

Livro para estudantes de Licenciatura - 1



DIDÁTICA GERAL

conceito, trajetória e papel
na formação de professores

Roberto Valdés Puentes

GEPEDI

DIDÁTICA GERAL

conceito, trajetória e papel
na formação de professores

Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Direção

Roberto Valdés Puentes
Andréa Maturano Longarezi
Orlando Fernández Aquino

Conselho Editorial

| | |
|---|---|
| Prof. Dr. Alberto Labarrere Sarduy | Universidad Santo Tomás – Chile |
| Prof. Dra. Andréa Maturano Longarezi | Universidade Federal de Uberlândia – Brasil |
| Prof. Dr. Antonio Bolivar Gotia | Universidad de Granada – Espanha |
| Prof. Dra. Diva Souza Silva | Universidade Federal de Uberlândia – Brasil |
| Prof. Dra. Elaine Sampaio Araújo | Universidade de São Paulo – Brasil |
| Prof. Dra. Fabiana Fiorezi de Marco | Universidade Federal de Uberlândia – Brasil |
| Prof. Dr. Francisco Curbelo Bermúdez | AJES – Brasil |
| Prof. Dr. Humberto A. de Oliveira Guido | Universidade Federal de Uberlândia – Brasil |
| Prof. Dra. Ilma Passos Alencastro Veiga | Universidade de Brasília – Brasil |
| Prof. Dr. Isauro Núñez Beltrán | Universidade Federal de Rio Grande do Norte – Brasil |
| Prof. Dr. Luis Eduardo Alvarado Prada | Universidade Federal da Integração Latinoamericana – Brasil |
| Prof. Dr. Luis Quintanar Rojas | Universidad Autónoma de Puebla – México |
| Prof. Dra. Maria Aparecida Mello | Universidade Federal de São Carlos – Brasil |
| Prof. Dra. Maria Célia Borges | Universidade Federal do Triângulo Mineiro – Brasil |
| Prof. Dr. Orlando Fernández Aquino | Universidade de Uberaba – Brasil |
| Prof. Dr. Reinaldo Cueto Marin | Universidad Pedagógica de Sancti Spiritus – Cuba |
| Prof. Dr. Roberto Valdés Puentes | Universidade Federal de Uberlândia – Brasil |
| Prof. Dr. Ruben de Oliveira Nascimento | Universidade Federal de Uberlândia – Brasil |
| Prof. Dra. Silvia Ester Orrú | Universidade de Brasília – Brasil |
| Prof. Dra. Suely Amaral Mello | Universidade Paulista Júlio de Mesquita Filho – Brasil |
| Prof. Dra. Yulia Solovieva | Universidad Autónoma de Puebla – México |

Série

Profissionalização Docente e Didática

Direção

Orlando Fernández Aquino
Fabiana Fiorezi de Marco

Autor

Roberto Valdés Puentes

Roberto Valdés Puentes

DIDÁTICA GERAL

conceito, trajetória e papel
na formação de professores

Livro para estudantes de licenciatura - 1

Coleção
Biblioteca Psicopedagógica e Didática

Série
Profissionalização Docente e Didática
V. 15



2023

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Puentes, Roberto Valdés
Didática geral I [livro eletrônico] : conceito,
trajetória e papel na formação de professores :
material para os cursos de licenciatura / Roberto
Valdés Puentes. -- Uberlândia, MG : Ed. do Autor,
2023.

PDF

Bibliografia.
ISBN 978-65-00-69006-4

1. Didática - Estudo e ensino 2. Prática
pedagógica 3. Professores - Formação I. Título.

23-154899

CDD-370.71

Índices para catálogo sistemático:

1. Didática : Prática de ensino : Educação 370.7
Tábata Alves da Silva – Bibliotecária – CRB-8/9253

Equipe de realização

Revisão da língua
Projeto gráfico, capa e diagramação
Ficha Catalográfica
Edição

Hilma Aparecida Brandão
Ivan da Silva Lima
Câmara Brasileira do Livro
Roberto Valdés Puentes

Sumário

- 9 **Apresentação**
- 14 **Capítulo 1**
Didática Geral: conceito, objeto e campos
- 15 Questões relativas ao conceito e objeto de estudo da Didática Geral
- 23 Questões relativas aos campos da Didática
- 24 O campo disciplinar da Didática
- 30 Síntese do capítulo
- 30 Bibliografia adicional complementar
- 35 Referências
- 38 **Capítulo 2**
O lugar da Didática Geral entre a educação, a pedagogia e as didáticas específicas
- 38 Os seres humanos: sociedade e educação.
- 46 Educação e pedagogia
- 47 Pedagogia e didática
- 49 Didática e didáticas específicas
- 51 Síntese do capítulo
- 51 Bibliografia adicional complementar
- 55 Referências
- 57 **Capítulo 3**
A trajetória histórica da Didática Geral
- 57 Questões relativas às fontes disponíveis e às periodizações
- 58 Principais momentos na trajetória histórica da
- 58 Didática Geral em nível mundial
- 59 1. Tempo da didática difusa
- 61 2. Século XVII: surgimento da Didática
- 62 3. Conheçam seus alunos – diz Rousseau

| | |
|-----------|---|
| 64 | 4. Inflexão metodológica herbartiana (século XIX) |
| 65 | 5. A Escola Nova |
| 69 | 6. Final do século XX (a didática entre diferentes paradigmas) |
| 70 | 7. Situação atual |
| 71 | Principais momentos na trajetória histórica da didática em nível brasileiro |
| 80 | Síntese do capítulo |
| 80 | Bibliografia adicional complementar |
| 83 | Referências |
| 84 | Capítulo 4 |
| | O papel da Didática Geral na formação de professores: os saberes didáticos |
| 86 | Questões relativas à docência como atividade profissional |
| 87 | Questões relativas ao desenvolvimento profissional docente |
| 94 | Questões relativas ao lugar da Didática na formação dos professores |
| 94 | A formação didática dos professores pela via do trabalho metodológico |
| 106 | Como instrumentar uma estratégia de desenvolvimento |
| 106 | didático centrada no trabalho metodológico |
| 116 | Síntese do capítulo |
| 116 | Bibliografia adicional complementar |
| 119 | Referências |
| 123 | Sobre o autor |

A paixão de Ramón se nomeia
Aida, a minha Daniela.

Dedico o livro a Daniela Masckio Gramático Puentes, esposa, amiga e confidente. Há vinte anos motivo de alegria e razão de minha existência. Mulher sagaz, inteligente e criativa, cuja única prova de tolice foi seu casamento comigo. Eu seria um barco sem rumo nesse Brasil imenso, caso ela não tivesse se transformado na minha proa, meu leme e minha âncora.

Apresentação

Prezado aluno, esse é nosso primeiro contato, motivo pelo qual gostaria de me apresentar. Você poderá fazer o mesmo entrando em contato comigo pelos canais adequados para isso. Meu nome é Roberto Valdés Puentes, natural de Cuba com nacionalidade brasileira. Sou graduado em Educação, especialidade em Geografia, pelo Instituto Superior Pedagógico de Sancti Spíritus (Cuba, 1991), Mestre em Ciências Pedagógicas pelo Instituto Superior Pedagógico de Santa Clara (Cuba, 1998), Doutor em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil, 2003) e Pós-Doutor em Educação pela Universidade de Granada (Espanha, 2013). Tenho me dedicado aos estudos no campo da História da Educação e da Didática.

Fui professor no Instituto Superior Pedagógico de Sancti Spíritus (1993-1998), na Faculdade de Americana – FAM (2003-2004), na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de São José do Rio Pardo – SP (2001-2004), no Centro Universitário da Fundação de Ensino Otávio Bastos de São João da Boa Vista – UNIFEOB (2002-2004) e no Programa de Pós-Graduação em Educação, em nível de Mestrado, do Centro Universitário do Triângulo – Unitri (2004-2008).

Atualmente sou Professor Associado IV (DE) da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia – FAGED/ UFU, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), nas Linhas de Pesquisa: Saberes e Práticas Educativas; e Políticas, Saberes e Práticas Educativas. Coordeno o Grupo de Pesquisa do CNPq intitulado GEPEDI – Didática Desenvolvimental e Profissional Docente, sou membro da Comissão Editorial de *Ensino em Re-vista* (UFU) e *Obutchénie*, bem como parecerista da Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Pesquiso e escrevo sobre os seguintes temas: didática, formação pedagógica de professores, docência universitária e análise da produção de conhecimentos sobre formação de professores no contexto Ibero-americano. Desenvolvo, ainda, pesquisas sobre Teoria da Aprendizagem Desenvolvimental, Atividade de Estudo e Didática Desenvolvimental na perspectiva da Teoria da Subjetividade.

Espero que este livro seja bom, prazeroso, construtivo e intenso para você, para mim e para os demais colegas. Espero também que seja bom não apenas agora, mas que esse sentimento perdure ao longo de todo o processo de ensino-aprendizagem vinculado com a disciplina de Didática Geral. Sem prazer, motivos,

interesses e emoções não é possível aprender, nem sequer quando a nossa capacidade de pensar é altamente eficaz.

É um enorme privilégio ter a oportunidade de participar junto a você de um processo universitário de produção, reflexão, questionamento, confronto e socialização de experiências, conhecimentos, habilidades, destrezas, capacidades, valores e competências, necessários ao exercício da docência, aquecido ao calor do estudo, dedicação, empenho, pesquisa e perseverança.

Um processo dessa natureza só é possível em ato de comunhão no qual os sujeitos envolvidos, como quando um grupo de amigos se senta a uma mesa, compartilham o mesmo projeto, aspiração, sonho, esperança e desejo: construir um Brasil mil vezes melhor; mais democrático; menos violento, desigual, injusto e corrupto; mais humano. Enfim, construir com nossas próprias mãos um Brasil novo. E um Brasil novo exige uma educação que seja capaz de formar indivíduos diferentes.

O Brasil tem crescido de maneira significativa nas últimas décadas. Não obstante, seu sistema educacional continua sendo precário, pobre, atrasado, ineficiente, excludente, que ensina pouco e forma mal.

Vou repetir aqui o mesmo que afirmei ante um grupo de pedagogos durante uma palestra ministrada em 2010, como parte das atividades de capacitação docentes realizadas pelo CEMEPE (Centro Municipal de Estudos e Projetos Educacionais Julieta Diniz). A Educação Básica no Brasil não vai bem. Na América Latina, segundo os resultados do Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação – LLECE (UNESCO, Chile), que avalia o desempenho dos estudantes de 4º e 5º anos do Ensino Fundamental, em ciências, linguagem e matemática, o país ocupa o terceiro lugar, atrás de Cuba e Chile.

A situação do Ensino Médio é ainda pior. No Programa de Avaliação Internacional de Estudantes – PISA, realizado a cada dois anos pela Organização para Cooperação de Países Desenvolvidos (OCDE), com estudantes de 15 anos, que deveriam estar no 1º ou 2º ano do Ensino Médio, os brasileiros aparecem em 53º lugar com 401 pontos, 405 em ciências, 412 em leitura e 386 em matemática, entre 65 países que participaram da pesquisa em 2009 (OCDE, 2010). Estamos bem atrás dos cinco países mais bem colocados: China (575), Finlândia (554), Hong Kong (549), Cingapura (542) e Japão (539). Em relação à China, por exemplo, o Brasil alcançou um desempenho 30% mais baixo. O país perde também para países da América Latina, bem menores e com um Produto Interno

Bruto muito inferior, como por exemplo, Uruguai (47º com 426 pontos), México (48º com 425), Trinidad e Tobago (51º com 416) e Colômbia (52º com 413).

Para o Brasil crescer bem e de maneira sustentável, é preciso reverter o quadro atual de sua educação, destinando uma parte significativa do Produto Interno Bruto nacional ao financiamento e crescimento educacional. Construir um sistema educativo verdadeiramente eficiente que ajude a aprender e a se educar para a coletividade, o progresso, a paz, a conservação e preservação da natureza e de todas as espécies, fundamentalmente a humana, o que exige muito dinheiro, vontade política e um projeto de desenvolvimento educacional coerente.

A Didática Geral, enquanto ciência da organização da aprendizagem e disciplina pedagógica que se ocupa dos fundamentos, condições e modos de se efetivar processos de aprendizagem voltados para o desenvolvimento psíquico e subjetivo dos estudantes, tem um importante papel a desempenhar na melhoria da qualidade da educação e dos processos inerentes ao interior da escola e das salas de aulas.

A nossa disciplina constitui, junto às didáticas específicas, um dos componentes fundamentais para a formação didático-pedagógica do pedagogo e dos demais licenciados da educação, uma vez que as Diretrizes Curriculares estabelecem à docência como base obrigatória para a formação e identidade profissional de um professor, cujo perfil de atuação é a organização da aprendizagem e a gestão de sistemas, unidades e projetos educacionais e a produção e difusão do conhecimento em diversas áreas da educação.

Dentro dos cursos de licenciatura em que ministrou a disciplina, o conteúdo de Didática Geral está organizado em quatro grandes módulos (Didática I, II, III e IV), cada um deles desdobrado em temas ou tópicos, seguidos de uma síntese, tarefas de estudo, atividades aplicadas, leitura complementar, atividades sobre a leitura complementar e indicações bibliográficas. Cada um dos módulos obedece a uma sequência lógica, com conteúdo que vão dos aspectos gerais aos específicos.

A Didática Geral, por sua vocação interdisciplinar e até transdisciplinar, é considerada uma ciência e uma disciplina de integração que agrupa de maneira orgânica os conteúdos das diversas matérias que estudam aspectos da prática educativa escolar (Filosofia da educação, Psicologia da Educação, Sociologia da Educação etc.) e das metodologias específicas, para elaborar generalizações em

torno de conhecimentos e tarefas docentes comuns e fundamentais ao processo de aprendizagem.

Em tal sentido, os temas, assuntos e problemáticas que estarão contidas tanto na Didática Geral I quanto nas demais, constituem o conjunto dos conhecimentos e práticas escolares necessários para que o futuro licenciado possa assumir uma sala de aula na condição de professor ou na condição de gestor, supervisor ou coordenador do trabalho de outros professores.

A intenção dessa disciplina é proporcionar aos estudantes os conhecimentos teóricos e as habilidades necessários a uma melhor percepção e compreensão das situações didáticas, no seu contexto histórico e social; além de uma reflexão crítica do processo de aprendizagem na função de assegurar seu encontro com as matérias escolares e com a unidade objetivo-conteúdo-métodos enquanto espinha dorsal da principal atividade docente do professor, isto é, à docência, naquilo que lhe diz respeito: o planejamento da gestão da matéria e da classe, a gestão da matéria e da classe em interação com os alunos e a avaliação da matéria e da classe; além do domínio dos métodos, das atividades, das estratégias, dos procedimentos, dos recursos, das condições e dos modos de se realizar situações didáticas concretas em sala de aula.

Ainda assim, a disciplina não conta nem oferece receitas ou fórmulas prontas que capacitem automaticamente para dar boas aulas. Não é possível reduzir a uma receita, manual ou fórmula uma ciência tão complexa e dinâmica como é a Didática Geral. Da mesma maneira que não é possível reduzir a uma simples estrutura estável a organização da aprendizagem, nem elaborar para ela prescrições matemáticas antes mesmo do processo acontecer.

Longe disso, os capítulos aqui organizados procuram construir um espaço para pensarmos, na forma de princípios didáticos, concepções mais adequadas de se oportunizar a necessária instrumentalização teórica e prática que permitam realizar o trabalho docente com a eficiência e qualidade requerida, considerando a organização da aprendizagem como um ato intencional marcado por seu caráter estável e contingencial ao mesmo tempo.

A Didática I, especificamente, divide-se em quatro temas: 1) A Didática Geral: conceito, objeto e campos; 2) O lugar da Didática entre a educação, a pedagogia e as didáticas específicas; 3) A trajetória histórica da Didática; 4) O papel da Didática Geral na formação de professores: os saberes didáticos. No conjunto,

os temas se direcionam para o estudo do conceito, objeto e campos da Didática, bem como as diversas concepções de educação; os fundamentos históricos, filosóficos e sociológicos da Didática e suas implicações no desenvolvimento do processo aprendizagem; além dos fundamentos sociopolíticos-epistemológicos da Didática na formação do(a) profissional professor(a) e na construção da identidade docente.

Do ponto de vista dos objetivos gerais, a disciplina tem como propósito fundamental contribuir para o processo de desenvolvimento de capacidades que permitam posicionar-se de maneira crítica, responsável e construtiva nas diferentes situações da profissão, utilizando o diálogo como forma de mediar conflitos e tomar decisões coletivas; perceber-se integrante, dependente e agente transformador do processo docente-educativo no Brasil, contribuindo ativamente, por intermédio de uma docência compromissada com a melhoria do sistema; desenvolver o conhecimento pedagógico ajustado e o sentimento de confiança em suas capacidades profissionais e pessoais (afetivas, físicas, cognitivas, ética, estética etc.), para agir com perseverança na busca do conhecimento e da cidadania de seus alunos; utilizar as diferentes linguagens (verbal, matemática, gráfica, plástica e corporal) como meio para produzir, expressar e comunicar suas ideias e; saber utilizar diferentes fontes de informação e recursos tecnológicos para adquirir e construir conhecimentos.

Espero que nossa aspiração possa ser materializada pela via de um efetivo processo de construção e de formação colaborativa!

Didática Geral: conceito, objeto e campos

O presente capítulo oferece uma síntese explicativa da Didática Geral, enquanto teoria da organização do processo de aprendizagem. Uma abordagem dessa natureza impõe inicialmente que explicita, pelo menos, uma estruturação formal do texto. Em primeiro lugar, analisam-se diferentes definições de Didática elaboradas ao longo de todo o processo de gênese e desenvolvimento histórico dessa ciência e disciplina pedagógica, desde J. A. Comênio¹ até os dias atuais, mas, no final, se dá a conhecer o conceito adotado pelo autor. Em segundo lugar, identifica-se e caracteriza-se o objeto de estudo da Didática Geral. Por fim, em terceiro, estabelece-se uma delimitação do objeto da ciência didática a partir dos campos que a integram (investigativo, profissional e disciplinar), com foco no último e em suas tarefas mais urgentes e importantes.

