

A didática na formação pedagógica de professores

The didactics in teacher education

PURA LÚCIA OLIVER MARTIN*
JOANA PAULIN ROMANOWSKI**



RESUMO – Esse artigo discute a didática na formação pedagógica de professores nos cursos de licenciaturas, as prioridades estabelecidas para a formação dos professores, a tendência e o papel da didática nessa formação hoje. Resulta de pesquisa de abordagem qualitativa com professores e coordenadores dos cursos de licenciatura de cinco universidades do Paraná. Mostra que a didática tende a priorizar aspectos específicos do fazer pedagógico em detrimento da sua dimensão de totalidade. Indica uma ênfase na *aprendizagem*: “*aprender a aprender*”, centralizada no aluno como sujeito intelectualmente ativo, criativo, produtivo, capaz de dominar os processos de aprender.

Descritores – didática; formação de professores; licenciatura; teoria e prática.

ABSTRACT – This subject discusses the teaching in the teacher’s pedagogical formation of degree courses, the establishment of priorities for the teacher’s formation, the current and the role of the teaching on this formation nowadays. It results of a qualitative approach research with professors and coordinators who work on degree courses of five universities in Paraná. It shows that teaching has a tendency to prioritize specific aspects of teaching practice instead of her total dimension. It indicates an emphasis on the *learning*: “*learn to learn*” aimed on the student like an intelligent active subject, creative, productive and able to domain his learning procedures.

Keywords – didactics; formation of professors; licenciatura; theory and practical.

Colocar em discussão a formação de professores, neste início de século, implica considerar as prioridades estabelecidas para a formação dos professores nos cursos de licenciaturas diante das novas diretrizes estabelecidas para estes cursos pelo Conselho Nacional de Educação, no ano de 2002, e o papel da Didática nesse processo.

Isso porque partimos do pressuposto de que as sistematizações teóricas das abordagens distintas das práticas de formação de professores são produzidos socialmente a partir de determinadas circunstâncias históricas. Tais circunstâncias determinam os tipos de relações sociais que vão forjar as tecnologias utilizadas através da relação pedagógica. Assim, a realização da formação de professores, viabilizada por um determinado tipo de organização curricular, está intimamente vinculada

às finalidades deste num contexto social mais amplo e expressa a relação social básica no interior do modo de produção capitalista (MARTINS, 1998).

Desse ponto de vista, em estudo recente apresentado na VII Reunião da ANPEd Sul em Itajaí-SC, Martins e Romanowski (2008) fazem um balanço sobre o estado do conhecimento na área da didática, apresentado nas teses do período de 2004 a 2006, e constatam que a disciplina de didática, diferentemente do que se verificou na década de oitenta do século passado, nos meios acadêmicos, voltam a valorizar questões mais específicas, deixando de abordar a didática numa dimensão de totalidade. Os poucos estudos que abordam as questões do ensino – objeto de estudo da Didática – limitam-se a focos pontuais com a valorização de estratégias de ensino, ora

*Doutora em Educação. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUCPR. Coordenadora do GT Didática da ANPED. *E-mail*: <pura.oliver@pucpr.br>.

**Doutora em Educação, professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Paraná/PUCPR. Coordenadora do GT Formação de Professores da ANPED. *E-mail*: <joana.romanowski@gmail.com>.

Artigo recebido em abril e aprovado em junho de 2010.

focalizando os recursos didáticos e o uso de tecnologias da informação e comunicação, ora tomando o método numa determinada orientação teórica, focalizando uma disciplina ou área de conteúdo. A relação da formação inicial de professores com as práticas desenvolvidas nas escolas de educação básica, marca importante da década de oitenta do século passado, não são priorizadas, ainda que as novas diretrizes curriculares¹ para os cursos de Licenciaturas determinem a ampliação da carga horária destinadas às atividades práticas que, via de regra, acontecem nos espaços escolares.

Em pesquisa realizada sobre a formação pedagógica do professor nas novas propostas para os cursos de licenciatura, Romanowski e Martins (2009) mostram que a maioria dos cursos das cinco universidades investigadas deixa de oferecer a disciplina Didática Geral e volta a trabalhar o processo de ensino – seu objeto de estudo – em disciplinas específicas voltadas para as metodologias das áreas de conhecimento. Além disso, a concepção de relação teoria e prática que orienta essas disciplinas tende a priorizar a aplicação dos conhecimentos teóricos na prática. Em outros termos, a concepção de teoria como guia da ação, que reafirma a dicotomização desses dois pólos do conhecimento².

