilizem o acesso ao saber escolar pela maioria da população é indispensável (CANDAU, 1985, p. 113).

É preciso, então, rever os pressupostos da didática, tendo em vista uma concepção crítica de educação capaz de contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas, para que sejam coerentes com a realidade educacional. Assim, o ensino da didática, conforme mostra Candau (1990), não pode estar desvinculado da formação de professores e nem da análise do papel da educação na sociedade, uma vez que a escola está vinculada a um projeto histórico que tanto pode dominar quanto libertar. Com base nessas discussões, os estudos têm avançado, no sentido de superar os mitos em relação ao saber didático, principalmente como método e técnica de ensinar, que se perpetuou ao longo da história da educação brasileira.

A posição de Candau busca distanciar-se da perspectiva da racionalidade técnica que considerava o professor como mero executor de decisões alheias, em detrimento de uma formação docente fundamentada no reconhecimento da capacidade da tomada de decisões. Isso requer do docente uma compreensão

do contexto histórico, político, social, cultural e organizacional que envolve sua atividade.

Compreender a articulação entre ensino-sociedade supõe a compreensão de qual concepção de educação, de homem, de sociedade, fundamenta determinada forma de se organizar os objetivos, os conteúdos, os procedimentos e os recursos utilizados na relação professor-aluno. (DAMIS, 1990, p. 22).

Assim, a disciplina de didática passou a ser vista, nos cursos de formação de professores, não apenas como método e técnica de ensino, mas como elemento que articula concepções e ações didáticas significativas à formação de docentes capazes de tratá-las em suas relações com o ensino e a aprendizagem.

O desafio que se colocava à didática, nos anos oitenta do século XX, era o de ultrapassar o nível da crítica, apontando alternativas para o ensino mais coerente com os interesses e necessidades práticas da maioria da população. As pesquisas e trabalhos se voltaram para o entendimento de que

a didática deve propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores em formação, inicial ou continuada, buscando compreender e transformar essa realidade, de forma articulada a um projeto político de educação transformadora (FRANCO, 2008, p. 363).

Comungam com essas ideias autores brasileiros como Candau (1985, 1990, 2003), Libâneo (1992, 2004), Veiga (1989, 1990, 2002), Pimenta (2002, 2005), Oliveira (1992, 1998, 2005), entre outros. Embora existam diferenças entre as diversas concepções da didática, “todas possuem em comum a posição de se construir um saber teórico-prático na área da didática a partir de estudos e pesquisas que possuem, como centro, o ensino como prática social” (OLIVEIRA, 2006, p. 147-148). Nesse sentido, os recentes estudos de Franco (2008) mostram que há um consenso entre os citados didatas brasileiros de que “o ensino é uma prática social e que esta prática para

ser compreendida e transformada precisa ser dialogada e tecida nos significados que emergem dos práticos, daqueles que a concretizam” (FRANCO, 2008, p. 363).

Embora se verifique um consenso acerca da concepção do ensino como prática social, isso não significa unanimidade em relação ao foco de estudos referentes à didática. Desde o final da década de oitenta, as propostas para seu ensino têm se diversificado, destacando-se os estudos de elementos específicos da didática, como planejamento de ensino, objetivos, conteúdos escolares, metodologia de ensino, disciplina e avaliação; os estudos que envolvem a relação professor e alunos numa perspectiva crítica da didática, para fazer frente à realidade das escolas brasileiras.

Outra tendência que tem relação com os elementos específicos da didática são os estudos de Saviani (1991), que buscam na pedagogia histórico-crítica enfatizar o papel dela como disciplina que estuda o processo de ensino em seu conjunto, isto é, os objetivos educativos e de ensino, os conteúdos científicos, os métodos e técnicas, as formas de organização do ensino, as condições e meios que mobilizam o aluno para o estudo ativo e seu desenvolvimento intelectual.

Nessa mesma linha de pensamento, a didática crítico-social dos conteúdos, que tem na obra de Libâneo (1992) a sua expressão mais clara, enfatiza que a função da escola é a transmissão, a apropriação ativa e a reelaboração do saber historicamente produzido, tendo a prática social como ponto de partida e de chegada do ensino, e o trabalho docente como mediação no processo de ensino e de aprendizagem.