¹ Filósofo e protestante nascido na cidade de Nivnice, Morávia (então domínio de Habsburgos, hoje República Tcheca). É considerado o pai da Didática Moderna, combateu o sistema medieval, defendeu o ensino de “tudo para todos” e deixou como uma de suas maiores contribuições para a educação a introdução dos meios tecnológicos mais avançados à disposição. Seu nome é o portuguêsamento da assinatura latina (Comenius) de Jan Amos Komensky. Seguiu carreira religiosa e teve de fugir para a Polônia quando, no início da Guerra dos 30 Anos, em 1618, o rei Ferdinando II decidiu reimpor o catolicismo na Boêmia. Sua revolta com a situação o levou a escrever obras filosóficas e pedagógicas satirizando a ordem vigente e propondo mudanças radicais. Essas ideias seduziram pensadores da Inglaterra, que o convidaram a trabalhar no país, mas o projeto foi abortado pela eclosão da Guerra Civil Inglesa, em 1642. Tentativas de reforma escolar a pedido dos governos da Suécia e da Hungria acabaram fracassando – em parte por causa da insistência do pensador em divulgar sua «pansofia», sem sucesso – e ele voltou para a Polônia. Seus livros de texto ilustrados para o aprendizado de línguas e ciências tinham se tornado uma bem-sucedida novidade nas escolas da Europa (FERRARI, S/D).

Questões relativas ao conceito e objeto de estudo da Didática Geral

A Didática Geral, inclusive seu conceito e objeto de estudo, é motivo de sistematização teórica, epistemológica e metodológica desde os tempos de W. Ratke (1571-1635) e J. A. Comênio (1592-1670). Entretanto, nunca antes se tinha observado um crescimento tão expressivo da produção científica no interior dessa ciência como nas últimas quatro décadas, seja no âmbito internacional (REYES; PAIROL, 1988; DANILOV E SKATKIN, 1978; KLINGBERG, 1978; ORAMAS; TORUNCHA, 2002; SAVIN, 1976; MARHUENDA, 2000; MORAL SANTAELLA, 2010; FERRERIRO, 2016, 2019; FERREIRO GRAVIÉ; VIZOSA, 2020), quanto no nacional (NÉRICI, 1977, 1981; MARQUES, 1983; CARVALHO, 1984; MARTINS, 1985; CORDEIRO, 2007; LIBÂNEO, 2008a, 2008b; CANDAU, 1989; HAYDT, 2006; LONGAREZI; PUENTES, 2011, 2016; NASCIMENTO et al., 2018, etc.).

Esse movimento, além de exprimir as aproximações, distanciamentos e divergências que são sempre comuns entre teóricos e pesquisadores de uma área específica do conhecimento, também põe em evidência a riqueza e complexidade de um campo científico que se reinventa e se reformula permanentemente em razão das exigências colocadas por fatores e condições internos e externos de toda classe.

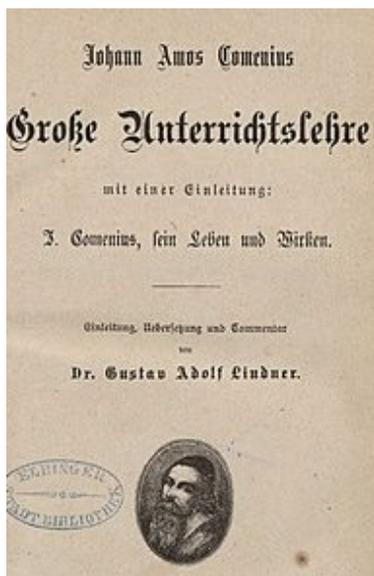
A palavra *didática* ingressa no léxico português, segundo Castanho e Castanho (2008), em meados do século XIX. Contudo, já fazia parte do vocabulário europeu no qual se incluía Portugal desde 1613. Junto com *Syllabus*, *aula* ou *classe*, *catecismo* e *currículo*, o termo “didática” constitui uma das cinco palavras que entraram para o vocabulário educacional europeu no período de cem anos, ou seja, do início do século XVI até o começo do século XVII.

Não obstante, a palavra Didática só foi empregada com o sentido de ensinar pela primeira vez em 1629 pelo educador alemão, da Universidade de Rostock, W. Ratke (1571-1635) em seu livro *Aphorisma Didactici Precipiu* (Principais Aforismos Didáticos). Ratchius, com cujo nome também foi conhecido, elaborou um sistema de educação baseado na filosofia de Francis Bacon. Além disso, foi o primeiro a utilizar novos métodos para o ensino da língua vernácula e das línguas clássicas; defendeu uma reforma educativa e sugeriu um método universal para ensinar “artes, ciências e língua de uma forma rápida e segura”. Em 1612, já apresentava um plano de reforma em que defendia, em primeiro lugar, a criação de escolas que permitiriam aos alunos, usando os novos métodos de ensino,

aprender com rapidez tanto as línguas modernas quanto as mortas; em segundo, o estabelecimento de uma escola popular de ensino de ciências e ofícios manuais em língua materna; em terceiro, a consolidação da unificação de Alemanha, pela junção da língua, do governo e da religião.

Mas, foi J. A. Comênio (1592-1670) quem, quarenta e cinco anos depois de Ratke, consagrou o termo Didática em sua famosa obra *Didática Magna* (1657). Na verdade, o manuscrito original da Didática Magna foi escrito por Comênio em 1627 (em Tcheco) com o título de *Ceská Didaktika*. Nesse livro, Comênio, sobre a base das reflexões filosóficas, de tentativas e estudos realizados por seus predecessores, bem como da análise teórica da experiência de trabalho das escolas daquele tempo elaborou, pela primeira vez e de maneira orgânica, sistemática e científica, os fundamentos ou princípios, métodos e o conteúdo do ensino geral. Além disso, reconheceu a enorme contribuição dada à educação não somente por Ratke, mas também por Lubin, Helwig, Ritter, Bodin, Glaum, Vogel, Wolfstirn e João Valentim Andréa, que a sua época criticaram os males da escola e propuseram remédios para eles (COMÊNIO, 1657[2001]).

Foto – Folha de rosto da edição alemã de Didática Magna de 1876.



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Didactica_magna

Desse modo, podemos afirmar que foi Comênio (Figura 1) quem elaborou, pela primeira vez na história do pensamento pedagógico, a teoria do ensino enquanto sistema de conhecimentos científicos, isto é, enquanto ciência pedagógica. Mas isso não nega que destacados filósofos, cientistas do passado (Sócrates, Demócrito, Heráclito, Platão e Aristóteles), educadores e pedagogos precursores, expressaram suas ideias acerca do ensino desde muito tempo atrás, seu papel na educação das crianças e os modos de melhorá-la. Aliás, Comênio se inspirou neles.

Figura 1: João Amos Comênio (1592-1670)



Fonte: <https://citacoes.in/autores/comenio/>

Comênio escreveu também a obra intitulada *Orbis Pictores* ou *Orbis Sensualium Pictus* (Mundo Visível em Imagens), em 1658. Foi considerado o primeiro livro didático infantil amplamente utilizado com imagens, publicado primeiro em latim e alemão e depois republicado em muitas línguas europeias.

Com suas obras, Comênio fez importantes contribuições à educação. Entre as principais estão: (1) efetuar uma adequada racionalização de todas as ações educativas, indo da teoria didática até as questões do cotidiano da sala de aula; (2) defender a ideia de que a prática escolar deveria imitar os processos da natureza; (3) considerar a relevância das possibilidades e dos interesses das crianças na relação entre professor e alunos durante o processo de ensino; (4)

É justamente de Comênio uma das primeiras e melhores definições de Didática. Claro que as coisas mudaram muito posteriormente, mas ele é categórico ao se referir a importância do método de organização do processo na qualidade da aprendizagem, sua rapidez, solidez e motivação. Na parte inicial de seu livro *Didática Magna* (1657/2001) ele escreveu:

Nós ousamos prometer uma **Didática Magna**, isto é, um **método universal** de ensinar tudo a todos. E de ensinar com tal certeza, que seja impossível não conseguir bons resultados. E de ensinar **rapidamente**, ou seja, sem nenhum enfado e sem nenhum aborrecimento para os alunos e para os professores, mas antes com sumo **prazer** para uns e para outros. E de ensinar **solidamente**, não superficialmente e apenas com palavras, mas encaminhando os alunos para uma verdadeira instrução, para os bons costumes e para a piedade sincera. Enfim, demonstraremos todas estas coisas a priori, isto é, derivando-as da própria natureza imutável das coisas, como de uma fonte viva que produz eternos arrosios que vão, de novo, reunir-se num único rio; assim estabelecemos um método universal de fundar escolas universais (COMÊNIO, 1657[2001], p.5, destaques nossos).

A raiz do conceito original de Didática deriva do termo grego *Techné didaktiké*, que significa arte ou técnica de ensinar e, desde os tempos de J. A. Comênio, entende-se por tal o sistema científico dos conhecimentos relacionados com “o que” e “o como ensinar” aos escolares. Veja na citação anterior como dois componentes fundamentais do processo didático ficam explicitados: os conteúdos e o método. Além desses componentes outros aspectos relevantes aparecem definidos na concepção de didática de Comênio: (1) o ensino sólido em lugar do superficial; (2) a unidade da instrução (conhecimentos) e a educação (bons costumes e a piedade); (3) o ensino baseado no prazer e na satisfação em lugar do aborrecimento.

Não foi de maneira gratuita e nem por acaso que Comênio iniciou sua obra com a seguinte frase: “Didática significa arte de ensinar”. Dessa maneira, o termo Didática significou inicialmente arte de ensinar e, como tal, foi considerado muito mais como uma habilidade, como o resultado da intuição do professor e de seu

dom natural para ensinar, do que de um repertório de conhecimentos a serem aprendidos sobre o ensino.

Só muito recentemente passaram a ser empregados, junto com o termo de Didática propriamente dito, os de Teoria do Ensino e Teoria da Instrução. Enquanto elaborávamos esse livro de estudo para você consultamos inúmeras definições de Didática, contudo, selecionamos apenas quatro conceitos com o objetivo de ajudar a esclarecer o que é a Didática enquanto ciência (seu conceito ou definição) e qual é o seu objeto (Figura 3).

| Definições e objeto | Autores e obra |
|--|--|
| <p>“...parte da pedagogia que adquire na atualidade características de disciplina independente” e lhe atribuem por objeto de estudo “os processos de instrução e ensino, estreitamente vinculados com a educação, que constituem sua parte orgânica” (p.10).</p> | <p>DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. <i>Didáctica de la escuela media</i>. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.</p> |
| <p>O objeto da Didática é “a instrução e aprendizagem, como manifestações sociais universais...” (p. 48).</p> | <p>KLINGBERG, L. <i>Introducción a la didáctica general</i>. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.</p> |
| <p>“uma disciplina que elabora os princípios mais gerais do ensino, aplicáveis a todas as disciplinas, na sua relação com os processos educativos e cujo objeto de estudo o constitui o processo de ensino e aprendizagem” (p.12).</p> | <p>REYES, G. L.; PAIROL, G. E. V. <i>Pedagogia</i>. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.</p> |
| <p>“os processos de ensino e aprendizagem referentes ao ensino de conteúdos específicos, em situações sociais concretas” (p.234).</p> | <p>LIBANÊO, José Carlos. <i>Didática</i>. 28ª reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 2008</p> |

Nos autores citados (LIBÂNEO, 2008; KLINGBERG, 1978; DANILOV; SKATKIN, 1978; TEYES; PAIROL, 1988) há algo em comum. Em todos eles a preocupação é a mesma, isto é, a de atribuir à Didática a responsabilidade pela mediação docente dos processos de aprendizagem. O próprio Libâneo insiste, nas

suas últimas falas, que o objeto da Didática é a mediação docente dos processos de mediação da aprendizagem. Com outras palavras, a Didática compreende de acordo com essas quatro posições marxistas, o conteúdo (a matéria), a aprendizagem e o ensino.

Com base nesses autores e em outros, bem como na nossa experiência acadêmica e investigativa, também elaboramos o nosso próprio conceito de Didática. Entendemos por tal uma ciência independente vinculada à Pedagogia, com objeto próprio (a organização da aprendizagem) e métodos e maneiras peculiares de abordá-lo. Ao mesmo tempo, considerada como teoria geral da organização da aprendizagem pelo fato de elaborar os princípios de caráter geral, válidos para todas as disciplinas escolares.

A Didática estuda as formas de organização da aprendizagem com o objetivo de elaborar os fundamentos, condições e modos que asseguram a realização de processos que permitam aos alunos se transformarem em sujeitos de sua atividade de estudo e, com isso, assimilarem os conhecimentos sistematizados e habilidades que conduzem ao desenvolvimento psíquico e subjetivo.

Os fundamentos fazem referência ao conjunto de saberes, conhecimentos, teorias, tendências, paradigmas, ideias, pensamentos, juízos, discursos e argumentos de natureza filosófica, psicológica, antropológica, sociológica etc. que obedecem a certas exigências de racionalidade e que são utilizados para justificar, explicar ou embasar as ações didáticas (a organização das condições e dos modos) que o professor realiza na sua posição de orientador e guia.

As condições, por sua vez, tratam dos aspectos externos (sociedade, comunidade, família, políticas educacionais, organização do trabalho pedagógico da escola etc.) e internos (organização do trabalho didático - o ambiente educativo: espaço, tempo e recursos-, os programas de aprendizagem, o papel educativo do processo docente) indispensáveis para a realização do trabalho docente em sala de aula.

Os modos, por fim, discutem os objetivos, o sistema de conteúdos, os métodos, as atividades e as estratégias de aprendizagem, a organização do ambiente educativo (tempo, espaço e recursos didáticos), a avaliação e as referências, que se experimentam e empregam para desenvolver o processo.

A organização faz referência ao modo peculiar de planejamento, orientação e condução da aprendizagem dos alunos, bem como à criação de cenários mais

formativos entre o professor e os alunos. A isso que estamos chamando aqui de organização da aprendizagem Stenhouse (apud MARHUENDA, 2000, p.56) chama de ensino e o define como “as estratégias que adota a escola para cumprir com sua responsabilidade. O ensino não equivale meramente a instrução, mas à promoção sistemática da aprendizagem mediante diversos meios. E a estratégia do ensino constitui um importante aspecto do currículo”. Independentemente do termo que nós ou Stenhouse utilizam, importa que a “organização” ou o “ensino” têm o mesmo papel: promover sistematicamente a aprendizagem dos alunos criando cenários mais formativos.

A aprendizagem diz respeito ao processo de assimilação de diversos repertórios de saberes, conhecimentos, habilidades e procedimentos (processos de pensamento), atitudes e sentimentos (subjetividades) e as capacidade para mobilizá-los (esses repertórios) diante da necessidade de formular e resolver tarefas de estudo concretas do cotidiano (seja ele escolar, profissional ou social).

Segundo Marhuenda (2000), o problema e a pretensão da Didática é lograr que o ensino (compreenda-se como organização) que é realizado em contextos escolares provoque nos alunos a aprendizagem desejada – ainda sabendo que o ensino (a organização) não causa a aprendizagem – e consegui-lo de maneira moralmente aceitável. O próprio autor espanhol oferece, também, uma aproximação genérica ao objeto da Didática:

A Didática se ocupa do estudo do ensino, dos processos de ensino e aprendizagem e das relações entre ambos os processos (Marhuenda, 2000, p.20).

Acredito que se ocupa preferentemente do ensino, mais que da aprendizagem. E crio que se ocupa do ensino, não só na sua vertente institucional – o ensino nos sistemas educativos, mas também no seu aspecto profissional (MARHUENDA, 2000, p.22).

Se substituímos o termo ensino por organização, a citação de Marhuenda (2000) se aproxima bastante daquilo no que acreditamos. A aprendizagem não é objetivo da didática, porque dela se ocupam a psicologia pedagógica e da aprendizagem. A Didática se responsabiliza pela organização do processo que cria as condições adequadas para a aprendizagem, bem como da relação

entre essa organização e a própria aprendizagem, isto é, o efeito que a organização provoca na aprendizagem. Ocupa-se também da influência que a relação entre organização e aprendizagem exercem no desenvolvimento psíquico e subjetivo dos alunos. A qualidade da organização didática da aprendizagem se mede pelo papel que exerce no desenvolvimento humano.

Questões relativas aos campos da Didática

Para seu estudo, pode-se delimitar a Didática, seguindo critérios específicos, em três níveis diferentes: a) projeção espacial e temporal; b) especificidade; c) campos de abrangência. Se levarmos em consideração a projeção espacial e temporal pode-se classificar essa ciência de duas maneiras diferentes: (1) Didática em nível mundial; (2) Didática em nível brasileiro.

Entretanto, se considerarmos a Didática segundo sua especificidade poderemos classificá-la como: I – Didática Geral; II – Didática dos Níveis. Essa segunda considera os seguintes níveis: 1) Didática da Educação Infantil (Creche e Pré-escola); 2) Didática do Ensino Fundamental (Anos iniciais); 3) Didática do Ensino Fundamental (Anos finais); 4) Didática do Ensino Médio e; 5) Didática da Educação Superior. III- Didáticas Específicas, Aplicadas, Especiais ou Metodologias do ensino.

Contudo, ainda quando a nossa preocupação tenha a ver com todos esses tipos específicos de Didática, apenas trabalharemos a Didática Geral.

Por fim, a Didática pode ser abordada com base em seus campos de abrangência. Nesse caso podemos estabelecer três campos específicos: (1) teórico ou investigativo; (2) profissional; (3) disciplinar. O primeiro está relacionado com a produção de novo conhecimento científico a respeito da didática como resultado do trabalho de pesquisa dos diferentes grupos inseridos nela. Esse trabalho específico é fundamental para manter viva essa ciência, renovando-se continuamente. O segundo se vincula ao conteúdo da atividade profissional dos professores, como parte do exercício da docência, com a profissionalização, identidade, formação e condições de trabalho dos professores. O terceiro desejamos caracterizar um pouco melhor.

O campo disciplinar da Didática

Para uma melhor compreensão deste campo, dividimos o mesmo em dois subcampos: (a) pós-graduação – *lato sensu* (Especialização) e *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado); (b) graduação (o curso de Pedagogia e os demais cursos de Licenciatura). Na pós-graduação, especificamente, a maioria das discussões e as questões mais acirradas giram em torno do tipo e da qualidade da formação que estão recebendo os formadores de formadores.