Para encaminhar nossa reflexão sobre a didática na formação de professores o texto está estruturado em quatro partes fundamentais intimamente relacionadas, quais sejam: I) A didática na formação de professores: momentos históricos; II) Prioridades estabelecidas para a formação dos professores nos cursos de licenciaturas; III) a Didática nas propostas curriculares das licenciaturas; (IV) tendência da didática nos processos de formação de professores no momento atual.

A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: MOMENTOS HISTÓRICOS

Um breve resgate histórico da Didática no Brasil é de fundamental importância para compreender o lugar que essa área do conhecimento ocupa na formação do professor hoje. Isso porque entendemos que a organização curricular dos cursos de licenciatura nas novas propostas para os cursos de licenciaturas expressa a relação social básica do sistema nesse momento histórico.

Data de 1972 o I Encontro Nacional de Professores de Didática realizado na Universidade de Brasília, período pós-64, momento histórico em que o planejamento educacional é considerado “área prioritária”, integrado ao Plano Nacional de Desenvolvimento, e a educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento, investimento individual e social. Nesse momento discute-se a necessidade de formar um *novo professor tecnicamente competente* e comprometido com o programa político-

econômico do país. E a formação do professor passa a se fazer por meio de treinamentos, em que são transmitidos os instrumentos técnicos necessários à aplicação do conhecimento científico, fundado na qualidade dos produtos, eficiência e eficácia. A racionalização do processo aparece como necessidade básica para o alcance dos objetivos do ensino e o planejamento tem papel central na sua organização.

Dez anos depois, em 1982, realiza-se no Rio de Janeiro o I Seminário *A Didática em Questão* num período marcado pela abertura política do regime militar instalado em 1964 e pelo acirramento das lutas de classe no país. Nesse momento histórico, enfatiza-se a necessidade de formar *educadores críticos e conscientes* do papel da educação na sociedade, e mais, comprometidos com as necessidades das camadas populares cada vez mais presentes na escola e cedo dela excluídos. A dimensão política do ato pedagógico torna-se objeto de discussão e análise, e a contextualização da prática pedagógica, buscando compreender a íntima relação entre a prática escolar e a estrutura social mais ampla, passa a ser fundamental. Esses desafios marcaram a década de oitenta como um período de intenso movimento de revisão crítica e reconstrução da Didática no Brasil.

Ao longo da década de oitenta, as produções teóricas dos educadores expressam tentativas de dar conta dessa nova situação. Tomando como parâmetro a questão da relação teoria-prática, podemos identificar processos distintos que procuram ampliar a discussão da Didática, iniciada por Candau (1984), em reação ao modelo pedagógico centrado no campo da instrumentalidade. A autora propõe uma *Didática Fundamental*, que, nas palavras de Freitas (1995, p. 22), “(...) mais do que um enfoque propriamente dito, foi um amplo movimento de reação a um tipo de didática baseada na neutralidade”.

Desta forma, o movimento que inicialmente incluiu uma crítica e uma denúncia ao caráter meramente instrumental da Didática avançou em seguida para a busca de alternativas e reconstrução do conhecimento da área. E, em oposição ao modelo pedagógico centrado no campo da instrumentalidade, grupos de educadores passam a discutir a importância de formar uma consciência crítica nos professores para que estes coloquem em prática as formas mais críticas de ensino, articuladas aos interesses e necessidades práticas das camadas populares, tendo em vista garantir sua permanência na escola pública. Propostas expressivas como a Pedagogia Histórico-crítica, de Dermeval Saviani (1983), base teórica da *Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos*, sistematizada por José Carlos Libâneo (1985), caminham nessa direção. Do ponto de vista didático, o ensino orienta-se pelo eixo da transmissão-assimilação ativa de conhecimentos. Dirá Libâneo (1985 p. 127-128):

a pedagogia crítico-social dos conteúdos valoriza a instrução enquanto domínio do saber sistematizado e os meios de ensino, enquanto processo de desenvolvimento das capacidades cognitivas dos alunos e viabilização da atividade de transmissão/assimilação ativa de conhecimentos.

Nessa proposta, o elemento central está calcado na concepção segundo a qual a aprendizagem se faz fundamentalmente a partir do domínio da teoria. A prática decorre da teoria. Daí a importância do racional, do cognitivo, do pensamento. Nessa concepção, a ação prática é guiada pela teoria. Valoriza-se o pensamento sobre a ação.