Para Martins (2008), as propostas para uma pedagogia crítica, trazidas tanto por Saviani quanto por Libâneo, acentuam a importância de estimular: “uma consciência crítica e uma ação transformadora pela transmissão-assimilação ativa de conteúdos críticos, articulados aos interesses da maioria da população” (MARTINS, 2008, p. 591).

AS CONFIGURAÇÕES MAIS RECENTES DAS PESQUISAS EM DIDÁTICA

Os estudos de Oliveira (2005) fazem uma análise das produções em didática, na década de noventa do século XX, e mostra que existem várias linhas de pesquisa envolvendo os estudos a seu respeito. Porém, destaca a preocupação dos pesquisadores de aproximarem-se cada vez mais da realidade do ensino, mais especificamente das salas de aula, uma vez que os estudos evidenciam uma forte tendência a explicações e descrições ricas acerca da dinâmica do ensino, sobretudo com pesquisa do tipo etnográfica, ou amplos quadros teóricos. “Entretanto, essa riqueza é contrastada com uma ainda precariedade de perspectivas, em termos de articulação entre concepções e ações didáticas, que envolva contribuição para a formação do professor” (OLIVEIRA, 2005, p. 131). Nesse caso, a didática tem como desafio buscar um saber que oriente, por exemplo:

como relacionar método de ensino, método de aprender e método de investigação da matéria de estudo; o que captar do saber da prática pedagógica escolar e como fazê-lo de forma a prover-lhe organicidade, numa perspectiva de tratamento do ensino em prol de compromissos e finalidades educacionais assumidos (OLIVEIRA, 2005, p. 131).

Além desse desafio, outro, trazido pela autora, e que tem chamado a atenção dos pesquisadores, relaciona-se com a constituição dos conhecimentos da didática, por não centralizarem sua atenção apenas na natureza da área, ou seja:

em suas temáticas de estudo, nos referenciais teóricos em que se baseia, nos métodos de investigação de que se utiliza, mas, também, no conteúdo propriamente dito do saber didático, que não se pode afastar de construções conceituais e operacionais sobre o processo de ensino (OLIVEIRA, 2005, p. 132).

A autora destaca também dois momentos significativos para a educação escolar: o primeiro, no início da década de 1990, que evidencia a existência de duas tendências acerca do significado do ensino, uma fundamentada na corrente do interacionismo construtivista e a outra, no materialismo histórico-dialético; o segundo refere-se aos anos de 1994 e 1995, quando ganha destaque a prática reflexiva feita coletivamente, com base nos estudos a respeito do professor reflexivo de Schön. Com isso, na tentativa de avançar nos estudos sobre o processo de ensino e sua relação com a aprendizagem, a didática cede espaço para o compromisso com a formação do professor. É necessário, pois, cuidar para que:

na teoria e na prática da didática, a ênfase no ensino e no professor não venha a operar, estranhamente, a separação entre professor e aluno, mas implique, sim, a defesa de um ensino como reflexão na ação, que se faz interativamente (OLIVEIRA, 2005, p. 134).

Quanto ao papel do ensino e à condução desse como conduzir esse processo, os estudos se voltam para a defesa da posição de que o professor se forma nas condições de reflexão sobre a sua prática, no exercício de sua prática, sem que “sejam enfatizadas ou, às vezes, até mesmo mencionadas, as finalidades da própria prática do ensino e da própria formação docente que se faz nessas condições” (OLIVEIRA, 2005, p. 135). Por último, o processo de pesquisa em didática orienta-se predominantemente para a construção de teoria(s) didática(s) e não para as tecnologias de ensino.

Assim, a avaliação realizada pela autora a respeito de tais estudos aponta para um desvio em relação ao processo ensino-aprendizagem, ou seja, esses estudos deixam de se perguntar como o aluno aprende; em vez disso, voltam-se ao professor para saber como ele constrói seus saberes e como formá-lo para ser professor. As pesquisas na área indicam uma tendência para a formação do professor, o que se acentua com a influência

de autores como Schön, Nóvoa, Tardif, Huberman, Imbernón, entre outros.