Freitas (2008), em pesquisa na qual analisa os Projetos Políticos Pedagógicos de 73 cursos de especialização³ ofertados por instituições de educação superior do estado de Minas Gerais, chega às seguintes considerações:

1. Em apenas 26 cursos (36%) é oferecida a disciplina de Didática contrariando, com isso, uma exigência do Conselho Federal de Educação que estabelece em Resolução 12/83 a obrigatoriedade de uma disciplina para a formação dessa natureza em cursos que pretendem profissionalizar o professor para o exercício da docência no ensino superior;
2. Ainda assim, em apenas 2 deles (8%) é cumprida a exigência legal da própria Resolução 12/83 do Conselho Federal de Educação que estabelece que a carga horária dessa disciplina deve ser, no mínimo, de 60 horas/ aula;
3. A maior parte dos conteúdos sugeridos na ementa da disciplina Metodologia do Ensino Superior é de caráter filosófico, epistemológico, psicológico e antropológico, no lugar de didático-metodológicos propriamente dito como indica o título da disciplina.

No caso específico dos mestrados e doutorados a situação do campo disciplinar da Didática não é menos desalentadora. Uma pesquisa realizada por Veiga, Silva, Xavier e Fernandes (2008) divulgou que os principais problemas da didática nesse nível estão nos seguintes aspectos:

³ Sobre a caracterização de Curso de Especialização a citada Resolução 12/83 diz textualmente, que os cursos de especialização devem ter “duração mínima de 360 horas, sendo que, pelo menos 60 (sessenta) horas de carga horária serão utilizadas com disciplina de formação didático pedagógica, devendo o restante ser dedicado ao conteúdo específico do curso, incluindo a iniciação à pesquisa”.

1. Embora os planos de ensino⁴ analisados enfatizem o trabalho pedagógico, as ementas propostas elegem, como eixo estruturador da docência universitária, apenas algumas das dimensões do processo de ensino e aprendizagem (avaliação, conteúdos ou metodologias), secundarizando os demais elementos e dificultando a construção do saber didático;
2. A disciplina de Didática é trabalhada na pós-graduação de maneira muito similar à Didática ministrada nas licenciaturas. Tal deslocamento compromete a formação do docente, na medida em que as características e necessidades da educação superior ficam relegadas ao segundo plano, uma vez que a disciplina não considera os alunos adultos, e muitos já bacharéis, nem estabelece relação dos conteúdos tratados com a formação deles. Enfim, a disciplina, que tem como seu objeto de estudo a docência na educação superior, não se ocupa dela tanto quanto deveria;
3. Segundo a observação realizada foi possível afirmar que os professores dominam o conteúdo que ministram e, até chegam a ser criativos quando utilizam diferentes situações de aprendizagem, mas tudo isso é feito com base num conteúdo que não é propriamente didático;
4. Nos planos de ensino analisados enfatizam-se atividades e estratégias de ensino que oportunizam a construção do conhecimento de forma colaborativa, por exemplo, as leituras prévias, as discussões, as sistematizações individuais e coletivas, os seminários e a elaboração de um artigo científico. Ainda assim, enfatiza-se o desenvolvimento de habilidades intelectuais comuns à pesquisa científica, como é o caso da elaboração de artigo científico (nos próprios moldes que estabelece a CAPES com os critérios de avaliação e de produtividade que estabelece); enquanto se observa um esquecimento das habilidades intelectuais e práticas próprias ao exercício da docência que é o objeto da disciplina (oficinas voltadas a desenvolver conhecimentos e habilidades

⁴ Corresponde-se com o plano de disciplinas, de unidades e experiências propostas pela escola, professores, alunos ou pela comunidade. Situa-se no nível bem mais específico e concreto em relação aos outros planos, pois define e operacionaliza toda a ação escolar existente no plano curricular da escola (BAFFI, 2002, p.3-4).

de planejamento, execução e avaliação dos processos de ensino-aprendizagem em contextos universitários). Enfim, a disciplina de didática na pós-graduação procura formar um profissional competente para a pesquisa didática em detrimento da formação de um profissional que seja também competente para o exercício da docência, como se isso fosse possível.

Na graduação (tanto nos cursos de Pedagogia, quanto nas licenciaturas de maneira geral) os principais problemas no campo disciplinar situam-se em volta do lugar e papel que têm sido assinados à Didática no interior do Projeto Político Pedagógico dos cursos que formam professores dentro da universidade: na sua identidade, nas características específicas dos planos de ensino, nos conteúdos selecionados, na forma como esses conteúdos são tratados do ponto de vista metodológico, nas condições existentes para se realizar os processos de ensino e aprendizagem etc. Os cursos de Pedagogia, especificamente, são criticados sistematicamente nos últimos anos por não cumprir seu papel com competência, eficiência e rigor.

Passamos a listar a continuação as principais insuficiências identificadas por intermédio das pesquisas nos cursos de Pedagogia.

- A Didática, de maneira geral, faz parte de um Projeto Pedagógico no qual a matriz curricular é disciplinar.

Com a entrada em vigor da **LDBN 9394/96** (1996), as instituições educacionais brasileiras foram desafiadas a construir coletivamente um projeto norteador, tendo como foco uma matriz globalizada ou em redes (transdisciplinar)⁵ ou, no mínimo, integrativa (interdisciplinar).⁶ Não obstante, o modelo predominante ainda centra a atenção acadêmica na grade curricular, que fragmenta, separa,

⁵ Constitui um nível de integração disciplinar que vai além da interdisciplinaridade, porque representa uma espécie de coordenação de todas as disciplinas e interdisciplinas do sistema de ensino sobre a base de uma máxima geral.

⁶ O termo surgiu na França e na Itália em meados da década de 1960. No final da própria década chegou ao Brasil e desde então sua presença no cenário educacional tem se intensificado, sobretudo, com sua influência na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (no. 9.394/96) e nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Trata-se de uma espécie de interação entre disciplinas ou áreas do saber.

compartimenta, confina e despedaça o saber, o ser humano e a realidade em áreas isoladas chamadas de disciplinas ou matéria.

- A matriz curricular disciplinar, sem o devido trabalho interdisciplinar, prejudica a qualidade do tratamento da Didática.

A Didática deveria ter nas metodologias específicas uma de suas fontes mais importantes de pesquisa, ao lado da teoria da educação, da teoria do conhecimento, da psicologia, da sociologia, bem como de outras ciências auxiliares da educação. Mas isso não acontece pela falta de trabalho interdisciplinar. Juntando os elementos dessa relação, pela via do trabalho interdisciplinar, a Didática poderia ajudar a generalizar as manifestações e leis de aprendizagem para o ensino das diferentes disciplinas.

- Formação centrada em psicologia da aprendizagem, Didática e metodologias de ensino e certo descaso das disciplinas que tratam dos chamados “fundamentos da educação” (história, filosofia, psicologia, sociologia).

Muitas vezes a Didática assume o espaço e o lugar dessas disciplinas. E ao fazê-lo erra e assume um caráter tecnicista, por tratar de fundamentos e de conteúdos que não constituem parte do universo de seu objeto. Os aspectos que caracterizam a pedagogia tecnicista poderão ser estudados no texto básico do capítulo terceiro intitulado *Trajétória histórica da didática em nível mundial e brasileiro*.

- Em outros casos se observa certo empobrecimento do campo da Didática no currículo do curso quando cede lugar a outras disciplinas (sociologia da educação, psicopedagogia, história da educação, formação de professores etc.).
- Relativo abandono do objeto de estudo “clássico” da Didática, o que se observa nos conteúdos (saberes) sugeridos na ementa da Disciplina.

Para Libâneo (2008b), os programas de Didática tratam de todos os temas, menos daqueles que ajudam os professores a atuarem eficazmente nos processos de aprendizagem dos alunos. Cunha (2004), por sua vez, identificou e organizou os diferentes saberes dos professores que se relacionam com o campo da Didática: saberes relacionados com o contexto da prática pedagógica;

saberes relacionados a ambiência de aprendizagem; saberes relacionados ao contexto sócio-histórico do aluno; saberes relacionados ao planejamento das atividades de ensino; saberes relacionados a condução da aula nas suas múltiplas possibilidades; saberes relacionados a avaliação da aprendizagem.

- A disciplina de Didática muitas vezes carece de identidade própria no curso de Pedagogia.

A Didática que é oferecida no curso de Pedagogia é muito similar àquela ofertada nos outros cursos de Licenciatura e na Pós-Graduação, quando o certo é que deveria aproximar-se mais do que estamos aqui chamando de Didática dos Níveis.

a) Didática para a Educação Infantil e Ensino Fundamental (Anos Iniciais) – Curso de Pedagogia b) Didática para o Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio – Cursos de Licenciatura c) Didática para o Ensino Superior – Mestrados e Doutorados.

- O predomínio de Planos de Ensino no lugar de Programas de Aprendizagem.

O Plano de Ensino tem sua centralidade no conteúdo, no professor, no isolamento, no individualismo e nos saberes experienciais; os Programas de Aprendizagem, por sua vez, tal como defendem Anastasiou e Alves (2003), privilegiariam o aluno e sua aprendizagem, o trabalho colaborativo e os saberes da ação pedagógica. Essas questões serão abordadas de maneira mais aprofundada na Didática Geral, volume II.

- Os Planos de Ensino são desenvolvidos, na maioria das vezes, apenas de maneira horizontal, longitudinal ou linear negligenciando a abordagem vertical, transversal ou em profundidade.

A apresentação dos conteúdos é feita de maneira sequencial ou linear. Não há redundância pedagógica, isto é, os professores não têm o hábito de volver mais de uma vez ao mesmo assunto para falar coisa diferente dele, levando em consideração os diferentes níveis de complexidade de assimilação cognitiva (familiarização, reprodução, aplicação e criação). O ensino é praticado com base na reprodução e na memorização. De acordo com González Rey (2008, p.101):

Aos alunos lhes é transmitido um mundo feito, não um mundo em processo de construção e representação [...] O conhecimento é compreendido como conhecimento de algo e não como produção de conhecimento.

Os processos de ensino-aprendizagem da Didática são caracterizados, no geral, pela falta de vínculo com o cotidiano das escolas (estágio), pela autonomia exagerada dos professores em sala de aula, pela privacidade das práticas pedagógicas e pela fragilidade dos mecanismos institucionais.

Parece que há um tempo para se ensinar didática e um tempo para se estagiar. Assim, a Didática tem perdido seu verdadeiro sentido, porque não é pensada com base na análise das práticas escolares. A Didática deixa de teorizar sobre seus fundamentos e teoriza sobre o que deveria ser prático ou técnico.

A autonomia exagerada, por sua vez, opõe-se à autonomia colegiada, isto é, aquela autonomia que pressupõe a capacidade do grupo de fazer escolhas dentro de certos limites. A autonomia exagerada é o direito do professor para fazer as coisas a sua maneira ou deixar de fazê-las quando assim considera oportuno. A privacidade das práticas tem dificultado a identificação, premiação, divulgação e o reconhecimento acadêmico das experiências inovadoras que têm lugar e, o que é pior, impossibilita a passagem dessas experiências de inovação isoladas e individuais à inovação institucional. A fragilidade dos mecanismos institucionais se expressa pela paralisia geral dos processos de formação, que resultam da contradição existente entre o discurso oficial dos gestores e a prática por eles exercida e exigida.

- Inadequação nos modos e nas condições necessárias para assegurar a aprendizagem dos alunos.

A respeito desse ponto podemos afirmar o seguinte: a) O número de atividades adequadas ou estimulantes é limitado; b) É reduzido o tempo de aula previsto para atividades práticas realizadas por parte dos alunos; c) Não é valorizado o tempo de empenho e de aprendizagem do aluno, que fica envolvido na realização ou resolução de atividades; d) Predomínio da aula expositiva ou copiada que só ensina a copiar; e) É baixo ou insignificante o grau de dificuldade das atividades de aprendizagem; f) A sala de aula é

considerada como o único espaço de aprendizagem; g) Salas de aulas lotadas dificultam o atendimento individualizado e, com isso, esquece-se o caráter singular do processo de aprender; h) Os recursos tecnológicos são utilizados, muitas vezes, apenas para reproduzir informações e não para favorecer os processos de pensamento ao permitir ao aluno estabelecer relações, ainda que de maneira indireta, com os objetos ou fenômenos da realidade (sensações, percepções, representações e conceitos).

Síntese do capítulo

O texto que você acaba de ler constitui-se como uma introdução ao estudo da disciplina de Didática Geral. Nele foram tratados aspectos importantes relacionados à origem do termo Didática, ao lugar que J. A. Comênio ocupa no processo de gênese e consolidação dessa ciência, concedendo a ela caráter científico. Analisou-se também o conceito, objeto e os campos que integram a Didática com base na leitura das formulações teóricas elaboradas por diversos autores nacionais e estrangeiros.

A aproximação inicial à vida de J. A. Comênio, considerado o pai da Didática moderna e o primeiro contato com sua obra mais representativa intitulada *Didática Magna*, é de extrema relevância. Como também é importante o estudo da obra de importantes didatas brasileiros da magnitude de José Carlos Libâneo e de autores estrangeiros praticamente desconhecidos no país, como por exemplo, Klingberg e Danilov, entre outros.

Por fim, o texto faz uma identificação e caracterização dos campos da Didática, estabelecendo seus principais subcampos: investigativo, profissional e disciplinar. Além disso, estuda-se mais profundamente o subcampo disciplinar para conhecer os principais problemas pelos quais atravessa o ensino da Didática na pós-graduação (especialização, mestrado e doutorado) e na graduação (curso de Pedagogia).

Bibliografia adicional complementar

FARIAS, Isabel Maria Sabino de. et al. *Didática e Docência: aprendendo a profissão*. Brasília, DF: Liber Livro, 2009.

O livro tem a finalidade de contribuir para a disseminação de conhecimentos necessários à formação de profissionais da educação e de outras áreas das humanidades. As autoras partem da premissa de que o fazer docente é uma atividade situada, não neutra e distante do improvisado. Inclui reflexões sobre o ensino, seus pressupostos, determinantes sociais e modos de concretização. No primeiro capítulo, especificamente, discute o conceito de Didática, seus precursores e a constituição dessa ciência enquanto disciplina.

Atividades

1. Atividade Complementar

Prezado(a) aluno(a), para ampliar os conhecimentos adquiridos no capítulo 1 e complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site: <http://www.slideshare.net/gadea/didtica> Nesse endereço eletrônico você acessará ao texto intitulado Didática, elaborado a partir da obra de José Carlos Libâneo com o mesmo nome.

Com base na leitura do texto complementar Didática, responda as seguintes indagações:

- a) Qual é o objetivo fundamental da Didática?
- b) Como Libâneo define educação, instrução, ensino e aprendizagem?

2. Atividade de vídeo 1

Prezado(a) aluno(a), acesse o seguinte endereço eletrônico: <http://www.youtube.com/watch?v=bERxLjM7G0I> Nesse endereço eletrônico você acessará o vídeo denominado Desafios futuros. Esse vídeo apresenta uma entrevista com o importante pesquisador e professor brasileiro José Carlos Libâneo, autor da clássica obra intitulada Didática. Ao longo da entrevista o pesquisador explica o conceito de escola do futuro, sua função, o papel do ensino e a definição do bom professor.

3. Atividade de vídeo 2

Prezado(a) aluno(a), ao assistir a esse vídeo, procure ficar atento às diferentes afirmações feitas pelo entrevistado. Após assistir o vídeo

Desafios futuros, procure responder as seguintes indagações.

Como José Carlos Libâneo define a Escola do Futuro?

Que função o entrevistado atribui à escola, ao ensino e ao professor?

4. Atividade complementar

Em aula você estudou alguns dos principais problemas que enfrenta o processo de aprendizagem da disciplina Didática nas licenciaturas no Brasil, sobretudo, na Pedagogia. Leia com atenção as afirmações feitas a seguir e selecione verdadeiro (V) ou falso (F) segundo corresponda.

() Os processos de ensino-aprendizagem da Didática são caracterizados pela falta de vínculo com o cotidiano das escolas, pela autonomia limitada dos professores em sala de aula, pela transparência das práticas pedagógicas e pela solidez dos mecanismos institucionais.

() A matriz curricular disciplinar, sem o devido trabalho interdisciplinar, prejudica a qualidade do tratamento da Didática.

() A formação está centrada em psicologia da aprendizagem, Didática e metodologias de ensino e há certo descaso das disciplinas que tratam dos chamados “fundamentos da educação” (história, filosofia, psicologia, sociologia).

() Os Planos de Ensino são desenvolvidos de maneira horizontal, longitudinal e linear, além de vertical, transversal ou em profundidade, tratando conteúdos diferentes e os mesmos conteúdos em níveis de assimilação cognitivas distintos.

() Há adequação nos modos e nas condições necessárias que asseguram a aprendizagem.

() A privacidade das práticas dificulta a identificação, premiação, divulgação e o reconhecimento acadêmico das experiências inovadoras que tem lugar e, o que é pior, impossibilita a passagem dessas experiências de inovação isoladas e individuais à inovação institucional.

De acordo com os conteúdos desenvolvidos no texto relacionados com J. A. Comênio responda:

- a) Por que esse pensador e educador pode ser considerado o Pai da Didática?
- b) Quais foram as principais contribuições de Comênio aos processos de Ensino e Aprendizagem?

Referências

- ANASTASIOU, Léa da Graça Camargos; ALVES, Leonir Pessate (orgs.). *Processos de Ensino na Universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003. Capítulo 3: Estratégias de Ensino, p.67-100.
- BAFFI, Maria Adélia Teixeira. O planejamento em educação: revisando conceitos para mudar concepções e práticas. In: BELLO, José Luiz de Paiva. *Pedagogia em foco*. R.J.: Petrópolis, 2002. Disponível em: <http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/fundam02htm>, acesso em: 24/08/2009.
- CANAU, V. M. A revisão da Didática. In: CANAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988, p.13-19.
- CARLOS, Jairo Gonçalves. *Interdisciplinaridade no Ensino Médio: desafios e potencialidades*. Disponível em <http://www.miniweb.com.br/educadores/artigos/pdf/interdisciplinaridade.pdf>, acesso no 22/08/2009.
- CASTANHO, Sérgio; CASTANHO, Maria Eugênia. Introdução a uma história da didática no Brasil. *Cultura Escolar, Migrações e Cidadania – Atas do VII Congresso LUSO-BRASILEIRO de História da Educação*, 20-30 de Junho de 2008, Porto: Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação (Universidade do Porto). Disponível em http://web.letras.up.pt/7clbheporto/trabalhos_finais/eixo2/IB594.pdf, acesso 2/07/2009.
- COMÊNIO, J. A. *Didática Magna*. Introdução, Tradução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001. Versão para eBooksBrasil.com.
- COMENIO, J. *Didática Magna*. Fundação Calouste Gulbenkian, 2001.
- CORDEIRO, J. F. P. *Didática*. 1. ed. São Paulo: Contexto, 2007, v.1, 191p.
- CUNHA, M. I. da. A docência como ação complexa: o papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004, p.31-42.
- DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1978.
- Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. Resolução CNE/CP no. 1, de 15 de maio de 2006. Conselho Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006, Seção 1, p.11. Disponível em http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf, acesso realizado em 22/08/2009.
- FERRARI, Márcio. Comênio, o pai da didática moderna. Disponível em <[http:// revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/pai-didatica-moderna-423273.shtml?page=3](http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/pai-didatica-moderna-423273.shtml?page=3)>, acesso em 09/05/2011.
- FERREIRO GRAVIÉ, Ramón F. *Cómo ser mejor maestro: el método ELI*. Ciudad México: Trillas, 2019.