Por outro lado, grupos mais radicais se voltam para a alteração dos próprios processos de produção do conhecimento; das relações sociais. A *Pedagogia dos Conflitos Sociais*, de Oder José dos Santos (1992), base teórica da *Sistematização coletiva do conhecimento*, proposta por Martins (1998), caminha nessa direção. Passa-se a discutir a importância de se romper com o eixo da *transmissão-assimilação* dos conteúdos, ainda que críticos, buscando um processo de ensino que altere, na prática, suas relações básicas na direção da *sistematização coletiva do conhecimento*. Dirá Martins, (2009, p. 175)

Um dos pontos-chave da nova proposta pedagógica encontra-se na alteração do processo de ensino e não apenas na alteração do discurso a respeito dele. (...) não basta transmitir ao futuro professor um conteúdo mais crítico; (...) é preciso romper com o eixo da transmissão-assimilação em que se distribui um saber sistematizado falando sobre ele. Não se trata de falar sobre, mas de vivenciar e refletir com.

Desse movimento resultaram alterações na organização das escolas, nos cursos de formação de professores, nas produções acadêmicas dos estudiosos da área e fundamentalmente na prática pedagógica dos professores de todos os níveis de ensino. Nesse período, os professores intensificaram suas iniciativas para fazer frente às contradições do sistema e produziram saberes pedagógicos nas suas próprias práticas³.

Nesse contexto, uma pesquisa-ensino longitudinal realizada por Martins (1998) acompanhando durante dez anos as iniciativas dos professores de todos os níveis de ensino, além da produção da área, resultou na sistematização de três momentos fundamentais, com ênfases específicas, nas discussões e práticas da didática na formação de professores. Esses momentos, que não se anulam, mas se interpenetram, devem ser entendidos como uma parte de um todo, quais sejam: (i) *a Dimensão política do ato pedagógico (1985/88)*; (ii) *a organização do trabalho na escola (1989/93)*; (iii) *a produção e sistematização coletivas de conhecimento (1994/2000)*⁴.

O primeiro momento *a Dimensão política do ato pedagógico* é marcado por intensa movimentação social no Brasil, que consolida novas formas de organização e mobilização quando os grupos sociais se definem como classe. Passa-se, então, a dar ênfase à problemática política. Os professores, no seu dia-a-dia, na sala de aula e na escola reclamam da predeterminação do seu trabalho por instâncias superiores, estão querendo participar e essa participação tem um caráter eminentemente político. A centralidade do planejamento passa a ser questionada.

Já no final da década de oitenta e início dos anos noventa, avança-se para as discussões em torno da *organização do trabalho na escola (1989/93)*, segundo momento. Ocorre uma intensificação da quebra do sistema organizacional da escola. Os professores já se compreendem e se posicionam como trabalhadores, assalariados; organizam-se em sindicatos, participam de movimentos reivindicatórios. Na escola, vão quebrando normas, tomando iniciativas que consolidem novas formas de organização da escola e da relação professor, aluno e conhecimento.

À medida que se verificam alterações no interior da organização escolar, por iniciativa de seus agentes, intensifica-se a busca da *produção e sistematização coletivas de conhecimento* e a ênfase na problemática do aluno como sujeito vai se aprofundando. No período 1994/2000, o aluno passa a ser concebido como um ser historicamente situado, pertencente a uma determinada classe, portador de uma prática social com interesses próprios e um conhecimento que adquire nessa prática, os quais não podem mais ser ignorados pela escola. Esse período se relaciona com os anteriores através da problemática da interdisciplinaridade, que passa a ser uma questão importante.

Com efeito, o movimento histórico do final do século passado provocou uma alteração na concepção de conhecimento que deu um passo à frente em relação aos modelos anteriores. Trata-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 ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas; nunca guiá-la. Desse princípio básico, delinea-se um modelo aberto de Didática que vai além de *compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações para intervir nele e reorientá-lo na direção política pretendida* (MARTINS, 2008, p. 176); ela vai *expressar* a ação prática dos professores, sendo uma forma de abrir caminhos possíveis para novas ações.

Acompanhando esse movimento, nesse momento histórico, algumas questões se colocam: quais são as

prioridades estabelecidas pelos cursos de licenciaturas para a formação de professores nesse início de século? Que espaço da didática ocupa nesse processo de formação?

PRIORIDADES ESTABELECIDAS PARA A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES NOS CURSOS DE LICENCIATURAS

Para compreender a tendência atual da formação de professores e o lugar da didática nessa formação, trabalhando com a concepção da teoria como expressão de uma determinada prática e não de qualquer prática, desenvolvemos uma pesquisa tomando como campo de investigação os cursos de licenciatura de cinco universidades de grande porte do estado do Paraná. Por meio de análise documental e entrevistas semiestruturadas, numa abordagem qualitativa de pesquisa buscamos analisar as tensões e prioridades dessas universidades nos processos de formação de professores.