Nesse contexto, Oliveira (2005) alerta sobre o risco de que o avanço acerca do significado do ensino e das investigações sobre a formação do professor venha a causar a separação entre professores e alunos e, conseqüentemente, entre ensino e aprendizagem.

Não se pode negar que as discussões desencadeadas ao longo das últimas décadas do século XX provocaram significativas alterações na concepção de conhecimento, que deu um passo à frente em relação aos modelos anteriores, por tratar-se:

de um processo didático pautado numa concepção de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Nessa concepção a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas, nunca guiá-la (MARTINS, 2008, p. 595).

Comungam com essa linha de pensamento os estudos de Lima, citada por André (2006), que se referem à formação dos professores e partem da hipótese de que essa formação inicia-se quando o professor é exposto a modelos e experiências que o levam a produzir saberes práticos sobre como atuar em sala de aula. Daí a importância de conhecer o conteúdo vivido na história desse futuro professor para, a partir disso, procurar construir um novo projeto de prática docente.

Tanto Martins (2008) quanto Lima (apud André, 2006), enfatizam a necessidade da produção coletiva do conhecimento, reconhecendo a importância do diálogo e da troca de saberes entre professores e alunos, e valorizam a prática como ponto de partida para recriar a prática docente.

Outra perspectiva que também ganha evidência é o uso da pesquisa etnográfica, realizada por André (2006) nos cursos de didática. Esse tipo de pesquisa permite investigar a prática docente, para servir de

análise e reflexão sobre o que acontece no cotidiano escolar; nos aspectos pessoais, sociais, organizacionais, políticos, filosóficos, entre outros, que podem contribuir para que o futuro professor possa incorporar em sua prática docente a atitude investigativa realizada no decorrer do curso.

André (2008), ao analisar as tendências das pesquisas em didática, no início dos anos 2000, apresentadas na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd, indica alguns desafios que os educadores precisam enfrentar na entrada do século XXI:

1 os resultados dos estudos e pesquisas ainda são evasivos, como respostas às questões concretas da prática pedagógica, uma vez que se carece de um saber crítico de mediação que contribua para a condução do processo de ensino e de aprendizagem;

2 as pesquisas dão ênfase à formação do professor reflexivo e à concepção de ensino como reflexão na ação, o que tem levado a um obscurecimento de outros aspectos importantes da didática;

3 o sujeito aluno, principalmente da educação básica, praticamente desapareceu das pesquisas, embora os estudos focalizem o tema sala de aula;

4 a ênfase bibliográfica nas pesquisas recai sobre o livro organizado por Nóvoa “Os professores e sua formação”, o que reforça a tendência na formação do professor e do professor reflexivo.

Esse balanço evidencia um consenso em torno da concepção de ensino como prática reflexiva, o que levou a autora a fazer a seguinte indagação: “a produção na área didático-pedagógica não estaria se apropriando acriticamente dessa concepção, contrariando aquilo que prega, ou seja, a formação de um sujeito crítico-reflexivo?” (ANDRÉ, 2008, p. 490). Dessa forma, no final da década de noventa e início de 2000, há um predomínio acentuado nos estudos da didática em relação à formação continuada de professores.

As recentes análises das pesquisas realizadas por André (2008), a partir dos estudos apresentados no Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, no período de 2003 a 2007, indicam que os desafios propostos por Oliveira (2005), em relação à produção acadêmica na área de didática, na primeira década de 2000, parecem vir sendo seriamente considerados pelos pesquisadores, uma vez que as temáticas que mais se destacam nas pesquisas são:

- a) estudos sobre avaliação da aprendizagem ou do ensino superior e estudos sobre a avaliação institucional; b) estudos sobre a importância da pesquisa na melhoria do ensino; c) estudos das práticas docentes e escolares; d) estudos teóricos que discutem conceitos sobre o ensinar” (ANDRÉ, 2008, p. 495).