FERREIRO GRAVIÉ, Ramón F. *Pasión por la enseñanza: las competencias profesionales didácticas del método ELI*. México: Grupo Editorial Unisan, 2016.

FERREIRO GRAVIÉ, Ramón F.; VIZOSA, Elizabeth. *Didáctica em tempo de neurociência*. Nova Southeastern University: Alandria Library Publishinh House, 2020.

FREITAS, Cláudia Macedo Coutinho. Formação pedagógica do professor universitário: uma análise da disciplina Metodologia do Ensino dos Cursos de Especialização. *Dissertação* (Mestrado) – Centro Universitário do Triângulo – Unitri, 2008.

GASPARIN, João Luiz. *Comênio: A Emergência da Modernidade na Educação*. Petrópolis, RJ: Ed. Vozes, 1997, 147p.

GONZÁLEZ REY, Fernando. O sujeito que aprende. In: TACCA, Maria C. V. R. (Org.). *Aprendizagem e trabalho pedagógico*. Campinas, SP: Editora Alínea, 2008, p.29-44.

HAYDT, Regina Célia. *Curso de Didática Geral*. 8a edição. São Paulo: Editora Ática, 2006.

KLINGBERG, L. *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.

Lei No 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dezembro, 1996, Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/documento/DOC_DSC_NOME_ARQUI200412021413_58.pdf, acesso no 16/09/2009.

LIBÂNEO, J. C. Campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. (Orgs.). *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008b, p.234-253.

LIBANÊO, José Carlos. *Didática*. 28ª reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 2008a.

LONGAREZI, A. M. (Org.); PUENTES, R. V. (Org.). *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. 1. ed. Uberlândia: Edufu, 2016, v.1, 199p.

LONGAREZI, A. M. (Org.); PUENTES, R. V. (Org.). *Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa*. 1. ed. Campinas: Papirus/Fapemig, 2011, v.500, 198p.

MARHUENDA, Fernando. *Didáctica General*. Madrid: Ediciones de la Torre, 2000. MARTINES, José do Prado. *Didática Geral*. São Paulo: Atlas, 1985.

MORAL SANTAELLA, Cristina (Org.). *Didáctica: teoría y práctica de la enseñanza*. España: Ediciones Pirámide, 2010.

NASCIMENTO, C. O. C. et al. DIDÁTICA. *Abordagens Teóricas Contemporâneas (XIX ENDIPE)*. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2019, v.1, 336p.

NÉRICI, Imideo Giuseppi. *Didática Geral Dinâmica*. 6a edição. São Paulo: Atlas, 1981.

NÉRICI, Imideo Giuseppi. *Didática, trabalho e democracia*. São Paulo: Nobel, 1997.

ORAMAS, Margarita Silvestre; TORUNCHA, José Zilberstein. *Hacia una didáctica desarrolladora*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 2002.

REYES, G. L.; PAIROL, G. E. V. *Pedagogia*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1988.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes; XAVIER, Odiva Silva; FERNANDES, Rosana César de Arruda. Docência universitária: formação pedagógica no âmbito da pós-graduação. *Linhas Críticas*, Brasília, v.14, n.26, p.61-78, jan./jun.2008.

O lugar da Didática Geral entre a educação, a pedagogia e as didáticas específicas

Uma vez definidos e abordados o conceito, o objeto de estudo e os campos da Didática Geral, ciência responsável pela elaboração dos princípios gerais sobre a organização da aprendizagem dos alunos com base nas leis que a psicologia estabelece, a nossa intenção nesse segundo capítulo é contribuir com o estudo a respeito do lugar que ocupa a Didática Geral entre a educação, a pedagogia e as didáticas específicas ou metodologias de ensino.

Trataremos, em primeiro lugar, da maneira como se constituem os seres humanos do ponto de vista social, cultural, histórico, biológico e antropológico, a partir da relação intrínseca que existe entre a sociedade e a educação. Em segundo lugar, abordaremos, separadamente, os vínculos entre educação e pedagogia, entre pedagogia e didática geral, bem como entre didática geral e didáticas específicas.

Os seres humanos: sociedade e educação.

A educação é um fenômeno que só diz respeito aos seres humanos. A condição biofísica nos é naturalmente dada como ao resto dos animais, mas aquilo que nos torna realmente humanos precisa ser construído. No momento do nascimento somos a criatura mais indeterminada e inconclusa possível de se imaginar. Não vimos ao mundo, como acontece com as demais espécies, com um repertório de comportamentos prefixados hereditariamente num código genético fechado. Pelo contrário, o que somos e o que seremos

no futuro, constrói-se no dia a dia porque dependemos, para sobrevivermos e desenvolvermos, daquilo que aprendemos muito mais do que herdamos (SIMONS; SSIMONS; LAVIGNE, 2001, p.1).

O autor russo Leontiev (1978)¹ durante décadas estudou as condições necessárias para o surgimento da consciência do homem, o processo de formação do pensamento e da linguagem, o desenvolvimento biológico e histórico-social dos seres humanos e o problema da apropriação da experiência histórico-social etc. Segundo o psicólogo, as aptidões e caracteres especificamente humanos não se transmitem de maneira hereditária, mas se adquirem pela via da apropriação da cultura criada pelas gerações precedentes. Por fim sentencia:

Podemos dizer que cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não lhe basta para viver em sociedade. É-lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (LEONTIEV, 1978, p.265).

O ser humano se apropria da cultura e engendra continuamente sua própria existência (a hominização) pela via do trabalho.² Leontiev (1989) vai admitir que a causa que está na base da hominização dos antecessores animais do homem é o surgimento do trabalho e a formação, a partir dele, da sociedade humana. O trabalho criou o homem e criou também a sua consciência, e vice-versa, pois:

¹ Alexei Nikolaevich Leontiev (Алексей Николаевич Леонтьев, 1903-1979) foi um importante psicólogo russo. Doutor em ciências psicológicas, professor, membro da Academia de Ciências Psicológicas da URSS, Prêmio Lênin. A partir de 1924, depois de graduar-se em Ciências Sociais, passou a trabalhar com Lev S. Vigotski. Foi relevante a sua participação na proposição de construção de uma psicologia cultural-histórica. Criador da teoria psicológica geral da atividade. Junto com A. R. Luria, se converteu em um dos discípulos e companheiros de luta mais próximos de Vigotski. Morreu de ataque cardíaco em 1979.

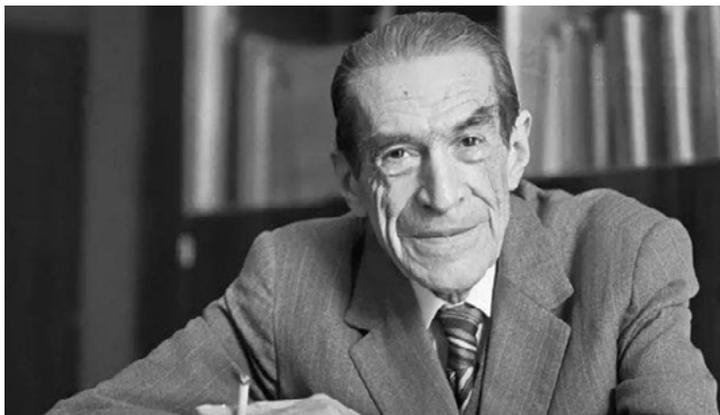
² O trabalho é o processo que vincula o homem com a natureza, o processo de influência do homem sobre a natureza. É, segundo Marx, o processo entre o homem e a natureza no qual o homem, com sua própria atividade, mediatiza, regula e controla o intercâmbio de materiais com a natureza. O trabalho se caracteriza por dois aspectos fundamentais: pelo emprego e a preparação de instrumentos; por ser realizado em condições de atividade conjunta, coletiva, de maneira que o homem nesse processo não só entra em determinadas relações com a natureza, mas também com outras pessoas, os membros de uma sociedade específica (LEONTIEV, 1989, p.234-235).

O surgimento e o desenvolvimento do trabalho, essa condição primeira e fundamental de existência do homem, levou à mudança e à hominização de seu cérebro, dos órgãos de sua atividade externa e dos órgãos dos sentidos [...] Por sua vez, o desenvolvimento do cérebro e dos órgãos dos sentidos exerceu influência sobre o trabalho e a linguagem “estimulando mais e mais seu desenvolvimento” (LEONTIEV, 1989, p.233).

Com o trabalho, as pessoas produziram os bens materiais e não materiais indispensáveis à sua sobrevivência como espécie planetária. Nesse segundo nível de produção (não material), encontra-se a educação, capaz de propiciar a condição biossocial por meio da produção de ideias, conceitos, valores, símbolos, hábitos, atitudes, habilidades, que são necessários – junto com os bens materiais – para dominar a realidade e transformá-la.

Ao produzir saber científico e sistematizado, o homem cria também as condições básicas para a sua inserção na sociedade, com a qual garante não apenas a própria sobrevivência, como indivíduo singular que é, mas também perpetua o futuro da humanidade.

Foto – A. N. Leontiev (1903-1979)



Fonte: <https://medium.com/katharsis/luria-psicologia-trabalho-atividade-consciencia-6b9b6d8227d0>

Outros pensadores importantes chegaram, ainda que por caminhos filosóficos muitas vezes diferentes, à mesma conclusão sobre o caráter social

e racional da natureza humana. Johann Gottlieb Fichte,³ em 1796, escreveu que enquanto os animais são acabados e perfeitos, o homem é um esboço, um projeto, um indicativo de humanidade, um animal tão imperfeito que nem animal chega a ser; ele não é nada, deve tornar-se o que deve ser (apud CHARLOT, 2000, p.51-52).

Aliás, o educador francês Charlot (2000),⁴ que cita a Fichte, afirmou que quem se torna um sujeito, é educado e quem se educa é um filho do homem. Kant, por sua vez, antes do próprio Fichte escreveu:

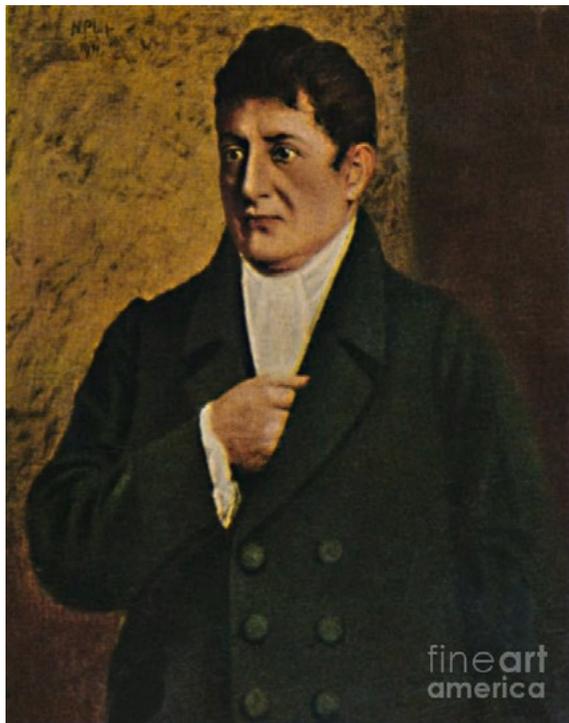
O homem é a única criatura que precisa ser educada [...] Por ser dotada de instinto, um animal, ao nascer, já é tudo o que pode ser; uma razão alheia já cuidou de tudo para ele. O homem, porém, deve servir-se de sua própria razão. Não tem instinto e deve determinar ele próprio o plano de sua conduta. Ora, por não ter de imediato capacidade para fazê-lo, mas, ao contrário, para entrar no mundo, por assim dizer, em estado bruto, é preciso que outros o façam para ele (KANT apud CHARLOT, 2000, p.51).

A própria existência do homem como ser social, dotado de uma psique humana, tem uma origem e uma mediação social e histórica. É por intermédio da educação, entendida em sua mais ampla acepção como a transmissão da cultura de uma à outra geração, que o indivíduo entra em contato com a experiência humana e dela se apropria. O processo de apropriação constitui, precisamente, a forma exclusivamente humana de aprendizagem.

³ Johann Gottlieb Fichte foi um filósofo alemão pós-kantiano e o primeiro dos grandes idealistas alemães. Sua obra é considerada como uma ponte entre as ideias de Kant e as de Hegel. Assim como Descartes e Kant, Fichte interessou-se pelo problema da subjetividade e da consciência (Wikipédia).

⁴ Bernard Charlot fez carreira acadêmica na França, onde é Professor Titular Emérito da Universidade Paris 8. Na Universidade Federal de Sergipe é professor voluntário dos cursos do PPGED e colíder do Grupo de Pesquisa Educação e Contemporaneidade (Wikipédia).

Foto – Johann Gottlieb Fichte (1762-1814)



Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Johann_Gottlieb_Fichte

De acordo com Leontiev (cf. DAVIDOV, 1988, p.31), o termo apropriação expressa as relações essenciais entre a experiência individual e a experiência social. O processo de apropriação leva o indivíduo à reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente. Durante a reprodução, a pessoa realiza uma atividade que é adequada (mas não idêntica) à atividade encarnada pelas pessoas nestas capacidades.

A organização do processo de aprendizagem permite a cada indivíduo fazer sua a cultura, a partir do domínio dos objetos e seus usos, bem como dos modos de atuar, de pensar e de sentir, e das formas de aprender vigentes em cada contexto histórico. Isto é, ao apropriar-se dos conteúdos culturais, as pessoas se apropriam também das formas de pensar esses objetos comuns a um tipo específico de sociedade.

A partir dessa concepção, a aprendizagem desempenha um importante papel porque age como embasamento indispensável para a produção de processos de desenvolvimento e, simultaneamente, os níveis de desenvolvimento alcançados abrem caminhos para novas aprendizagens. Em outras palavras, trata-se de uma concepção de educação preocupada com o desenvolvimento psíquico, mas resgatando a importância tanto da organização realizada pelo professor quanto da aprendizagem dos alunos, ao estabelecer que a função da atividade pedagógica e da atividade de estudo é gerar desenvolvimento no indivíduo. Vigotski (2010, p.114), afirmou:

A única boa aprendizagem é aquela que se adianta ao desenvolvimento [...] A pedagogia não deve orientar-se em direção ao passado, mas na direção do futuro (do amanhã) do desenvolvimento da criança.

Contudo, uma definição mais abrangente da educação foi formulada meio século depois por Brandão (1981, p.7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: Educação? Educações.

No conceito de educação de Brandão (1981) fica evidente o fato de que os seres humanos são educados a todo o momento e em qualquer contexto ou circunstância. O homem não pode e nem sabe viver sem os outros; é um animal político (*polis* do grego significa sociedade), uma vez que é feito para a sociedade civil, para viver em sociedade. Unem os homens a necessidade e o desejo, o interesse comum de viver mais e de viver melhor.

Enfim, a educação é a ferramenta social pela qual os indivíduos são inseridos, mergulhados, imersos, na sua cultura. É pela educação que os indivíduos se humanizam, pois não se nasce humano, o humano se constrói. Entendamos aqui por cultura a maneira coletiva de pensar e de sentir de um povo ou nação, o conjunto de costumes, comportamentos, instituições e obras

que constituem sua herança cultural, os valores que compartilha, as normas que pactua e os bens materiais que produz. Isto é, cultura são as teias de significados que o próprio homem tece e aos quais ele está amarrado (GEERTZ, 1989, p.17).

Foto – L. S. Vigotski (1896-1934)



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/382/lev-vygotsky-o-teorico-do-ensino-como-processo-social>

A sociedade tem caráter histórico; o processo de organização da aprendizagem também. A cada momento histórico da sociedade corresponde um determinado tipo de organização da aprendizagem em função das exigências próprias que a primeira impõe à segunda. O contrário também é verdadeiro: a cada momento histórico da educação corresponde um tipo determinado de sociedade. A relação é dialética. Sendo assim, ainda que continue inerente à espécie humana a necessidade de produzir saber sistematizado para sua humanização e transformação da natureza em benefício próprio, suas

ideias, conceitos, conhecimentos, habilidades, atitudes, valores e símbolos continuamente precisam ser renovados, atualizados e contemporizados.

O grande pecado cometido pela educação, especialmente pela escola e pelos professores na sala de aula, é não ter mudado com a mesma rapidez que mudou a sociedade. A sociedade vive em uma época chamada “pós-moderna”, marcada pelo forte impacto da globalização, do desenvolvimento tecnológico, da intercomunicação por meio de satélites e redes eletrônicas, da multiplicação dos saberes, do aumento expressivo do papel do conhecimento na produção material e espiritual da sociedade (AQUINO; PUENTES, 2011), enquanto os processos de organização da aprendizagem vivem ainda na era das cavernas, de costas para o mundo, mergulhados no tradicionalismo das práticas educativas. Esse é o principal motivo da crise atual da educação. Esta não consegue dar conta, nem de longe, da missão para a qual foi criada: formar os cidadãos do futuro com os conhecimentos e habilidades técnicas, humanas e políticas necessárias à construção de um mundo mais justo, mais digno e mais equilibrado.

Retomar o caminho certo – se é que alguma vez já foi percorrido – passa, primeiramente, pela necessidade de identificar e compreender as exigências que a sociedade está colocando para a educação; depois, pela urgência de se preparar para assumir essa missão com seriedade e capacidade suficientes.

As exigências para o século XXI já foram lançadas desde os finais do século passado. O filósofo colombiano Toro (1998) formulou oito competências necessárias para a educação do presente século desde que queiramos conceder às novas gerações de crianças e jovens o direito e o dever de transformar-se em cidadãos participativos e produtivos dos processos de construção democrática que vivem hoje as sociedades de América Latina. Toro (cf. MARAGON; LIMA, 2005, p.25) define tais competências da seguinte maneira:

- domínio da leitura e da escrita;
- capacidade de fazer cálculos e resolver problemas;
- capacidade de analisar, sintetizar e interpretar dados, fatos e situações;
- capacidade de compreender e atuar em seu entorno social;
- receber criticamente os meios de comunicação;
- capacidade de localizar, acessar e utilizar melhor a informação acumulada;
- capacidade de planejar, trabalhar e decidir em grupo;
- desenvolver uma mentalidade internacional.