Assim, nosso estudo apóia-se no entendimento de que a prática não é dirigida pela teoria, mas a teoria vai expressar a ação prática dos sujeitos. São as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens. *“A teoria pensa e compreende a prática sobre as coisas, não a coisa. Daí, a sua única função é indicar caminhos possíveis, nunca governar a prática.”* (BRUNO 1989, p.18). A base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam através de relações sociais, mediante instituições. O pressuposto básico é que *“o homem não reflete sobre o mundo, mas reflete a sua prática sobre o mundo”* (BERNARDO, 1977, v. 1, p.86). Dessa forma, *“(…) o conhecimento é sempre o conhecimento de uma prática, nunca da realidade natural ou social”* (SANTOS 1992, p.29).

Desse ponto de vista, buscamos analisar os cursos de formação de professores procurando entender a tendência da sua organização. Procedemos a um mapeamento das propostas curriculares dos cursos para, em seguida, buscar junto aos agentes envolvidos no planejamento e desenvolvimento dessas propostas as formas e práticas dessa formação.

Uma primeira aproximação com os dados revelam que as instituições de educação superior estão em processo de alteração de suas propostas de cursos de licenciaturas, tendo em vista as determinações legais do Parecer 09/2001 e Resoluções 01/2002 e 02/2002, aprovados pelos Conselho Nacional de Educação. Há um movimento que busca atender à nova proposta para os cursos de formação de professores não atrelada ao bacharelado com iniciativas dos seus agentes, que vão desde a criação de uma coordenação geral para os cursos de Licenciaturas, fóruns de Licenciaturas até simples ajustes e redistribuição de carga horária das disciplinas.

Uma das universidades particulares, aqui identificada pela letra A, por exemplo, criou uma coordenação geral dos cursos de Licenciaturas, que tem um papel articulador nas discussões e proposições para esses cursos. A coordenadora das Licenciaturas da universidade A informa que das 800 horas regulamentadas para estágios, 400 são distribuídas durante o curso, enquanto as outras 400 horas são destinadas ao estágio supervisionado. Nas palavras da coordenadora:

Em média, 10% de cada uma das disciplinas devem articular suas disciplinas com prática. Quando ele aprende morfologia, por exemplo, de que forma essa aprendizagem é aplicada na prática.(...) Também temos grupos de estudo interdisciplinar onde nossos alunos são levados à reflexão.

Observamos uma iniciativa de trabalhar a relação teoria e prática ao longo do curso e no interior de cada disciplina que compõe o currículo. Além disso, o grupo está buscando uma integração das disciplinas de fundamentos comum a todas as licenciaturas, já que tais disciplinas eram trabalhadas de forma isolada e em tempos diferentes de acordo com o colegiado de cada curso.

Com relação à proposta de práticas de ensino e de estágio, percebemos que a instituição busca manter essa integração, articulando teoria e prática entre as disciplinas de fundamentos e a ação do aluno na escola. Há uma preocupação de estabelecer a estreita relação entre as disciplinas teóricas com as didáticas específicas e metodologias específicas por área de conhecimento. Contudo numa perspectiva de aplicação prática: *“de que forma a aprendizagem de determinado conteúdo é aplicado na prática...”*.

Já o contato direto com a escola – o estágio – mantém o formato usual dessas práticas, qual seja: a observação, a participação em sala de aula junto ao professor regente e finalmente a regência. Esses estágios ocorrem em escolas conveniadas e preferencialmente públicas.

Com efeito, a criação de uma coordenação geral das licenciaturas, forma encontrada pela instituição A para reorganizar as licenciaturas tendo em vista as novas exigências do CNE, tem favorecido alguns avanços na busca da articulação teoria e prática. Os agentes envolvidos tentam minimizar a dicotomia teoria-prática existente nessa formação. Contudo, observa-se que não se altera a lógica da aplicação prática e a valorização do como aplicar esse conhecimento na prática.

Já na Universidade B criou-se o espaço do Fórum de Licenciaturas para discutir as novas exigências do CNE, buscando a observância das horas exigidas. Nesse espaço os professores discutem seus projetos de curso, as disciplinas que integram o currículo de cada licenciatura e a integração entre elas. Observa-se uma preocupação de adequar as horas exigidas na nova legislação e também

de viabilizar a inserção do aluno nas escolas onde irão atuar desde o primeiro semestre do curso. Essa busca de inserção dos alunos desde o início do curso tem sido a marca dessa instituição. Na fala de um coordenador de curso:

O aluno tem a formação pedagógica desde o primeiro período. Ele sempre vai ter algo relacionado com a formação pedagógica e a escola. Todo um eixo que é ministrado pelo pessoal da educação e depois tem outra vertente que é ministrada pelos próprios professores da área específica com experiência na área da escola e da licenciatura.