Nesta primeira década do século XXI, os temas clássicos da didática ganham uma maior evidência, porém ainda precisam avançar, no sentido de intervir na melhoria da qualidade de ensino em sala de aula. Em relação a isso, Libâneo diz que:

- a didática precisa fortalecer a investigação sobre o papel mediador do professor na preparação dos alunos para o pensar. Mais precisamente: será fundamental entender que o conhecimento supõe o desenvolvimento do pensamento e que desenvolver o pensamento supõe metodologia e procedimentos sistemáticos do pensar. (LIBÂNEO, 2009, p. 2)

Em síntese, nesta primeira década do século XXI, as pesquisas avançam no sentido de focalizar temáticas pertinentes à área, principalmente em relação à preocupação com a melhoria da qualidade do ensino na sala de aula, embora se precise avançar no sentido de sua efetividade. Outra preocupação relaciona-se com o ensino na disciplina de didática que: “nos primeiros tempos do GT [Grupo de Trabalho] era um forte objeto de estudo desapareceu das pesquisas”. (ANDRÉ, 2008, p. 499). A autora pontua que é preciso saber o

que e como se ensina na disciplina de didática, para compreender como ela vem se constituindo no curso de formação de professores.

Esse panorama do campo investigativo da didática, a partir do processo de redemocratização do país, permite dizer que é marcado por novas perspectivas de pesquisa que oscilam entre a tendência psicológica, que busca a compreensão da mente humana, tendo em vista uma aprendizagem mais significativa por parte dos alunos, e a visão sociológica das relações que envolvem a escola e a sociedade, principalmente enfatizando questões voltadas para as discussões curriculares - críticas e pós-críticas - e a formação de professores - ênfase no professor reflexivo, nos saberes docentes e na periodização da vida profissional.

Diante dessas perspectivas, é possível verificar que existe, no campo educacional brasileiro, em relação à didática, uma tensão que envolve pesquisadores e docentes, principalmente em relação às investigações voltadas para o currículo e a formação de professores.

Tais posições disputam a preferência dos docentes que atuam nas instituições formadoras, provocando neles atitudes, de certa forma, ‘reducionistas’ em relação à abordagem dos problemas de ensino e de aprendizagem. Quanto aos estudos curriculares, Libâneo (1998) mostra que não é de hoje que o campo investigativo do currículo insiste em sobrepor seu conteúdo ao da didática, ora por entender que, efetivamente, o conceito de currículo abarca a didática, ora por considerar o campo da didática como demasiadamente preso à pedagogia tradicional.

No que se refere à formação de professores, tem se desenvolvido, no meio educacional, uma tentativa de formar um novo campo investigativo autônomo, ou seja, desvinculando-se do campo originalmente pertencente à didática.

Assim, o campo investigativo da didática que vinha se fortalecendo pelo movimento de renovação iniciado na década de oitenta, do século vinte, principalmente

com o I Seminário “A Didática em Questão” e reforçado pela realização dos Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino - ENDIPE, sofreu abalos gradativos, ao ponto de ter sido identificado por Libâneo (2008) como certa “perda de seu objeto”.

As tensões persistem e os indícios de qualquer entendimento entre esses campos encontram-se distantes de um consenso, principalmente em relação à busca de uma unidade epistemológica que os agregue. Nesse cenário de ‘disputa’, uma perspectiva nova começa a se constituir no campo das didáticas críticas, ainda que de forma modesta, com os estudos da teoria do ensino desenvolvimental¹, proposta por Davíдов, dentro da tradição da teoria histórico-cultural de Vygotsky. Exemplo disso são os grupos de estudos desenvolvidos nos Institutos de Educação da Universidade de São Paulo-USP, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás - PUC, da Universidade Federal de Goiás-GO, entre outros.

Trata-se de uma orientação teórica que não intenciona disputar o espaço epistemológico ou político no campo de tensão entre a didática, o currículo e a formação de professores, uma vez que a teoria reúne princípios que valorizam as três dimensões da atividade pedagógico-didática, considerando-as de forma integrada. Exemplo disso está na ênfase na organização e viabilização do ensino que contemplem os conteúdos científicos, os saberes dos professores e os conhecimentos provenientes das experiências cotidianas do aluno, ou seja, da produção cultural e do processo histórico.

Assim, a teoria do ensino desenvolvimental propicia espaço para a inserção de temas defendidos pelo campo do currículo, incluindo as relações de poder, a diversidade cultural, a subjetividade, os gêneros, entre outros; valoriza a atividade docente e seu papel na organização do ensino para o desenvolvimento integral dos alunos. Põe em evidência a questão da formação do professor nas dimensões teórica, metodológica

e praxiológica, de forma articulada a um projeto político-pedagógico de escola centrado na promoção do desenvolvimento de personalidades humanas para uma sociedade emancipatória.