Em outras palavras, a educação básica brasileira deverá desenvolver nas futuras gerações, as competências ou capacidades necessárias que as preparem para o exercício pleno de seus direitos e deveres, e fazê-lo com a qualidade requerida. Isso significa, basicamente, propiciar qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens escolares. Significa, também, compromisso com o desenvolvimento das capacidades intelectuais (conhecimentos empíricos, teóricos e metodológicos, habilidades e hábitos), das capacidades humanas (valores, sentimentos, ética, estética, desejos, sentidos, *serendipidade*,⁵ curiosidade etc.) e das inteligências múltiplas (GARNER, 1995; ANTUNES, 1998a, 1998b). Significa, finalmente, que a escola precisa desenvolver tudo isso ao mesmo tempo.

Uma educação focada no desenvolvimento integral do aluno (desenvolvimento de suas competências humanas e intelectuais, das inteligências múltiplas e das funções mentais superiores), exige que seja colocado um novo paradigma⁶ educativo no contexto da escola e da sala de aula do ensino básico brasileiro.

Educação e pedagogia

Realizar a educação com a qualidade e eficiência requerida é tarefa da pedagogia ou da ciência da educação. A pedagogia significava na Grécia antiga o acompanhamento e a vigilância do jovem. O *paidagogo* (o condutor da criança) era o escravo cuja atividade específica consistia em guiar as crianças à escola, seja a *didascaléia*, onde receberiam as primeiras letras, seja o *gymnásion*, local de cultivo do corpo (GHIRALDELLI, 1987, p.9).

Hoje pedagogia ostenta o caráter de ciência cujo campo de conhecimentos

⁵ *Serendipidade* significa a arte de aprender a transformar detalhes, aparentemente insignificantes, em indícios que permitam reconstruir toda uma história (MORIN, 2004, p.114).

⁶ O termo paradigma tem sido usado com frequência nas mais diversas áreas do conhecimento – educação, economia, política, religião, estética, entre outras. Na década de 1960 essa palavra foi utilizada pelo físico Thomas Kuhn para mostrar ao mundo científico que leis, teorias e modelos aceitos pela prática científica são exemplos de paradigmas que podem sofrer mudanças. De acordo com o Dicionário Aurélio, o termo “paradigma” significa “modelo”, “padrão”. Talvez a melhor maneira de definir o conceito de paradigma educativo seja dizer que ele representa os conteúdos de uma visão específica de educação. Isso representa que as pessoas, os especialistas ou os teóricos que agem de acordo com os axiomas de um paradigma estão unidos, identificados ou simplesmente em consenso sobre uma maneira de entender, de perceber, de agir, a respeito da educação.

investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos, tendo em vista prepará-los para as tarefas da vida social. Uma vez que a educação é o processo pelo qual são assimilados os conhecimentos e as experiências acumuladas pela prática social da humanidade, a responsabilidade da pedagogia é assegurar e orientar esse processo para finalidades sociais e políticas, criando o conjunto de condições metodológicas e organizativas necessárias para viabilizá-lo (LIBÂNEO, 2008).

A pedagogia científica não a normativa. Ela não estabelece receitas, pelo contrário, faz seu trabalho com o apoio de outras ciências como, por exemplo, a psicologia que estuda as leis da aprendizagem e as faculdades da inteligência. A pedagogia deve ter um caráter experimental e depender da psicologia científica, do conhecimento das crianças, adolescentes e jovens.

O caráter pedagógico da prática educativa se verifica como ação consciente, intencional e planejada no processo de formação humana por intermédio de objetivos e recursos estabelecidos por critérios socialmente determinados, que indicam o tipo de homem a formar, para qual sociedade, com que propósitos. Vincula-se, pois, a ações sociais e políticas referentes ao papel da educação num determinado sistema de relações sociais. A partir daí, a pedagogia pode dirigir e orientar a formulação de objetivos e meios do processo educativo.

Enquanto ciência da e para a educação, a pedagogia é responsável pelo estudo da educação e da organização da aprendizagem por intermédio de ramos de abordagem específicos tais como, por exemplo, teoria da educação, didática, organização escolar e história da educação e da pedagogia. O conjunto desses estudos permite uma compreensão mais clara do fenômeno educativo, especialmente de suas manifestações no âmbito escolar.

Pedagogia e didática

Por sua vez, a Didática Geral é o principal ramo de estudos da pedagogia. Ela tem a tarefa de investigar os fundamentos, condições e modos de realização da organização da aprendizagem. À Didática Geral cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de aprendizagem, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre educação, aprendizagem e desenvolvimento humano, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos.

Na Grécia antiga, a *didascaléia* era a escola de instrução. O termo *Didasco* era entendido como ensinar, instruir. A *didáxis*, por sua vez, significava lição. No advento dos tempos modernos, quando J. A. Comênio escreveu *Didática Magna* (1657), o termo “didático” ganhou um sentido mais formal, que permanece nos anos subsequentes: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos. Sob essa acepção a Didática se tornou um campo de atuação no interior da pedagogia.

Dessa maneira, enquanto a pedagogia, tomada como utopia educacional, ciência ou filosofia da educação, diz respeito, em geral, à teoria da educação, a Didática Geral diz respeito aos procedimentos que visam fazer a educação acontecer segundo os princípios extraídos da teoria.

Uma teoria pedagógica que pensa num modelo de educação focado na formação integral do aluno (desenvolvimento psíquico e subjetivo), exige uma nova Didática no contexto da escola e da sala de aula do ensino brasileiro. Essa nova Didática deverá procurar situar o aluno, seu processo de aprendizagem e sua formação integral, no centro das preocupações de docentes e gestores, e formar cidadãos com “uma cabeça bem feita” (MORIN, 2003), além de cultos, críticos, participativos, comprometidos com o futuro da humanidade e motivados pela busca de soluções aos problemas que o desenvolvimento propõe.

A primeira grande finalidade da educação escolar foi formulada por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia. A expressão significa que, em vez de acumular o saber, é mais importante dispor, ao mesmo tempo, de uma aptidão geral para colocar e tratar problemas e princípios organizadores que permitam ligar o saber e dar a ele sentido (MORIN, 2004, p.21).

As relações intrínsecas entre a organização da aprendizagem e o aprender, numa dinâmica natural a todo processo educativo, condicionam a base da qualidade do próprio processo pedagógico no sistema nacional escolar no nível básico. Em outras palavras, um processo de organização da docência que potencie a aprendizagem e a pesquisa por parte do aluno situa-se no caminho de conseguir a eficácia e a eficiência que caracterizam todo processo pedagógico de qualidade. O novo paradigma didático que aqui se apresenta e discute, tem como função nuclear a atividade de estudo dos alunos. O que tem afirmado Libâneo (2004, p.12), em relação à escola, de um modo geral, vale também para o nível básico:

a aprendizagem escolar está centrada no conhecimento, no domínio dos saberes e instrumentos culturais disponíveis na sociedade e nos modos de pensar associados a esses saberes. Em contraste, todas as concepções de escola que desfoçam esta centralidade, podem estar incorrendo em risco de promover a exclusão social [...] a escola é o coração do sistema de ensino e a sala de aula, o coração da escola, obviamente inseridos em contextos socioculturais e institucionais.

Ou seja, a fórmula é tão simples quanto complexa: a função principal da escola, neste novo paradigma, é conseguir a eficiência do processo pedagógico expressada na promoção dos melhores resultados de aprendizagem dos alunos. Não apenas aprendizagem de conhecimentos e desenvolvimento de capacidades cognitivas, mas também, simultaneamente, construção e fortalecimento da subjetividade.

O processo de aprendizagem a que estamos fazendo referência possui tanto um carácter intelectual quanto emocional, uma vez que implica o aluno em sua totalidade. Segundo Simons, Simons e Lavigne (2001, p.3), no processo de aprendizagem, constrói-se os conhecimentos, destrezas, capacidades, desenvolve-se a inteligência, mas de maneira inseparável, este processo é a fonte do enriquecimento afetivo, no qual se formam os sentimentos, valores, convicções, ideais, onde emergem a própria pessoa e suas orientações ante a vida.

Didática e didáticas específicas

A Didática e as didáticas específicas das matérias de aprendizagem formam uma unidade, mantendo entre si relações recíprocas. A Didática trata da teoria geral de organização da aprendizagem, enquanto que as didáticas específicas tratam dos conteúdos e métodos próprios de cada matéria na sua relação com fins educacionais. A Didática, com base em seus vínculos com a Pedagogia, generaliza processos e procedimentos obtidos na investigação das matérias específicas, das ciências que dão embasamento ao ensino e à aprendizagem e das situações concretas da prática docente. Com isso pode generalizar para todas as matérias, sem prejuízo das peculiaridades metodológicas de cada uma, o que é comum e fundamental no processo educativo escolar.

De acordo com Ferreiro Gravié e Vizoso (2020), a didática é geral e

específica ao mesmo tempo. A primeira estabelece, com base em suas pesquisas, as regularidades transversais e genéricas do ensino, isto é, “aquilo que sempre deve ser feito ao ensinar para formar de maneira integral o indivíduo virtuoso, que além de convicções disponha dos recursos cognitivos, psicomotores e efetivos para respeitar sua cultura de pertencimento e colaborar para seu aperfeiçoamento e transcendência” (p.61). A segunda, a didática específica, estabelece aquilo que deve ser feito ao ensinar determinado conteúdo da disciplina dada sua natureza para lograr a compreensão e, com isso, a formação do indivíduo.

A atividade de generalização da Didática Geral só é possível sobre a base da análise dos dados aportados pelas diferentes metodologias ou didáticas específicas. A partir desses dados a Didática Geral faz abstração das particularidades de cada nível escolar e procura descobrir os elementos comuns e essenciais de validade geral. Mas na etapa atual de desenvolvimento das distintas metodologias não é possível reduzir as tarefas destas à simples aquisição e reelaboração daquilo que a Didática Geral estabelece. Cada didática específica tem a responsabilidade de dar resposta aos problemas inerentes a organização da aprendizagem de sua disciplina, aos quais a Didática Geral não tem como dar resposta.

Analisar as relações da Didática Geral com as didáticas específicas só será possível num plano superior do desenvolvimento de ambas as ciências. A esse respeito Klingberg (1970, p.1) escreveu:

A relação entre a Didática Geral e as didáticas especiais [específicas] há de alcançar uma terceira etapa, na qual se reestabelecerá a unidade num plano mais elevado. Esta será uma unidade na qual cada didática especial haverá desenvolvido seu perfil lógico e científico peculiar, mas, ao mesmo tempo, estará mais estreitamente vinculada que antes com outras didáticas especiais e com a Didática Geral por intermédio de características e tarefas comuns, princípios gerais etc.

Essa terceira etapa que ainda não chegou é indispensável caso se deseje ou pretenda superar o isolamento e a fragmentação disciplinar que caracteriza o modelo curricular dominante nas escolas e universidades brasileiras que fragmenta, separa, compartimenta, confina e despedaça o saber, o ser humano e a realidade em áreas isoladas chamadas de disciplinas ou matéria; que prejudica a qualidade no

tratamento da Didática Geral e das didáticas específicas nos cursos de formação de professores pela ausência quase total de trabalho interdisciplinar etc.

Síntese do capítulo

Ficou evidente que os seres humanos são a única espécie animal que precisa produzir permanentemente, por intermédio do trabalho, a sua própria existência (a humanização). A educação, como parte de um tipo especial de trabalho não material, é responsável por proporcionar essa humanização com base na elaboração dos saberes, conhecimentos, ideias e capacidades que são necessários para a inserção na sociedade.

O papel das gerações mais velhas é conseguir estabelecer, por meio das instituições sociais adequadas, uma educação que seja de qualidade tal qual os anseios e aspirações da sociedade. Fazer isso é a missão da Pedagogia enquanto campo de conhecimentos que investiga a natureza das finalidades da educação numa determinada sociedade, bem como os meios apropriados para a formação dos indivíduos.

A Pedagogia dispõe, como uma de suas ciências dependentes mais nobres, da Didática Geral para tratar dos fundamentos, das condições e dos modos de se efetivar a organização do processo de aprendizagem dos indivíduos em contextos escolares com eficiência de tempo, de recursos e de esforços.

Bibliografia adicional complementar

CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Art-Med, 2000.

O livro tem como finalidade chamar a atenção para o saber como sentido e prazer, e abre um espaço de diálogo entre disciplinas. O autor derruba algumas ideias preconcebidas sobre “as causas” do fracasso escolar e transgredir um tabu ao enunciar a ideia de uma sociologia do sujeito. Apoiando-se numa reflexão antropológica, explora diversas “figuras do aprender” e propõe várias definições da relação com o saber. O livro apoia-se na aposta de que nada é mais útil do que a teoria a partir do momento em que fala do mundo, numa linguagem acessível para todos.

Atividades

1. Atividade de Vídeo

Prezado(a) aluno(a), recomendamos que acesse o endereço eletrônico que oferecemos a seguir: <http://www.youtube.com/watch?v=7iJONQziMrc>

Trata-se do vídeo denominado *Resumo da Educação no Brasil* (da professora Amanda Gurgel). O mesmo apresenta uma intervenção da professora de Rio Grande do Norte Amanda Gurgel ante Deputados em audiência pública sobre a educação efetuada no dia 10 de maio de 2011. Ao assistir o vídeo atente-se às diferentes afirmações feitas pela professora Gurgel e responda a seguinte indagação.

1. Quais são os principais problemas enfrentados pela educação brasileira na atualidade, relacionados ao salário dos professores, condições de trabalho, política pública, aprendizagem dos estudantes etc.?

2. Atividade Suplementar

Leia com atenção às afirmações feitas a continuação e selecione verdadeiro (V) ou falso (F) segundo corresponda:

() A educação é um tipo específico de bem não material indispensável por intermédio do qual se propicia a condição biossocial.

() A matriz curricular disciplinar, sem o devido trabalho interdisciplinar, prejudica a qualidade do tratamento da Didática.

() A educação é um fenômeno que não só diz respeito aos seres humanos, mas também a outras espécies animais.

- () Segundo o psicólogo russo A. N. Leontiev, as aptidões e caracteres especificamente humanos são transmitidos de maneira hereditária.
- () A condição biofísica nos é naturalmente dada, como ao resto dos animais, mas aquilo que nos torna realmente humanos precisa ser construído.
- () No momento do nascimento somos a criatura mais determinada, conclusa e completa possível de se imaginar.
- () O homem se apropria da cultura e engendra continuamente sua própria existência pela via do trabalho.
- () O trabalho criou o homem e criou também a sua consciência.

Relacione as definições que aparecem na coluna da direita com os conceitos da esquerda concedendo a cada um deles o número correspondente.

| | |
|------------------------|---|
| <p>___ Trabalho</p> | <p>1. Representa os conteúdos de uma visão específica de educação. Isso significa que as pessoas, os especialistas ou os teóricos que agem de acordo com um axioma específico estão unidos, identificados ou simplesmente em consenso sobre uma maneira de entender, de perceber, de agir, a respeito da educação.</p> |
| <p>___ Cultura</p> | <p>2. É o processo que vincula o homem com a natureza, o processo de influência do homem sobre a natureza. É, segundo Marx, o processo entre o homem e a natureza no qual o homem, com sua própria atividade, mediatiza, regula e controla o intercâmbio de materiais com a natureza. Caracteriza-se pelo emprego e a preparação de instrumentos; por ser realizado em condições de atividade conjunta, coletiva.</p> |
| <p>___ Apropriação</p> | <p>3. É a capacidade de fazer com saber e com consciência sobre as consequências de esse fazer. Envolve, ao mesmo tempo, conhecimentos, modos de fazer, valores e responsabilidades pelos resultados de aquilo que foi feito.</p> |
| <p>___ Competência</p> | <p>4. É a maneira coletiva de pensar e de sentir de um povo ou nação, o conjunto de costumes, comportamentos, instituições e obras que constituem sua herança cultural, os valores que compartilha, as normas que pactua e os bens materiais que produz. Isto é, cultura são as teias de significados que o próprio Homem tece e aos quais ele está amarrado.</p> |
| <p>___ Paradigma</p> | <p>5. Expressa as relações essenciais entre a experiência individual e a experiência social. Esse processo leva o indivíduo à reprodução, em sua própria atividade, das capacidades humanas formadas historicamente. Durante a reprodução, a pessoa realiza uma atividade que é adequada (mas não idêntica) à atividade encarnada pelas pessoas nestas capacidades</p> |

Referências

- ANTUNES, Celso. *Como desenvolver conteúdos explorando as inteligências múltiplas*. 3a. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2001.
- ANTUNES, Celso. *Jogos para a estimulação das múltiplas inteligências*. 11a ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2002.
- AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. *Trabalho didático na universidade: estratégia de formação*. Campinas: alínea, 2011.
- BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, n.19 (1999), p.1-28.
- CHARLOT, Bernard. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto alegre: ArtMed, 2000.
- DAVYDOV, V. V. *Problemas do ensino desenvolvimental: A experiência da pesquisa teórica e experimental na psicologia*. Textos publicados na Revista Soviet Education, August/VOL XXX, N° 8, sob o título "Problems of Developmental Teaching. The Experience of Theoretical and Experimental Psychological Research – Excerpts", de V.V. Davydov. EDUCAÇÃO SOVIÉTICA. Tradução de José Carlos Libâneo e Raquel A. M. da Madeira Freitas.
- FERREIRO GRAVIÉ, Ramón F.; VIZOSA, Elizabeth. *Didáctica em tempo de neurociência*. Nova Southeastern University: Alandria Library Publishinh House, 2020.
- GARDNER, Howard. *Inteligências Múltiplas. A teoria na prática*. Porto Alegre: Editora arte Médica, 1995.
- GEERTZ, C. *A Interpretação das Culturas*. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1989.
- GHIRALDELLI, Paulo. *O que é Pedagogia?* Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- KLINGBERG, I. *Didáctica General*. Separata 1. La Habana: Editora Pueblo y Educación, 1970.
- LEONTIEV, A. N. El surgimiento de la conciencia del hombre. In: *El proceso de formación de la psicología marxista*: L. Vigotski, a. Leontiev, A. Luria. Moscú: Editorial Progreso, 1989, p.233-248.
- LEONTIEV, Alexis. O homem e a cultura. In: *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte, 1978, p.261-284.
- LIBANEO, J. C. As políticas de formação de professores no contexto da Reforma Universitária. Palestra ministrada no VII EPECO. *Encontro de Pesquisa em Educação do Centro-Oeste*. 09 a 11 de junho de 2004, Goiânia – GO. In: Anais do VII EPECO.
- LIBÂNEO, José C. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P. A. e D'ÁVILA, Cristina (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas (SP): Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José C. Didática e epistemologia: para além do debate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P. A. e D'ÁVILA, Cristina (orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas (SP): Papirus, 2008.