Observa-se que essa solução encontrada pelo grupo de professores e coordenadores de curso discutidas no Fórum de Licenciaturas mantido pela instituição constitui um avanço na busca de articulação teoria-prática. Contudo, a ênfase da formação pedagógica continua no final do curso, o estágio a partir do 5º Período. A base epistemológica da organização desses cursos mantém a concepção da teoria como guia da ação prática.

Já nas instituições públicas, as alterações ficam a cargo dos departamentos e é mais evidente a manutenção da cisão: pedagógico e conteúdos específicos, teoria e prática. Uma das universidades públicas, aqui identificada pela letra **C**, embora tenha criado uma coordenação geral para os cursos de licenciaturas, manifesta dificuldade de viabilizar a integração almejada. Assim ela se expressa:

Convocamos o CEP, convidamos pessoas das licenciaturas, convidamos coordenadores, convocamos também o pessoal da educação, o pessoal de métodos, chamamos todas as pessoas e algumas pessoas ficaram. Porém, outras saíram do processo dizendo: “essa lei não vai pegar”, é o que ocorre sempre por aí.

Não obstante essas dificuldades, observamos que a instituição faz um movimento para articular teoria e prática, inserindo, nas disciplinas de conteúdo específico da área, uma articulação com a prática de ensino daquela área. A coordenadora explica:

quanto àquele item, a prática como componente curricular, existem mil e uma interpretações de como fazer aqui (...) toda disciplina nós sabemos que tem uma dimensão prática, tudo isso é perfeito, tudo bem, tudo certo. Você vai me convencer que vai criar dentro da disciplina (...) uma ponte com a educação básica.

No entanto, não se pode ter garantia de que o professor individualmente vá fazer isso, embora seja o desejável. Então, a comissão achou por bem criar uma disciplina de 1ª a 4ª séries denominada disciplina articuladora, que contempla 400 horas. Esta deverá estar articulada à escola de educação básica e ficou a cargo da cada colegiado de curso a definição da ementa e sua forma de realização. Cada curso buscou a articulação com a prática das

escolas, respeitando as peculiaridades de cada área do conhecimento.

A coordenadora explica:

Os colegiados foram achando suas peculiaridades. Você tem matéria de instrumentação no ensino de matemática, matérias como laboratório de física e ciências e tem ensino de biologia. O mais bonito foi que eles foram chegando, sem imposição, a certos denominadores comuns. Eles estudam toda a legislação pertinente à educação, os PCNs e fazem uma ligação com a escola básica. Essa disciplina envolve todos os professores da série. (...) era sempre o que se quis: que as licenciaturas pensassem sempre em educação básica e em ensino. Não se bacharelassem.

Com relação aos estágios, estes acontecem da metade do curso para o final e, segundo a coordenadora, alguns cursos estão indo muito bem, enquanto outros têm encontrado muitas dificuldades. Nas palavras dela:

Isso é um calcanhar de Aquiles. (...) o estágio é da segunda metade do curso para frente. Então em alguns cursos está indo muito bem e em alguns cursos está indo muito mal. (...) Pelo pouco que eu sei a universidade já tem uma caminhada de conquistas com a escola. (...) Primeiro a universidade conquistou as escolas e depois foi para dentro das escolas.

Observa-se uma preocupação e um movimento no sentido de aproximar os professores em formação com as escolas de educação básica, e cada curso a seu modo vai buscando essa aproximação. No entanto a prática ali desenvolvida não avança no sentido de promover uma reflexão a partir das iniciativas dos professores na busca de equacionar os problemas que enfrentam nesse espaço escolar. Além disso, a manutenção dos estágios no final do curso indica a manutenção da lógica das escolas como espaço de aplicação dos conteúdos das disciplinas teóricas.

Dentre as universidades públicas pesquisadas, a Universidade **D** é a que deixa clara a manutenção do esquema três mais um. A maioria dos coordenadores de cursos afirmou que para atender a resolução foram criadas disciplinas práticas e ampliada a carga horária de estágio nos dois últimos anos. A coordenadora do curso de Letras aponta que a carga horária das disciplinas teóricas foi reduzida em função do aumento das horas de estágio. A maioria registra que o currículo foi alterado e as mudanças estão em processo de implantação a partir de 2009.