Por fim, a teoria do ensino desenvolvimental defende que os métodos de ensino decorrem dos conteúdos a serem ensinados e que estes devem ser objeto de uma análise interdisciplinar - epistemológica, psicológica e sociológica - associada aos contextos de ensino e de aprendizagem e às relações existentes entre os sujeitos na sociedade. A teoria do ensino desenvolvimental mostra-se promissora para o movimento de ir além da tensão entre o currículo, a formação de professores e a didática, ao introduzir inovações significativas no conteúdo da didática.

Libâneo (2004), na busca de esclarecer as contribuições da teoria histórico-cultural na formação dos professores, sugere que a atividade profissional deve ser entendida a partir do desenvolvimento simultâneo de três aspectos:

o primeiro, a apropriação teórico-crítica dos objetos de conhecimento, mediante o pensamento teórico e considerando os contextos concretos da ação docente; o segundo, a apropriação de metodologias de ação e de formas de agir, a partir da explicitação da atividade de ensinar; o terceiro, a consideração dos contextos sociais, políticos, institucionais - práticas contextualizadas - na configuração das práticas escolares (LIBÂNEO, 2004, p. 141).

Mesmo admitindo-se as relevantes contribuições dos estudos curriculares e da formação de professores no debate teórico em torno da didática, compreende-se ser o enfoque histórico-cultural e, em particular, a teoria do ensino desenvolvimental, um aporte inovador e superador, no sentido de contemplar aspectos do currículo e da formação de professores tendo como essência o desenvolvimento do pensamento cognitivo do aluno como sujeito histórico-cultural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo discutiu o papel da didática nos cursos de formação de professores, no Brasil, desde sua criação – década de trinta – que constituía-se, basicamente como o ensino de métodos e técnicas aplicados às mais diferentes realidades. No entanto, essa perspectiva didática passou a ser criticada, principalmente por sociólogos, a partir do processo de abertura política – década de oitenta – ao denunciarem essa visão meramente instrumental e de “neutralidade” política da didática.

Em face ao contexto que se delineava, intensificaram-se os estudos, debates e discussões envolvendo a didática. Pode-se dizer que havia certo consenso entre os estudiosos de que era necessário repensar a didática, o que desencadeou uma série de seminários, estudos, debates, discussões e posições que passam, inclusive, a disputar o campo de estudo da didática. Dentre eles, destacaram-se, nesse estudo, aqueles voltados aos estudos curriculares e à formação de professores.

Nesse cenário de discussões a respeito da didática, uma nova perspectiva começou a conquistar espaço no campo da didática crítica – a teoria do ensino desenvolvimental de Davídov – que tem buscado uma unidade epistemológica, pedagógica e política capaz de agregar os diferentes estudos que ‘disputam’ o objeto de estudo da didática, isto é, o processo de ensino e de aprendizagem. Essa teoria tem contribuído para recriar o processo de ensino e aprendizagem nos cursos de formação de professores, a partir de uma organização didática que promove a aproximação entre os motivos e o objeto de aprendizagem. Nessa abordagem teórica, a preocupação da didática centra-se no processo de formação do pensamento teórico e, conseqüentemente, do desenvolvimento cognitivo.

THE DIDACTICS IN THE TEACHERS’ FORMATION IN BRAZIL

Abstract

The article aims to do a reading about the constitution of the didactics field, in teachers’ formation courses, in Brazil, from its creation, in the late thirties until the early twenty-first century. Moreover, it aims to ponder about the destinations of didactics beginning with the country democratization. Accordingly, a bibliographic foundation in authors such as Veiga, Candau, Garcia, Oliveira, Pimenta, André, Franco, Libâneo, among others who discuss the theme was sought. Finally, to start a surpassing reflection of discussions which encompass the didactics field based on studies of developmental teaching theory by Davídov, inside the tradition of historical-cultural theory by Vigotski, which brings together aspects linked to didactics, to the teachers’ formation and to the curriculum, with emphasis on the students’ cognitive development, from the teaching organization, based on theoretical concepts.