LIBÂNEO, José C. *Didática*. 28a reimpressão. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

LIBÂNEO, José C. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; D'AVILA, C. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. 1ed. Camapinas (SP): Papirus, 2008, v.1, p.59-88.

MARAGON, C.; LIMA, E. *Os novos pensadores da Educação*. Nova Escola, Editora Abril, agosto 2002, p.25.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 10a edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SIMONS, D. C.; SIMONS, B. C.; LAVIGNE, M. J. L. Educación, aprendizaje y desarrollo. *Curso Pré-evento*. Pedagogía 2001. La Habana, 19p.

VIGOTSKI, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10a ed. São Paulo: Editora Ícone, 2010, p.103-118.

A trajetória histórica da Didática Geral

Depois de vencer a segunda etapa, iniciamos hoje, com as forças renovadas, o estudo do capítulo três intitulado *A trajetória histórica da Didática Geral*, destinado à análise e avaliação do desenvolvimento histórico experimentado por essa ciência desde suas origens até o presente, tanto em nível mundial quanto brasileiro. O capítulo se divide em três tópicos: (1) Questões relativas às fontes disponíveis e à periodização; (2) Principais momentos na trajetória histórica da Didática em nível mundial; (3) Principais momentos na trajetória histórica da Didática em nível brasileiro.

Os objetivos do capítulo são identificar e utilizar algumas das fontes disponíveis no Brasil para o estudo do tema e as principais periodizações ou classificações elaboradas a esse respeito, caracterizar os principais aspectos da Didática com base em cada uma das etapas históricas estabelecidas e descrever os principais momentos na trajetória histórica da Didática em nível mundial e brasileiro.

Questões relativas às fontes disponíveis e às periodizações

A trajetória teórica e investigativa da Didática Geral é um tema abordado de maneira recorrente nos últimos trinta anos por várias publicações no Brasil e no mundo, seja no contexto da história geral da educação, seja no campo da história da educação no país. Destacam-se, por exemplo, os trabalhos de Klingberg (1978), Danilov e Skatkin (1978), Reyes e Pairol (1988), Ferreiro Gravié e Vizoso (2020), Candau (1984, 1989), Oliveira (1988, 1992), Libâneo (1984, 1997), Pimenta (1997), Veiga (1988), Castro (1991), Albuquerque (2002), Enricone (2008), Saviani (2007) e Castanho e Castanho (2008).

De qualquer maneira, ainda que a preocupação pelo trabalho historiográfico esteja presente em todos os autores apontados, apenas em cinco deles apareceu a ideia de estabelecer uma periodização: Castro (1991), Veiga (1988), Albuquerque (2002), Saviani (2007) e Castanho e Castanho (2008). Cada uma dessas elaborações teóricas é justificada em razão do tipo de abordagem realizada por seus autores e dos critérios metodológicos adotados para tal. Observe a trajetória histórica da didática em nível mundial e brasileiro.

Principais momentos na trajetória histórica da Didática Geral em nível mundial

O desenvolvimento das ciências e o incremento da produção e do comércio proporcionaram o desenvolvimento acelerado e ininterrupto da aprendizagem escolar como esfera especial da atividade humana no mundo antigo e nos séculos da Idade Média que, gradativamente, conduziu à criação das condições para o surgimento da Didática. Isto acontece exatamente na segunda metade do século XVII, contexto no qual o pedagogo J. A. Comênio escreveu e publicou sua obra *Didática Magna*, já estudada no primeiro capítulo. Segundo Danilov e Skatkin (1978), a tarefa principal da Didática, segundo Comênio, consistia no estudo das capacidades dos alunos para o conhecimento, bem como na busca dos métodos de ensino mais adequados para estimular a aquisição dessas capacidades.

A evolução das ideias didáticas em nível mundial desde então e até hoje são tratadas por diversos autores de maneiras diversas, mas, ao mesmo tempo, de forma detalhada e rica com base em seus pontos de vista sobre os seres humanos, a sociedade e, especialmente, a educação, a aprendizagem e a organização da aprendizagem. Danilov e Skatkin (1978) destacam o surgimento da teoria do ensino como resultado do desenvolvimento das relações capitalistas de produção e a necessidade de enfrentamento das concepções obsoletas de ensino. Abordaram, ao mesmo tempo, as contribuições de:

- João J. Rousseau (1712-1778), sobretudo, sua crítica ao ensino escolar pelo seu caráter livresco e seu divórcio da vida;
- Enrique Pestalozzi (1746-1827), especialmente, seu esforço por acordar as forças dormidas do povo, por intermédio do cultivo do coração, o desenvolvimento da mente, o domínio da língua para sua expressão e o desenvolvimento moral;

- Feredico Herbart (1776-1841), reconhecido pela contribuição que fez no processo de estabelecimento da pedagogia como ciência;
- M. V. Lomonosov (1711-1765), N. I. Novikov (1744-1818) e K. D. Ushinski (1824-1870), representantes de um pensamento preocupado e respeitoso pela personalidade da criança, pela fé nas suas atitudes e possibilidades.

Castro (1991), por sua vez, estabelece, tal como indicamos antes, um conjunto de etapas na história da Didática em nível mundial adequado para o nosso estudo. Retomemos os seis momentos principais pelos quais transita a Didática no processo de sua evolução histórica, de acordo com a autora:

1. Tempo da didática difusa

Esse momento corresponde ao período da Grécia Antiga e a atividade educacional realizada por Sócrates (470-399).¹ Como foi apontado no capítulo primeiro, o próprio adjetivo didático, didática, surge na época e tinha um significado muito parecido ao que ainda conserva hoje, “ou seja, indicando que o objeto ou a ação qualificada dizia respeito a ensino: poesia didática, por exemplo” (CASTRO, 1991, p.15).

A Grécia Antiga representava o mundo grego e áreas próximas (Chipre, Anatólia, Sul da Itália, da França e costa do mar Egeu, além de assentamentos gregos no litoral de outros países, como o Egito). Não existe uma data fixa ou sequer acordo quanto ao período inicial e final da Grécia Antiga, mas o uso comum situa toda a história grega como pertencente ao período anterior ao império romano.

Os historiadores usam o termo Grécia Antiga de modo mais preciso. Alguns escritores incluem o período minoico e o período micênico (entre 1600 e 1100 a.C.) dentro da Grécia Antiga, enquanto que outros argumentam que essas

¹ Sócrates foi um filósofo ateniense do período clássico da Grécia Antiga. Creditado como um dos fundadores da filosofia ocidental é, até hoje, uma figura enigmática. Conhece-se principalmente através dos relatos em obras de escritores que viveram mais tarde, especialmente dois de seus alunos, Platão e Xenofonte, bem como pelas peças teatrais de seu contemporâneo Aristófanes. Muitos defendem que os diálogos de Platão seriam o relato mais abrangente de Sócrates a ter perdurado da Antiguidade aos dias de hoje (Wikipédia).

civilizações eram tão diferentes das culturas gregas posteriores que, mesmo falando grego, devem ser classificadas à parte.

Tradicionalmente, a Grécia Antiga abrange desde os primeiros Jogos Olímpicos em 776 a.C. (alguns historiadores estendem o começo para 1000 a.C.) até à morte de Alexandre, o Grande em 323 a.C. O período seguinte é o do helenismo. Estas datas são convenções dos historiadores e alguns autores chegam mesmo a considerar a Grécia Antiga como um período presente até o advento do cristianismo, no terceiro século da era cristã. Os antigos gregos autodenominavam-se helenos, e a seu país chamavam Hêlad. Nunca chamaram a si mesmos de gregos nem à sua civilização Grécia, pois ambas as palavras são latinas, tendo sido-lhes atribuídas pelos romanos (Wikipédia, 2011).

O termo difuso atribuído para a Didática por Castro (1991) significa que ainda que o didático, enquanto adjetivo, existisse e fosse praticado, pensado e vivido tanto no lar, nas escolas, bem como nas reflexões de filósofos e pensadores, a Didática como ciência e disciplina vinculada à Pedagogia não existia ainda. E não existia simplesmente porque seu objeto, o ensino, ainda não era motivo de sistematização, conceitualização, teorização, nem constituía referencial do discurso ordenado dessa disciplina do campo pedagógico que hoje todos conhecemos por Didática.

Não havia na Grécia antiga uma teoria do ensino. Tinha-se uma prática do ensino, ensinava-se de forma intuitiva, seguindo a prática vigente, utilizando determinados procedimentos pedagógicos testados pela experiência de cada um, acumulada ao longo dos anos de atividade. A prática do ensino era abordada no interior da obra dos pensadores do ponto de vista filosófico, especulativo.

Talvez a figura mais representativa no campo da educação na Grécia Antiga seja do próprio Sócrates. Segundo Castro (1991, p.15), é possível afirmar que pelos menos já existia nele uma didática implícita “quando perguntava aos discípulos: ‘pode-se ensinar a virtude?’ ou na *lectio* e na *disputatio* medievais”. O método socrático de ensino, baseado na técnica de investigação filosófica feita por meio do diálogo e de perguntas, ficou famoso no mundo todo. A intenção de Sócrates era levar as pessoas a se sentirem ignorantes de tanto perguntar, problematizando sobre os conceitos sobre os quais as pessoas tinham dúvidas, desconhecimento, ignorância.

Sócrates dizia que a virtude era a mais importante de todas as coisas, mas parece não ter acreditado na possibilidade de seu ensinamento. Ele duvidava da

ideia sofista de que a *arete* (virtude) podia ser ensinada para as pessoas. Pelo contrário, acreditava que a excelência moral é uma questão de inspiração e não de parentesco, pois pais moralmente perfeitos não tinham filhos semelhantes a eles.

Por fim, é possível afirmar que o tempo da Didática difusa revela uma tentativa de distinguir um campo de estudos autônomos, com objeto de estudo próprio e métodos específicos para abordá-lo.

2. Século XVII: surgimento da Didática

O século XVII marca o momento do nascimento da Didática enquanto ciência. O mérito corresponde a dois grandes pensadores e educadores provenientes de países da Europa Central onde tinha se estabelecido a Reforma Protestante: João Amos Comênio e Wolfgang Ratke (Ratíquio). Ambos teóricos inauguraram um novo campo de estudos no contexto de um mundo em crise que reclamava por uma revolução econômica, religiosa, política, ideológica e educacional.

A Reforma Protestante foi um movimento reformista cristão iniciado no século XVI por M. Lutero que, por intermédio da publicação de suas 95 teses, protestou contra diversos pontos da doutrina da Igreja Católica, propondo uma reforma no catolicismo. Com o apoio de religiosos e governantes europeus, Lutero executou uma revolução religiosa na Europa (Alemanha, Suíça, França, Reino Unido etc.) que recebeu por nome Contrarreforma ou Reforma Católica, iniciada no Concílio de Trento. O resultado da Reforma Protestante foi a divisão da chamada Igreja do Ocidente entre católicos romanos e os reformados ou protestante, originando o Protestantismo.

Cabia à Didática a participação num longo processo de reforma da humanidade, orientando os educadores e formando as novas gerações. De acordo com Castro (1991), constata-se que a delimitação da Didática constituiu a primeira tentativa que se conhece de agrupar os conhecimentos pedagógicos, atribuindo-lhes um valor maior do que a simples prática cotidiana intuitiva, a experimentação individual e o mito. Comênio foi o primeiro a sistematizar com rigor científico e metodológico os princípios mais gerais sobre o ensino, enquanto campo de estudo do didático, ainda quando cometa o exagero de atribuir a essa ciência mais poder do que ela realmente tem: o de ensinar tudo a todos.

De acordo com Castro (1991), os aspectos fundamentais que caracterizaram a didática da época foram, em primeiro lugar, a ideia baconiana da atenção à

natureza (seguir sempre do fácil ao difícil, ir das coisas às ideias e do particular ao geral, tudo sem pressa). Em segundo, a importância da língua vernácula (o ensino se inicia sempre pela língua materna). Em terceiro, o uso sistemático de livros ilustrados. Em quarto, a ausência de fronteiras entre a educação e o ensino, pois o objeto da Didática abrangia o ensino de conhecimentos, atitudes e sentimentos.

O surgimento da Didática enquanto ciência caracterizou-se, também, pelo aumento da preocupação a respeito dos aspectos associados, em geral, à organização do processo, do currículo e da escola e, em particular, aos métodos de ensino, aos conteúdos e à tarefa do professor em sala de aula. Assim, o foco estava no trabalho organizativo e metodológico que o professor realizava.

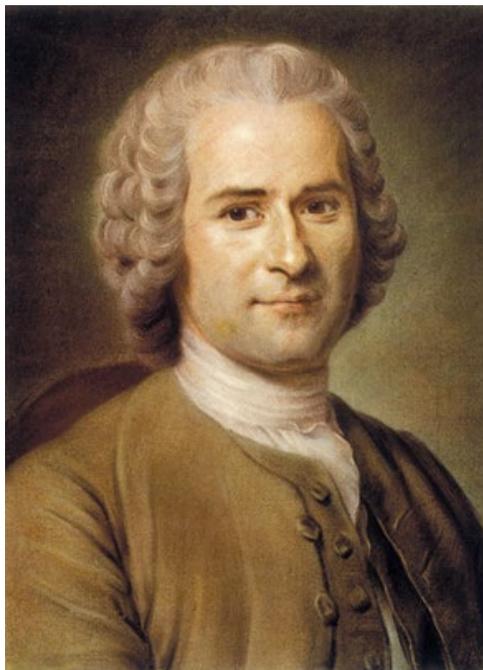
3. Conheçam seus alunos – diz Rousseau

O período se prolonga, aproximadamente, entre finais do século XVII e finais do XVIII. Foram quase cem anos de escassas iniciativas no campo educacional. A figura mais representativa e importante desse momento foi o filósofo, teórico, político, escritor e compositor suíço Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), considerado também uma das principais figuras do iluminismo² e um precursor do romantismo.³

² A palavra iluminismo (Esclarecimento ou Ilustração) deriva do latim *iluminare* e designa um dos mais importantes e ricos períodos da história intelectual e cultural ocidental. Iluminismo é um conceito que sintetiza diversas tradições filosóficas, sociais, políticas, correntes intelectuais e atitudes religiosas.

³ Romantismo, por sua vez, foi um movimento artístico, político e filosófico surgido nas últimas décadas do século XVIII, na Europa, que perdurou por grande parte do século XIX. O termo romântico passou a designar toda uma visão de mundo centrada no indivíduo e se refere ao movimento estético ou, em um sentido mais lato, à tendência idealista ou poética de alguém que carece de sentido objetivo (Wikipédia, 2011).

Foto – Jean-Jacques Rousseau (1712-1778).



Fonte: <https://edipro.com.br/livros-do-autor/jean-jacques-rousseau/>

Esse terceiro momento no processo de constituição histórica da Didática está marcado pela relevância dada ao aluno, à criança. Agora o foco é deslocado dos aspectos metodológicos em destaque no período de Comênio para quem aprende. Rousseau é o responsável pela chamada segunda grande revolução didática, pois ainda que não seja um verdadeiro sistematizador da educação, sua obra dá origem a um novo conceito de infância.

J. Rousseau, em lugar de negar a importância que os didatas anteriores concediam aos aspectos metodológicos, destacou que na organização dos métodos, dos conteúdos e do ensino devia levar-se em consideração também a natureza das crianças que aprendem. Enquanto Comênio coloca seu empenho nos aspectos metodológicos da Didática, na força do professor e na ordem e gradualidade do processo de ensino, Rousseau acentua o desenvolvimento da criança, suas necessidades e interesses, os aspectos subjetivos do processo, o

próprio aluno. Castro (1991, p.17) vai dizer: “O aspecto metodológico da Didática encontra-se, sobretudo, em princípios, e não em regras, transportando-se o foco de atenção às condições para o desenvolvimento harmônico do aluno”.

O ideário de Rousseau foi seguido e enriquecido ao longo do século XIX por destacados educadores. Talvez Henrique Pestalozzi (1746-1827) seja o exemplo mais ilustrativo, pois seus textos e modos de agir dão dimensões sociais à problemática educacional. Não obstante, a valorização da infância tão carregada de consequências para a pesquisa e a ação pedagógica na escola e na sala de aula, não se concretizaram nem com Rousseau nem com Pestalozzi. Essas ideias esperam por mais de um século para se consolidar.

4. Inflexão metodológica herbartiana (século XIX)

Este período, como seu próprio nome indica, está caracterizado pela forte influência do pensamento do eminente educador João Frederico Herbart (1776-1841)⁴ e cobre a maior parte do século XIX, ainda quando seu principal expoente viveu menos da metade desse século. Considerado, junto com Comênio, Rousseau e Pestalozzi, uma das quatro “cabeças diretoras” da pedagogia clássica dos tempos modernos, Herbart teve suas ideias pedagógicas divulgadas durante muito tempo.

Com Herbart, a primeira parte do século XIX presencia o nascimento de uma pedagogia científica, com forte influência filosófica e psicológica. Do ponto de vista didático, fixou os termos do problema teórico da pedagogia, é dizer, que o caráter moral como principal finalidade da educação se alcança pela instrução, pela disciplina e pelo governo. Com isso, estabeleceu e definiu o princípio da “educação pela instrução” ou da instrução educativa (LARROYO, 1974).

Na obra de Herbart se destaca, especialmente, sua contribuição pedagógica na elaboração, pela primeira vez na história da Didática, de um sistema de “passos formais” para ser utilizado em toda e qualquer situação de ensino. Os passos formais são os seguintes:

⁴ João Frederico Herbart (Johann Friedrich Herbart) nasceu em Aldenhurgo (Alemanha) no ano de 1776. Em 1805 foi professor de Filosofia em Goetingen e mais tarde em Königsberg (1809-1833). Morreu em 1841, após uma vida destinada à atividade acadêmica. Suas obras pedagógicas mais importantes são: Relatórios de um Preceptor; Pedagogia Geral deduzida do fim da Educação, Esboço para um curso de Pedagogia, Lições Preliminares sobre Pedagogia e Ideia de Pestalozzi de um ABC da instrução (LARROYO, 1974).