Na fala de um coordenador fica clara a preocupação com os fundamentos teóricos nos anos iniciais para posterior formação pedagógica, implicando opção do aluno após dois anos e meio de curso. Assim ele se expressa:

Aqui na Universidade nós oferecemos duas habilitações: bacharelado e licenciatura... como uma recomendação da própria estrutura curricular tivemos

de pensar nos núcleos de formação de base e depois nos núcleos de formação específica. Os dois primeiros anos são comuns para qualquer uma das habilitações e na passagem da segunda para a terceira série o aluno faz a opção pela sua habilitação – bacharelado ou licenciatura.

Não obstante essa lógica do três mais um, há uma tentativa de distribuir a prática, que antes era concentrada em dois semestres de estágio no final do curso, ao longo do curso. Nas palavras do coordenador:

Com o aumento da carga horária, procuramos contemplar as 800 horas e distribuir melhor a prática ao longo do curso. Tanto é que a oficina 1 e 2 sugre com essa finalidade. Ela tem um caráter prático que é de criar a indentidade do estudante com a área de atuação. (...) Nós dividimos os estágios em estágio I e 2 que é de formação mais conceitual; o estágio 3 que tem a finalidade da regência de classe, tem a finalidade de integrar teoria e prática na licenciatura.

Observa-se que a tentativa de tratar da prática ao longo do curso mantém a lógica do esquema três mais um garantindo a articulação teoria e prática no último estágio do curso.

Também a Universidade pública E, para atender as 800 horas de estágio regulamentadas pelo CNE, evidencia que alguns cursos tendem a aumentar a quantidade de disciplinas que promovem a prática dos alunos, enquanto outros procuram desenvolver no interior das disciplinas de conteúdos específicos algum tipo de relação com a prática de ensino. Há uma ênfase na formação teórica sólida para garantir uma prática consequente.

Nas palavras de uma coordenadora:

Nós temos 240 horas de estágio de docência e 240 horas de estágio na função propriamente dita do pedagogo nas dimensões de organizações de trabalhos pedagógicos de passes escolares e não escolares e temos outras dimensões que é a questão da pesquisa (...) o pedagogo pesquisador. (...) Além desses estágios que dá um total de 480 horas, nós temos algumas disciplinas facilmente ligadas à prática... Não abrimos mão de uma sólida formação teórica.

Essa lógica está presente na totalidade dos cursos e os estágios concentram-se no final dos cursos. Observa-se que as ações para adequar os cursos às novas normas ficam a cargo dos colegiados de cursos e não há um espaço, uma coordenação geral onde essas discussões possam ocorrer, tendo em vista uma integração entre os cursos.

Com efeito, as discussões nesses espaços – fóruns, coordenações de Licenciaturas – indicadas pelos entrevistados, as formas como encaminham a ampliação de tempo de estágio na determinação das 800 horas, nos possibilitam perceber a estrutura do pensamento educacional que está na base da organização desses cursos

e a forma como concebem e encaminham a articulação teoria e prática na formação do professor.

Nesse sentido, percebemos que ainda é marcante a concepção de que uma formação teórica sólida garante uma prática consequente. Os encaminhamentos, com raras exceções, invariavelmente situam o momento da prática nos anos finais do curso, antecedida pela formação teórica.

A DIDÁTICA NAS PROPOSTAS CURRICULARES DAS LICENCIATURAS.

Com relação à didática nesse processo de formação em desenvolvimento nas universidades investigadas, o que se verifica numa primeira aproximação com a estruturação desses cursos é a perda de espaço dessa área do conhecimento e a mudança na sua abordagem. Em outros termos, a didática tende a priorizar aspectos específicos do fazer pedagógico, perdendo a dimensão de totalidade conquistada na década de oitenta do século passado.

Os dados coletados nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciaturas das universidades investigadas mostram que a maioria dos cursos deixa de oferecer a disciplina Didática Geral e volta a trabalhar o processo de ensino – seu objeto de estudo – em disciplinas específicas voltadas para as metodologias das áreas de conhecimento. Essa tendência também se manifesta na produção acadêmica da última década, conforme estudo realizado sobre o estado do conhecimento (MARTINS e ROMANOWSKI, 2008).