Keywords: Didactics. Teachers’ Formation. Developmental Teaching Theory.

NOTAS

¹ Os primeiros estudos a respeito do ensino desenvolvimental encontram-se nas pesquisas de Elkonin e Davídov (1999), que elaboraram um conceito de ensino fundamentado na teoria histórico-cultural de Vygotsky e na teoria da atividade de Leontiev. A teoria do ensino desenvolvimental visa o desenvolvimento do pensamento teórico dos alunos. Para isso a base da educação escolar centra-se no conteúdo e é dele que se originam os métodos de organizar o ensino necessário à apropriação dos conceitos científicos e, conseqüentemente, o desenvolvimento cognitivo.

REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. Tendências no ensino de didática no Brasil. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

- _____. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: GGERT, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 487-499.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão. A didática e a formação de educadores - da exautação à negação: a busca da relevância. In: _____ (Org.). *A didática em questão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). *A didática em questão*. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 1985.
- _____. *Rumo a uma nova didática*. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1990.
- DAMIS, Olga Teixeira. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Coord.). *Repensando a didática*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1990, p 13-24.
- DAVÍDOV, Vasili Vasilievich. Uma nova abordagem para a interpretação da estrutura e do conteúdo da atividade. In: CHAIKLIN, Seth; HEDEGAARD, Mariane (Org.). *Activity theory and Social Practice: cultural - historical approaches*. 4. ed. Aarhus: Aarhus University Press, 1999.
- FRANCO, Maria Amélia Santoro. Para um currículo de formação de pedagogos: indicativos. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Pedagogia e pedagogos: caminhos e perspectivas*. São Paulo: Cortez, 2002, p. 99-127.
- _____. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: EGGERT, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 350-371.
- GARCIA, Maria Manuela Alves. *A didática no ensino superior*. Campinas: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).
- LIBÂNEO, José Carlos. *Diretrizes curriculares da pedagogia: um adeus à pedagogia e aos pedagogos?* Disponível em: <<http://www.sed.ufsc.br/nova/textos/josecarloslibaneo.htm>>. Acesso em: 15 jan. 2009.
- LIBÂNEO, José Carlos. *O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias*. Simpósio – XIV ENDIPE, Porto Alegre, 28 abr. 2008.
- _____. A aprendizagem escolar e a formação de professores na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da teoria da atividade. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 24, p. 113-147, 2004.
- _____. Os campos contemporâneos da didática e do currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). *Confluências e divergências entre didática e currículo*. Campinas: Papirus, 1998, p. 53-92.
- _____. *Didática*. São Paulo: Cortez, 1992. (Coleção magistério – 2º grau. Série formação do professor).
- _____. *Democratização da escola pública*. São Paulo: Loyola, 1985.
- MARTINS, Pura Lúcia Oliver. O campo da didática: expressão das contradições da prática. In: EGGERT, E. et al. (Org.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p. 585-601.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *A reconstrução da didática: elementos teórico-metodológicos*. Campinas: Papirus, 1992.
- _____. Desafios na área de didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). *Alternativa no ensino de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005, p. 129-143. (Prática Pedagógica).
- _____. A pesquisa em didática no Brasil: da tecnologia no ensino à teoria pedagógica. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). *Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2006, p. 131-157.
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. A prática do ensino de didática no Brasil: introduzindo a temática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). *Alternativa no ensino de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005, p. 7-18. (Prática Pedagógica).
- PIMENTA, Selma Garrido. A didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na literatura. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Org.). *Alternativas no ensino de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005, p. 37-69. (Série Prática Pedagógica).

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção docência e informação).

PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Org.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. São Paulo: Cortez, 2002.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1991. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, v. 40).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. *A prática pedagógica do professor de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 1989.

_____. Didática: uma retrospectiva histórica. In: LOPES, Antônia Osima, et al. (Org.). *Repensando a didática*. 4. ed. Campinas: Papirus, 1990, p.25-40.

_____. *A prática pedagógica do professor de didática*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Didática: o ensino e suas relações*. 7. ed. Campinas: Papirus, 2003. (Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico).

Enviado em 09 de abril de 2011
Aprovado em 26 de junho de 2011