1. **Clareza** (a apreensão estática, durante a qual o educando contempla, claramente, um objeto: etapa da clareza ou da demonstração do objeto).
2. **Associação** (o trânsito de uma apreensão para outra: etapa da associação ou comparação).
3. **Sistema** (a compreensão de diversos objetos em sua profunda relação mútua: etapa da sistematização ou da generalização).
4. **Método** (o processo da consciência para aplicar em sua mais variada forma o conhecimento adquirido: etapa do método ou da aplicação).

Não obstante, a proposta de “passos formais” que ficou mundialmente conhecida não foi essa de quatro passos de Herbart, mas aquela de cinco sugerida mais tarde por seus discípulos, isto é, a de preparação, apresentação, associação, sistematização e aplicação.

Herbart também tem o mérito de tornar a Pedagogia um campo específico de investigação pelo qual enveredaram mais tarde centena de pesquisadores pelo mundo afora. Além disso, dedicou tempo a escrever sobre pedagogia do interesse, teoria da disciplina e do governo escolar, relação da escola com a vida, ideia da experimentação e demonstração pedagógica etc. Seu esforço por fazer grandes contribuições foi prejudicado pelo limitado desenvolvimento da psicologia, ainda presa ao empirismo sensualista de origem filosófica e distante da experimentação científica. Como afirmara Castro (1991, p.18), “seu propósito tinha futuro, mas os meios para realizá-lo eram ainda inadequados”.

Por fim, é preciso afirmar que as pesquisas realizadas por Herbart parecem ter ajudado mais a levar a Didática de volta a suas origens em Comênio, pela sua preocupação metodológica, do que a dar continuidade ao princípio de Rousseau de que cumpre aprender a conhecer a criança para estar em condições de agir eficazmente sobre ela.

5. A Escola Nova

O sugestivo nome de Escola Nova representa um período histórico da Didática que se iniciou por volta da última década do século XIX, associado às importantes descobertas nos campos da psicologia e, especialmente, da

medicina. Algumas das principais contribuições pedagógicas da primeira metade do século XX foram feitas, em efeito, por pesquisadores com formação originária em medicina como, por exemplo, Maria Montessori, Jean-Ovide Decroly, Édouard Claparède, entre outros.

Maria Montessori (1870-1952) estudou na universidade e foi a primeira mulher a se formar em medicina na Itália. Após sua formatura, iniciou um trabalho com crianças com necessidades especiais na clínica da universidade, vindo, posteriormente, a dedicar-se a experimentar em crianças sem comprometimento algum os procedimentos usados na educação das crianças que tinham comprometimento. Criou o método de aprendizagem que leva seu próprio nome.

Foto – Maria Montessori (1870-1952).



Fonte: <https://curso-projetos.blogspot.com/2010/03/maria-montessori-1870-1952.html>

Jean-Ovide Decroly (Renaix, 1871-1932), por sua vez, formou-se em medicina, e foi professor e psicólogo. Sua atenção voltou-se, desde o início, para

as crianças com deficiência mental. Esse interesse o levou a fazer a transição da medicina para a educação. Viajou pela Europa e pela América, fazendo contatos com diversos educadores, entre eles o norte-americano John Dewey (1859-1952). Escreveu numerosos livros, contudo nunca sistematizou seu método por escrito, por julgá-lo em construção permanente.

Por fim, Édouard Claparède (Genebra, 1873-1940) foi neurologista e psicólogo do desenvolvimento infantil. Destacou-se pelos estudos nas áreas da psicologia infantil, da pedagogia e da formação da memória. Foi um dos mais influentes expoentes europeus da escola da psicologia funcionalista, tendo sua teoria grande repercussão nos movimentos de renovação pedagógica da primeira metade do século XX. Em 1912 fundou, em Genebra, o Institut Jean-Jacques Rousseau, uma academia voltada para a investigação e o ensino da psicologia e da psicopedagogia, hoje integrada na Universidade de Genebra.

A didática da Escola Nova consolidou-se ao longo da primeira metade do século XX. A mesma esteve associada ao movimento de reforma da sociedade por intermédio de uma reforma educacional. O escolanovismo,⁵ como também foi conhecida, sustentou-se no ideário de liberdade e atividade latente no liberalismo⁶ e no capitalismo que alimentavam o pensamento da burguesia dominante da época.

O desenvolvimento científico e técnico constituiu terra fértil para as orientações pragmáticas que surgiram na América, amplificadas pelas descobertas sobre a natureza da criança que fizera a psicologia, do final do século XIX, que coloca o foco da educação nos aspectos internos e subjetivos do processo didático.

A Escola Nova se contrapõe às concepções antigas e tradicionais de educação a partir de uma postura crítica, contestadora, revolucionária, que atende à natureza, interesses, motivações e condições da infância num ambiente

⁵ Também seria identificada como Renovada, Progressivista, Ativa e Progressista.

⁶ Liberalismo é uma corrente política e moral baseada na liberdade, consentimento dos governados e igualdade perante a lei. Os liberais defendem uma ampla gama de pontos de vista, dependendo da sua compreensão desses princípios, mas, em geral, apoiam ideias como um governo limitado, quanto aos poderes, direitos individuais (incluindo direitos civis e direitos humanos), livre mercado, democracia, secularismo, igualdade de gênero, igualdade racial, internacionalismo, liberdade de expressão, liberdade de imprensa e liberdade religiosa. Amarelo é a cor política mais comumente associada com o liberalismo (Wikipédia).

de liberdade, atividade, criatividade e democracia. Trata-se de um movimento que representou, em parte, um resgate do ideário pedagógico de Rousseau abandonado ao longo do século XIX. O destacado historiador da educação René Hubert (1976, p.123-124), iria afirmar que a gênese do movimento da Escola Nova estaria em quatro fatores fundamentais:

- a. A ideia moral do valor da pessoa humana e a fé no poder de uma educação bem conduzida: daí resulta muito particularmente a consideração simpática da individualidade nascente da criança e o respeito a ela;
- b. O interesse suscitado pelas pesquisas científicas de toda sorte relativa à estrutura e à evolução da mentalidade infantil, além do uso adequado que os promotores da educação nova fizeram da constituição da psicologia infantil (pedologia), das contribuições da biologia, psicopatologia e psicanálise;
- c. As preocupações sociais tendentes a fundar a organização das democracias contemporâneas no livre consentimento, na adesão espontânea das consciências individuais, que seriam, daí por diante, levadas a procurar a existência coletiva como meio natural de seu desenvolvimento e preparadas, conseqüentemente, para adaptar a isso, harmoniosamente, o pensamento e a atividade;
- d. A tendência a querer liberar o indivíduo de todos os entraves postos pela sociedade ao desabrochar de sua personalidade e ao procurar, no retorno a uma vida mais natural e simples, a restauração de seu equilíbrio físico e moral e a garantia da felicidade.

Afirma-se com bastante frequência que não havia nada mais velho que a escola nova. E isso é verdade, o que resulta novo nela é a extensão que atingiu e sua roupagem moderna. Muitas das principais ideias da Didática escolanovista não são originais, pelo contrário, estão inspiradas no pensamento dos pedagogos do século XVIII e XIX, especialmente Rousseau e Pestalozzi, que atendiam às condições da infância e levavam em consideração seus interesses, por meio de suas atividades e de um ambiente de liberdade (CASTRO, 1991); além disso, tratou-se de um movimento pouco heterogêneo. Mas haveria uma teoria única de Educação ou de ensino? Parece-me que, sobretudo, formou-se um amálgama

doutrinário com raízes no naturalismo em seu aspecto filosófico do respeito à criança, nas pesquisas psicológicas que destacavam a atividade interessada e espontânea como fonte de conhecimento, e nos movimentos sociais cujo denominador comum – entre socialismos e democracias – é a exigência da participação de toda a população nas decisões políticas, uma igualdade teórica (CASTRO, 1991, p.20).

Entre as principais tendências que compunham o movimento da Escola Nova destacam-se, a social nas escolas de Hamburgo e na França com Freinet; a individual com o Plano Dalton de H. Parkhurst, que valorizava as realizações práticas (projetos) ou intelectuais (problemas); a tendência americana dominada por John Dewey, que criou uma escola-laboratório na Universidade de Chicago e defendeu a metodologia da escola ativa comprometida com a expansão do ideal democrático americano; a fundamentação psicológica e filosófica de William James, que valorizava o conhecimento na medida em que este é orientador da ação; a psicopedagogia de Claparède, Ferrière e Bovet; a medicina pedagógica com Maria Montessori e Decroly; entre outras (CASTRO, 1991).

6. Final do século XX (a didática entre diferentes paradigmas)

Durante o século XIX, e maior parte do século XX, era comum que as concepções didáticas levassem um tempo relativamente grande para se estabelecer no âmbito da educação e da escola. Assim aconteceu primeiro com as ideias de Comênio e Herbart e depois com o movimento da escola nova. Contudo, o final do século XX as coisas mudaram significativamente passando a ser uma característica comum a aparição rápida e repentina de concepções didáticas distintas que, em razão disso mesmo, conviviam no mesmo espaço e tempo, de maneira conflitante do ponto de vista ideológico, filosófico, sociológico, metodológico, tecnológico etc.

De acordo com Castro (1991), caracterizam o final do século XX:

o fato de que não há um paradigma, mas talvez paradigmas em conflitos. E atrevo-me a dizer que boa parte dessa situação se deve a uma espécie de contaminação entre a Didática disciplina – e o conteúdo dos cursos. Explicando melhor, o continente didático acolhe diferentes conteúdos,

em termos de tendências doutrinárias ou teóricas. Ou seja, algumas obras ou cursos privilegiam determinadas inflexões – sociológicas, psicológicas, filosóficas –, mas nem sempre as mesmas. Interpretam o Ensino de muitos modos. Há diferenças entre posições teóricas e diretrizes metodológicas ou tecnológicas. E condena-se o continente por seu conteúdo (p.21).

Nesse período a Didática esteve permeada por todas as inquietações da época. As tendências predominantes foram, em primeiro lugar, a psicológica, que acentuou a relevância da compreensão da inteligência humana e sua construção e; em segundo, a sociológica, que valorizava a visão das relações escola-sociedade. De acordo com Castro (1991), ter consciência que a Didática oscilou, no final do século XX, entre diferentes paradigmas é mais positivo do que negativo para a comunidade pedagógica. Além disso, é preciso levar em consideração que a Didática jamais foi homogênea e essa falta de homogeneidade talvez ajude a explicar a própria necessidade de adjetivação adotada ao longo da história: didática renovada, ativa, nova, tradicional, experimental, psicológica, sociológica, filosófica, moderna, geral, especial etc.

O certo é que, no final do século XX, a Didática passou a ser menos monolítica do que nunca antes. Com isso tem se corrido o risco de perder o núcleo de sua contribuição à educação e converter-se em uma caricatura de si própria, seja pelo abandono de seu campo, pela sua derivação em outra disciplina de caráter tecnológico ou sociológico, pelo fato de tratar coisa demais ou coisa de menos. A Didática precisa preservar sua essência, fazendo aquilo que só ela pode fazer como contribuição ao campo educacional atingindo seu núcleo central: a organização da aprendizagem, bem como “aquilo mesmo que justifica tenta-lo, a aprendizagem” (CASTRO, 1991, p.21).

7. Situação atual

Caracterizam esse último período, entre outros aspectos, a existência de um significado ambíguo que ora acentua o ensino como modelagem/armazenagem, ora o entende como desenvolvimento/desabrochamento; a aparição de novos modos de interpretar o fenômeno ensino, com base em orientações práticas

derivadas de teorias diferentes; a confusão entre a disciplina de Didática e o que se conhece a respeito de seu campo, ainda quando uma disciplina, campo de estudo, ciência ou arte, não pode ser confundida com os conhecimentos que constituem o seu conteúdo próprio; a condenação da Didática porque, supostamente, seu conteúdo não é satisfatório quando o certo deveria ser procurar o núcleo fundamental da Didática no lugar de suas fronteiras em uma época em que a interdisciplinaridade não é só aceita, mas procurada.

Principais momentos na trajetória histórica da didática em nível brasileiro

A trajetória histórica da Didática em nível brasileiro é reconstruída a partir da análise de quatro etapas ou períodos importantes: (1) A didática tradicional: período de 1549-1932; (2) A didática da Escola Nova: período de 1932-1969; (3) A didática tecnicista: período de 1969-1980; (4) A didática crítica ou fundamental: período de 1982-2001. Desejamos a seguir caracterizar cada uma dessas etapas.

1. A didática tradicional: período de 1549-1932

Esse primeiro período se estendeu entre a chegada dos jesuítas ao Brasil, em 1549, representada pelo Padre Manoel da Nóbrega e alguns outros padres e irmãos, e o surgimento do movimento da Escola Nova, em 1932. Caracterizou o período, além de outras questões relevantes, o predomínio da pedagogia e da didática tradicionais. Ainda assim, é possível estabelecer, nesses quase 400 anos de domínio católico (apostólico-romano), quatro momentos diferentes na história da educação e, mais especificamente, no desenvolvimento da Didática.

1. O “período heroico” ou de pedagogia brasílica (1549-1759);
2. De institucionalização da pedagogia e didática jesuíticas ou o “*Ratio Studiorum*” (1599-1759);
3. A pedagogia pombalina ou as ideias pedagógicas do despotismo esclarecido (1759-1827);
4. O desenvolvimento da pedagogia leiga: ecletismo, liberalismo e positivismo (1827-1932).

De maneira geral, esses quatro momentos podem ser sintetizados em dois: o primeiro, de **Pedagogia tradicional religiosa** (1549-1827); o segundo, de **Pedagogia tradicional leiga** (1827-1932). Aquele esteve caracterizado pelo predomínio da influência jesuítica e de seu ideário pedagógico contido na *Ratio Studiorum*⁷ (Regras para o Estudo). Segundo Puentes (2010), a adesão à cultura portuguesa foi a finalidade da didática da *Ratio Studiorum* na colônia e, o colégio jesuítico, o meio escolar mais eficaz do ponto de vista prático para viabilizar essa adesão. Na sua condição de código pedagógico, a *Ratio* expressava, num conjunto de normas, a maneira como deviam ser constituídos os estudos, o modelo de mundo, de sociedade e de indivíduo que se pretendia e informar sobre todas as atividades da Companhia, a organização curricular, a metodologia do ensino, os saberes a ser ensinados, as condutas a serem inculcadas e a incorporação de comportamentos, normas e práticas etc.

Esboçada pela primeira vez em 1586 e impresso definitivamente em 1599, a *Ratio Studiorum atque Institutio Societatis Jesu* foi pensada e redigida num ambiente europeu caracterizado pela preocupação com um ensino médio sustentado no humanismo Cristão. Junto com a *Ratio*, no próprio século XVI, outras iniciativas de caráter teórico e prático tiveram lugar como, por exemplo, as Instruções aos Visitadores e Pastores do Principado da Saxônia (1528), de Filipe Melanchton (1497-1560); o Editó (1598) da Universidade de Paris; e as escolas de Sturm (1507-159?) e de Vives (1492-1540).

A necessidade de elaboração da *Ratio*, como plano de estudos comuns para todos, nasceu em 1584 com o crescimento acelerado no número de colégios jesuítas não só na Europa, mas também nas províncias ultramarinas de Portugal e Espanha, situadas em três continentes: na América, África e Ásia. Segundo Francas (1952), a *Ratio* surgiu obedecendo ao critério pelo qual foram elaborados os currículos modernos na Europa, aproveitando todo o imenso material pedagógico acumulado pela Companhia durante quinze anos de trabalho, levando em consideração as críticas dos melhores pedagogos de todas as províncias europeias da ordem. A primeira versão estava composta de trinta conjuntos de regras (cada uma com mais de uma prescrição), para totalizar, aproximadamente, 600. Tratava-se, segundo Klein (1997, p.35), de um:

⁷ A *Ratio* significa, segundo as palavras de João Adolfo Hansen, “plano”, “ordem”, “regra”, “razão” etc., enquanto que *institutio* é “modo”, “maneira”. O nome completo *Ratio Studiorum Atque Institutio*, pode ser traduzido por Ordem e Maneira dos Estudos (HANSEN, 2001, p.13).

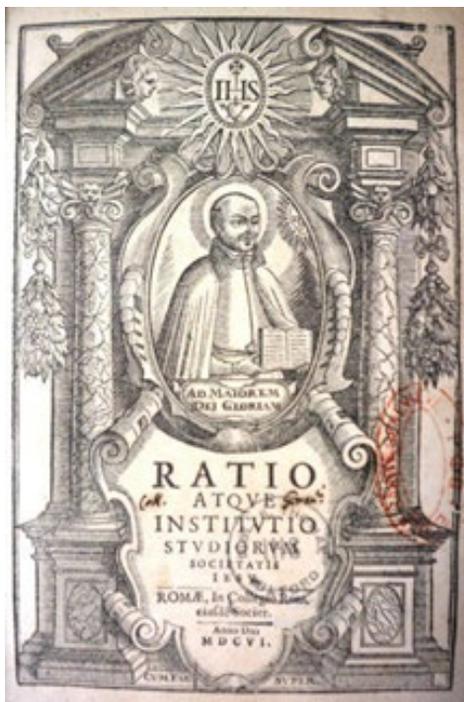
minucioso manual de funções, com a indicação da responsabilidade do desempenho, da subordinação e do relacionamento do pessoal dirigente (provincial, reitor, prefeito, de estudos inferiores, prefeito de estudos superiores e prefeito da academia); dos professores (há catorze categorias, conforme os cursos e as disciplinas) e dos alunos. É também um manual de organização e administração escolar com prescrições sobre a grade curricular, carga horária das disciplinas, programação, textos, metodologia de ensino e de aprendizagem; avaliação e premiação dos alunos; funcionamento das academias e atividades extraclasse; disciplina de professor e alunos.

Desde sua criação até 1773, ano em que a Companhia foi proibida, o *Ratio Studiorum* constituiu o método pedagógico oficial da Companhia de Jesus. Com o estabelecimento da Companhia em 1814, pelo Papa Pio VII (1742-1823), e com a reabertura do Colégio Romano pelo Papa Leão X, em 1824, o *Ratio* teve que ser revisado novamente em 1832, em decorrência de sua desatualização depois de tantos anos transcorridos (CESCA, 1996). Esse último texto contava de 29 conjuntos de regras, uma a menos que na versão de 1599, referentes aos próprios assuntos. As maiores modificações ocorreram dentro do currículo, sobretudo, na carga horária; equiparação da língua vernácula ao latim e ao grego; introdução de disciplinas modernas; incorporação de outras disciplinas, até o momento, consideradas acessórias, tais como História, Geografia e Matemática; e a recomendação dos cursos de química e astronomia (KLEIN, 1997).