Em uma universidade pública do interior do Estado, por exemplo, dos 15 (quinze) cursos oferecidos, apenas os cursos de Física, Química e Música apresentam a disciplina de Didática Geral. Ela é encontrada também no curso de Pedagogia com outras denominações: a) Didática: Trabalho Pedagógico Docente; b) Didática: Organização do Trabalho Pedagógico; c) Didática: Avaliação e Ensino. Também no curso de Filosofia encontramos uma disciplina denominada Didática e Teoria da Educação. Nos demais cursos, o processo de ensino – objeto de estudo da didática – é desenvolvido através das didáticas específicas, metodologias específicas, nas disciplinas de práticas de ensino e nas propostas de estágio supervisionado. Isso se repete com alguma variação, nas demais universidades investigadas.

Com relação à articulação da disciplina Didática com as escolas de Educação Básica, observa-se uma variação significativa nas iniciativas desses cursos. Há uma busca pela aproximação da universidade com as escolas de Educação Básica em que esses egressos irão atuar. Contudo, pode-se observar que a lógica subjacente à organização desses cursos, via de regra, valoriza a preparação do futuro professor com recursos técnicos,

tendo em vista posterior aplicação na prática de ensino no espaço escolar. Essa lógica se verifica nas disciplinas que compõem o currículo, incluindo as que focalizam o ensino, tais como: Didática Geral, didática específica, metodologias específicas por área de conhecimento.

Em decorrência, no que tange à articulação da Didática, geral e/ou específicas, com as práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas de Educação Básica, numa primeira leitura dos programas e pela entrevista com professores, verifica-se que o espaço da escola de Educação Básica são tidos como forma de ilustração, exemplos práticos que reafirmam os conteúdos trabalhados nas disciplinas; ou ainda, como espaço de aplicação dos preceitos teóricos trabalhados na universidade.

Com efeito, o que se observa é que a formação de professores está centrada no *aprender a aprender* habilidades específicas que garantam competência no *fazer*. Há uma valorização da prática, não mais como campo de problematização, explicação e compreensão dos processos de ensinar e aprender, tendo em vista a sua transformação, mas sim como espaço de demonstração de habilidades e competências técnicas no exercício profissional. Isso implica valorização de procedimentos específicos, vinculados às áreas de conteúdo e trabalhadas nas metodologias e didáticas específicas. Verifica-se que a didática geral, enquanto área do conhecimento que tem como objeto de estudo o processo de ensino numa dimensão de totalidade, buscando compreendê-lo em suas múltiplas determinações para intervir nele e reorientá-lo na direção pretendida, (MARTINS, 2008, p. 176) vem perdendo espaço.

TENDÊNCIA DA DIDÁTICA NOS PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO MOMENTO ATUAL

Numa primeira aproximação com os dados da pesquisa, podemos dizer que enquanto no período de 1985 a 1988 a didática trouxe como ênfase a dimensão política do ato pedagógico; no período de 1989 a 1993 a área trouxe para o centro das discussões a questão da *organização do trabalho na escola* e no período de 1994 a 2000 focalizou a questão da *produção e sistematização coletiva de conhecimento* (MARTINS, 1998). Nesse início de século, esboça-se um quarto momento caracterizado pela ênfase na *aprendizagem*: “*aprender a aprender*”, que tem sua centralidade no aluno como sujeito, não mais como um ser historicamente situado, portador de um conhecimento que adquire na prática laboral, mas um sujeito intelectualmente ativo, criativo, produtivo, capaz de dominar os processos de aprender (MARTINS, 2004). A questão central é que o aluno *aprenda a aprender* habilidades específicas, definidas como *competências*,

que são previamente definidas nos programas de aprendizagem em sintonia com as demandas do mercado de trabalho. Assim, verifica-se que a expressão “*aprender a aprender*” do final do século XIX e início do século XX retorna em outras bases. Não mais centrada no sujeito psicológico, mas no sujeito produtivo, na perspectiva neoliberal. Articula-se ao *aprender fazer* da segunda metade do século XX. (MARTINS, 2008).

Sobre essa tendência, Saviani (2007), referindo-se ao final do século XX, registra que os movimentos em prol da educação popular perderam o vigor. Durante a década de 1990, o autor destaca os movimentos da Escola Cidadã, vinculados ao Instituto Paulo Freire; a Escola Plural em Belo Horizonte, inspirados no Relatório Jacques Delors, publicado com título “Educação: um tesouro a descobrir”, que desenvolve propostas na perspectiva do aprender a aprender, aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver, aprender a ser.

Além disso, Saviani (2007) escreve que o lema “aprender a aprender” está ligado às ideias escolanovistas, mas na perspectiva da constante atualização para ampliar as possibilidades de empregabilidade. Com efeito, trata-se da flexibilidade do trabalhador para ocupar vários tipos de trabalho, o que exige educação ao longo da vida para responder aos desafios das mudanças constantes da reorganização dos processos produtivos, com inserção de novas tecnologias e de novos processos de gestão das empresas.

Refletindo sobre esse momento histórico, Santos (2005) aponta um novo modo de exigência da organização do trabalho, em que além da força produtiva, do tempo para a produção, há especulação das capacidades cognitivas dos trabalhadores para a melhoria do processo de produção. Tais exigências solicitam capacidades de adaptabilidade, flexibilidade, iniciativa e inovação para a melhoria dos resultados da cadeia de produção. Estas capacidades atrelam-se a um tipo de cognição e aprendizagem para o imprevisível, para a solução de problemas, planejar, tomar decisões, uso estratégico dos recursos, regulação do processo, relacionados ao *aprender a aprender*.

Nesse sentido, entendemos que a perda de espaço da Didática, numa dimensão mais ampla, e a valorização das didáticas específicas e metodologias específicas das áreas de conhecimento nas atuais propostas de formação de professores expressam o novo momento do capitalismo no qual “as novas formas de exploração e controle da força de trabalho exigem um novo tipo de trabalhador, uma vez que a produtividade repousa cada vez mais na utilização do trabalho complexo” (SANTOS, 2005, p. 42).

Ainda que os indicadores sejam desfavoráveis para a área, ampliar a compreensão desse momento da didática é o nosso desafio. Auscultar e sistematizar os processos de formação de professores e o lugar da didática no conjunto dessas ações.

REFERÊNCIAS

- BERNARDO, João. **Marx crítico de Marx**. Porto, Afrontamento, 1977. v. I.
- BRUNO, Lúcia. Acerca do indivíduo, da prática e da consciência da prática. In: **Educação e Sociedade**, São Paulo: Cortez, n. 33, p. 7-27, ago. 1989.
- CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1984.
- FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**. A pedagogia crítico social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985.
- MARTINS, Pura Lúcia O. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998.
- MARTINS, Pura Lúcia O. **Didática teórica/didática prática: para além do confronto**. 9. ed., São Paulo: Loyola, 2008.
- MARTINS, Pura Lúcia O. O campo da didática: expressão das contradições da prática. In: EGGERT, Edla et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 585-601.
- MARTINS, Pura Lúcia O. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. **Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa didática e ação docente**. Curitiba: Editora Champagnat, 2004. v. 1, p. 43-57.
- MARTINS, Pura Lúcia O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ima Passos de Alencastro. **Didática: o ensino e suas relações**. 15. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- MARTINS, Pura Lúcia O.; ROMANOWSKI, Joana P. Pesquisa em educação: o estado da arte na área de didática. In: QUARTIERO, Elisa Maria; SOMMER, Henrique Luís. **Pesquisa, Educação e inserção social: olhares da região Sul**. Canoas-RS. Canoas: Editora da ULBRA, 2008. p. 147-155.
- ROMANOWSKI, Joana P.; MARTINS, Pura Lúcia O. **As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura: tensões e prioridades**. Relatório de Pesquisa, Curitiba, 2009.
- SANTOS, Oder José. **Pedagogia dos conflitos sociais**. Campinas: Papirus, 1992.
- SANTOS, Oder José. Discurso de professor emérito da Faculdade de Educação da UFMG. In: **Momentos Educativos – Eméritos e pioneiros destaques da educação**, Faculdade de Educação, UFMG, Belo Horizonte, fev. 2005. p. 39-44.
- SANTOS, Oder José. **Fundamentos sociológicos da educação**. Dissertação (Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2005. p. 13-50.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).
- SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

NOTAS

- ¹ Parecer 09/2001 e Resoluções 01/2002 e 02/2002, aprovados pelo Conselho Nacional de Educação.
- ² Essa é uma tendência nacional como pudemos verificar no último Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - ENDIPE realizado em Belo Horizonte em abril de 2010, quando essa pesquisa foi colocada em discussão em um simpósio e professores de diferentes partes do país participaram das discussões trazendo suas experiências que confirmam essa tendência.
- ³ Para mais informações consultar MARTINS, Pura Lucia O. A relação conteúdo-forma: expressão das contradições da prática pedagógica na escola capitalista. In: VEIGA, Ima Passos. **Didática: o ensino e suas relações**. 15. ed., Campinas: Papirus, 2010.
- ⁴ Para mais informações consultar MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **A didática e as contradições da prática**. Campinas: Papirus, 1998, p. 57-85.