A *Ratio*, na medida que definia um conjunto metódico e sistemático de disposições legais relacionadas com a visão de mundo, de sociedade e de indivíduo que a Companhia de Jesus tinha, própria da sociedade portuguesa do século XVI, parece ter se constituído no principal instrumento de conservação, imposição e perpetuação da cultura europeia nas colônias. A forma de organização e estruturação da sociedade portuguesa e da Companhia de Jesus (com base em uma concepção teocêntrica e corporativista de mundo) deu forma à *Ratio Studiorum*. Seus elementos, suas partes, seu conteúdo, tudo, dizia respeito à maneira de ser e de pensar da sociedade de seu tempo. A sociedade portuguesa estava na *Ratio Studiorum*, e isso deveria ser reproduzido. Sendo assim, a missão do método

didático-pedagógico que se analisa estava em reproduzir, dentro dos muros do colégio, o modelo de sociedade vigente fora dele, especialmente na Europa, preparando o aluno para se inserir nele e dar-lhe continuidade na colônia.

Foto – Ratio Studiorum



Fonte: <http://expressoliberalidade.com.br/amp/ratio-studiorum-plano-e-organizacao-de-estudos-da-companhia-de-jesus/>

Por sua vez, caracterizaram a pedagogia tradicional leiga (1827-1932), de acordo com Veiga (1988), a ênfase no ensino humanístico de cultura geral centrado no professor, que transmite a verdade universal e enciclopédica a todos os alunos indistintamente; a relação pedagógica que se desenvolve de forma hierárquica e vertical, onde o aluno é educado para seguir atentamente a exposição do professor; o método de ensino calcado nos cinco passos formais de Herbart (preparação, apresentação, associação, generalização, aplicação). E conclui Veiga (1988, p.28).

É assim que a Didática, no bojo da Pedagogia Tradicional leiga, está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos; os métodos são princípios universais e lógicos; o professor se torna o centro do processo de aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e passivo. A disciplina é a forma de garantir a atenção, o silêncio e a ordem.

É possível concluir afirmando que a Didática, tanto no primeiro como no segundo momento deste primeiro período, não passou de um conjunto de regras (seja com marcada influência religiosa, seja leiga) que visavam assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente.

2. A didática da Escola Nova: período de 1932-1969

O período pode ser subdividido em três etapas ou fases diferentes. A primeira, caracterizada pelo equilíbrio entre a didática tradicional e a didática nova (1932-1947). A segunda, pelo predomínio da didática nova (1947-1969). A terceira, pela crise da didática nova e articulação da didática tecnicista (1961-1969).

O início deste período ficou marcado pela criação do Ministério de Educação e Saúde Pública, em 1930; elaboração da reforma de Francisco Campos, que estipulou a criação do Conselho Nacional de Educação e; por fim, orientação do governo de tratar a educação como questão nacional, convertendo-se, portanto, em objeto de regulamentação por parte do governo central nos diversos níveis e modalidades.

Como parte do trabalho realizado pelos membros do Movimento dos Pioneiros da Educação Nova⁸ surgiu uma nova didática que procurava defender o ensino público e gratuito: a Didática da Escola Nova. Essa didática dividiu seu

⁸ Tratou-se de um documento elaborado e assinado por 26 educadores brasileiros, em 1932, com o título A reconstrução educacional no Brasil: ao povo e ao governo. Circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. Em uma de suas partes o documento dizia: “se depois de 43 anos de regime republicano, se der um balanço ao estado atual da educação pública, no Brasil, se verificará que, dissociadas sempre as reformas econômicas e educacionais, que era indispensável entrelaçar e encadear, dirigindo-as no mesmo sentido, todos os nossos esforços, sem unidade de plano e sem espírito de continuidade, não lograram ainda criar um sistema de organização escolar, à altura das necessidades modernas e das necessidades do país” (MENESES, 2001).

espaço com a didática tradicional e seu objetivo foi introduzir na sala de aula métodos de ensino renovados que estimularam as tentativas de experimentação e descoberta, bem como o estudo do meio natural e social.

Segundo Veiga (1988), a didática da escola nova caracterizava-se pela valorização da criança, vista como ser dotado de poderes individuais, respeitando-se sua liberdade, iniciativa, autonomia e interesses. O ensino foi concebido como um processo de pesquisa partindo do pressuposto que os conteúdos de que trata o ensino são problemas. Os métodos e técnicas mais difundidos por esta didática foram os centros de interesse, o estudo dirigido, as unidades didáticas, os métodos dos projetos, as técnicas de fichas didáticas, o contrato de ensino etc.

A didática da escola nova, de acordo com a própria autora, teve um caráter idealista ao procurar a solução de problemas educacionais em uma perspectiva interna da escola, sem considerar a realidade brasileira nos seus aspectos político, econômico e social. Com isso, os problemas educacionais passaram a ser meras questões escolares e técnicas. Esse é um dos motivos pelo quais, já desde antes, Saviani (1983) tinha considerado a pedagogia escolanovista como não-crítica. Para os escolanovistas, podia-se resolver os problemas sociais e de marginalidade por intermédio de uma revolução no campo didático. Segundo eles, para transformar e melhorar a sociedade e a educação bastava melhorar o trabalho didático realizado no interior das escolas.

3. A didática tecnicista de 1969-1980

A didática da Escola Nova predominou no Brasil entre 1932 e 1961. Na etapa posterior a 1961 a concepção humanista moderna começa a ceder lugar à didática tecnicista (concepção analítica). Segundo Candau (1983), a didática continuou assumindo uma perspectiva idealista, mas passou a se centrar na dimensão técnica do processo de ensino; isto é, a prática pedagógica passou a depender exclusivamente da vontade e do conhecimento dos professores que, uma vez dominando os métodos e técnicas desenvolvidos pelas experiências escolanovistas, poderão aplicá-los às diferentes realidades nas quais se encontram.

Segundo Veiga (1988), no enfoque tecnicista os conteúdos dos cursos de Didática centraram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento formal, e na elaboração de materiais instrucionais e livros

didáticos descartáveis. De acordo com a própria autora, “o processo é que define o que os professores e alunos devem fazer, quando e como o farão” (1988, p.35).

O período esteve compreendido em três etapas diferentes na história da didática brasileira. A primeira foi marcada pelo predomínio da didática tecnicista e pelo desenvolvimento da visão crítico-reprodutivista (1969-1980). A segunda, pela aparição, dentro da didática, de ensaios contra hegemônicos, com maior ênfase na didática crítica (fundamental, crítico-social dos conteúdos e histórico-crítica) (1980-1991). A terceira, pela aparição de uma didática neoprodutivista e suas variantes neoescolanovista, neocontrutivista e neotecnicista (1991-2001).

Durante a ditadura militar, guiados pelo lema positivista “Ordem e Progresso”, o grande objetivo perseguido pelo Governo foi o desenvolvimento econômico com segurança. Diante desse objetivo, segundo aponta Saviani (2007), a baixa produtividade do sistema de ensino, identificada no reduzido índice de atendimento da população em idade escolar e nos altos índices de evasão e repetência, era considerada um entrave que necessitava ser removido. Configurou-se, assim, uma orientação pedagógica que pode ser sintetizada na expressão “pedagogia tecnicista”.

Com base nos pressupostos de neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, a didática tecnicista advogava pela reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo mais objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretendia-se a objetivação do trabalho pedagógico. Na didática tecnicista o elemento principal passou a ser a organização racional dos meios, ocupando o professor e o aluno posições secundárias, relegados que são, à condição de executores de um processo cuja concepção, planejamento, coordenação e controle ficaram a cargo de especialistas supostamente habilitados, neutros, objetivos e imparciais. Para a didática tecnicista o que importava era aprender a fazer.

Considerada como instrumental por Candau (1988), a didática tecnicista é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o “como fazer” pedagógico apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados.

4. A didática crítica ou fundamental: período de 1982-2001

A partir de 1974, época em que iniciou a abertura gradual do regime político autoritário instalado em 1964, surgiram estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, evidenciando as funções reais da política educacional acobertada pelo discurso político-pedagógico oficial.

Tais estudos foram agrupados e denominados por Saviani (1983) de teorias “crítico-reprodutivistas”, que, apesar de considerar a educação a partir dos seus aspectos sociais, concluem que sua função primordial é a de reproduzir as condições sociais vigentes. Elas se empenham em fazer a denúncia do caráter reprodutivo da escola. Há uma predominância dos aspectos políticos, enquanto as questões didático-pedagógicas são minimizadas ou negligenciadas. Em consequência, a didática passou também a fazer o discurso reprodutivista, ou seja, apontar seu conteúdo ideológico, buscando sua desmistificação de certa forma relevante. De acordo com Veiga (1988, p.37),

Sob esta óptica, a Didática nos cursos de formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, secundarizando a sua dimensão técnica, comprometendo, de certa forma, a sua identidade, acentuando uma postura pessimista e de descrédito relativo à sua contribuição quanto à prática pedagógica do futuro professor.

De qualquer maneira, tal como indica a própria autora, a atitude crítica passou a ser exigida por todos, alunos e professores, procurando rever sua própria prática pedagógica a fim de torná-la mais coerente com a realidade sociocultural. “A Didática é questionada e os movimentos em torno de sua revisão apontam para a busca de novos rumos” (VEIGA, 1988, p.37).

Surge assim, na década de 1980, um movimento que rapidamente passou a ser chamado de Didática Crítica. Isto é, uma maneira de ver o trabalho pedagógico a partir de uma concepção filosófica da educação específica que permite explicitar os problemas educacionais e compreendê-los a partir do contexto histórico em que estão inseridos. Segundo Gadotti (1983), nesse contexto, a educação se identificou com o processo de humanização, isto é, a educação é o que se pode

fazer do homem amanhã. Assim, segundo Veiga (1988), o papel da didática passou a ser entendido como o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa.

A didática crítica deu-se pela via de três ensaios contra hegemônicos: a didática crítico-social dos conteúdos, a didática histórico-crítica e a didática fundamental. Todas elas estavam inspiradas essencialmente nos postulados marxistas.⁹ A primeira, de autoria do pedagogo José Carlos Libâneo (1982) e seguidores; a segunda baseada no pensamento filosófico de Dermeval Saviani (1983) e seguidores; a terceira na fundamentação didática de Vera Maria Candau (1984) e seguidores. Segundo Candau (1984, p.21), trata-se de uma didática alternativa – a didática crítica – que tem como ponto de partida “a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem e coloca a articulação das três dimensões, técnica, humana e política, no centro configurador de sua temática”.

Foto – Vera Maria Candau.



Fonte: <http://nucleodememoria.vrac.puc-rio.br/anuario2014/aconteceu-2014/professores-emeritos>

⁹ Trata-se de um conjunto de ideias filosóficas, econômicas, políticas e sociais elaboradas, primariamente por Karl Marx e Friedrich Engels, e desenvolvidas mais tarde por outros seguidores. Baseia-se na concepção materialista e dialética da História, interpreta a vida social conforme a dinâmica da base produtiva das sociedades e das lutas de classes daí consequentes. O marxismo compreende o homem como um ser social, histórico e cultural, que possui a capacidade de trabalhar e desenvolver a si próprio.

Os três ensaios contra hegemônicos sintetizaram a compreensão marxista de que, embora a pedagogia e a didática não sejam capazes por si mesmas de transformar a sociedade, elas podem ajudar a criar as condições necessárias para a mudança necessária e possível.

Síntese do capítulo

O capítulo apresenta os principais momentos pelos quais tem passado a Didática desde suas origens até hoje, como resultado do processo evolutivo da sociedade humana. Você inicialmente teve a oportunidade de estudar as sete etapas na trajetória histórica da Didática em nível mundial, com base na classificação ou tipologia elaborada por Amélia Domingues Castro, em 1991: (1) Didática difusa; (2) Século XVII, o surgimento da Didática; (3) Conheçam seus alunos – diz Rousseau; (4) Inflexão metodológica Herbartiana, no século XIX; (5) Um intervalo na trajetória histórica; (6) A Escola Nova; (7) No final do século, a Didática oscila entre diferentes paradigmas; (8) situação atual da Didática.

Posteriormente, foi estudado acerca do desenvolvimento da Didática em nível brasileiro, com base nos trabalhos de diversos autores (VEIGA, 1988; CANDAU, 1984, 1989; OLIVEIRA, 1988, 1992; LIBÂNEO, 1984, 1997; PIMENTA, 1997; ALBUQUERQUE, 2002; ENRICONE, 2008; SAVIANI, 2007).

No caso específico brasileiro é importante concluir afirmando, com o apoio de Castanho e Castanho (2008), que, desde as posturas jesuíticas até as manifestações contemporâneas ligadas à pedagogia das competências e a um leque amplo de bases teóricas, a Didática tem avançado no sentido de se pôr em sintonia com o contexto socioeducacional.

Bibliografia adicional complementar

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. *Didática*. Curitiba: Ibpex, 2008.

Pura Lúcia Oliver Martins é natural de Araçongas – PR (1951). É licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Londrina – UEL (1974), mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG (1985) e doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (1996).

Além disso, é professora aposentada da Faculdade de Educação da UFMG, onde atuou na graduação e na pós-graduação durante 15 anos. Foi docente do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado – da Pontifícia Universidade Católica do Paraná – PUCPR. Desenvolve atividades de pesquisas e ensino na área de Didática desde 1982. É autora dos livros *Didática teórica/didática prática: para além do confronto* (Loyola, 8. Ed., 2006) e *A didática e as contradições da prática* (Papyrus, 2. Ed., 2003).

Atividades

1. Atividade de Vídeo

Prezado(a) aluno(a), acesse o seguinte endereço eletrônico: Parte I
<https://www.youtube.com/watch?v=ic28PaXiM14>

Nesse endereço eletrônico você acessará o vídeo denominado *Os primeiros tempos: a educação pelos jesuítas (I)*. Esse vídeo apresenta uma entrevista realizada pela UNIVESP TV de Portugal a alguns pesquisadores e líderes importantes jesuítas, tais como o historiador e diretor da Biblioteca Nacional de Portugal Jorge Couto e o Padre Jesuíta e Reitor do Colégio Jesuítico de São Paulo Luiz Fernando Klein.

Depois de assistir o vídeo procure ficar atento às diferentes afirmações feitas pelo entrevistado e responda as seguintes indagações.

1-Quais eram os objetivos dos missionários jesuítas no Brasil durante o período da Colônia?

2-A quem era destinada a educação ministrada dentro dos Colégios jesuíticos?

Referências

- ALBUQUERQUE, M. J. Retrospectiva histórica da didática e o educador. *Revista Educação: Teorias e Práticas*, ano 2, n.2, dezembro 2002, p.38-60.
- CANDAU, V. M. A revisão da Didática. In: CANDAU, V. M. *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 1988, p.13-19.
- CASTRO, A. D. A trajetória histórica da Didática. *Série Idéias*, n.11, São Paulo: FDE, 1991, p.15-25. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf, acesso 10/07/2009. Disponível em http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf
- DANILOV, M. A.; SKATKIN, M. N. *Didáctica de la escuela media*. La Habana: Editorial Pueblo e Educación, 1978.
- ENRICHONE, D. Trajetórias e memória de constituição do campo da didática. In: EGGERT, E.; TRAVERSINI, C.; PERES, E.; BONIN, I. *Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008, p.77-88.
- FERREIRO GRAVIÉ, Ramón F.; VIZOSA, Elizabeth. *Didáctica em tempo de neurociência*. Nova Southeastern University: Alandria Library Publishinh House, 2020.
- GHIRALDELHI JR, Paulo. *O que é a pedagogia*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.
- HANSEN, João Adolfo. Ratio Studiorum e política católica ibérica no século XVII. In: VIDAL, Diana Gonçalves; HILSDORF, Maria Lúcia Spedo (org.). *Brasil 500 anos: Tópicos em História da Educação*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2001.
- HUBERT, René. *História da Pedagogia*. Tradução e notas de Luiz Damasco Penna e J. B. Damasco Penna. Atualidade Pedagógica, Volume 66, São Paulo: Companhia Editora Nacional/MEC, 1976.
- KLEIN, Luis Fernando. *Atualidade da pedagogia jesuítica*. São Paulo: Edições Loyola, 1997.
- KLINGBERG, L. *Introducción a la didáctica general*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1978.
- LARROYO, Francisco. *História geral da pedagogia*. 2.ed. São Paulo: Mestre Jou, v.II, 1974. (p.631-639 e 649-653). Disponível em <<http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf>>, acesso no dia 19/05/2011.
- MENEZES, Ebenezer Takuno de. Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EducaBrasil. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>>. Acesso em 08 mai 2023.

O papel da Didática Geral na formação de professores: os saberes didáticos

Cresceram expressivamente nos últimos trinta anos os estudos sobre profissionalização docente e formação de professores para a docência. Em um artigo anterior, escrito em coautoria com outros dois colegas (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009) reconhecia que o aumento dessas pesquisas se deu a partir da década de 1980, associado, entre outras questões, ao movimento reformista da educação básica iniciado nos Estados Unidos, Canadá, Austrália e Inglaterra e que se estendera, mais tarde, na década de 1990, pela Europa Francófona (Bélgica, França, Suíça) e pela América Latina.

Na época, os professores passaram a ser acusados junto às escolas nas que eles trabalhavam pelo não cumprimento de seu papel na educação das crianças, adolescentes e jovens. Os professores, especificamente, foram considerados como principais responsáveis pela crise educacional, afirmando-se que isso se dava pela falta de saberes necessários ao exercício da docência. As críticas e propostas decorrentes dos movimentos de reforma tinham por objetivo, além da busca pela melhoria da qualidade da educação, a reivindicação do status profissional para os profissionais da educação.

Entre os assuntos mais debatidos pelos críticos, políticos e teóricos da época dentro da temática da reivindicação do status profissional dos professores, estavam:

- ✓ a conceitualização da profissionalização docente;
- ✓ os aspectos integrantes do processo de profissionalização;
- ✓ as etapas na profissionalização;
- ✓ as condições indispensáveis ou necessárias para a profissionalização;

- ✓ os saberes, conhecimentos, competências e desempenhos considerados necessários à profissão;
- ✓ os problemas que afetam a profissionalização, além de outros.

Os saberes, conhecimentos e competências necessários à profissão docente, especificamente, ocuparam lugar de destaque nessas discussões. Apoiados na premissa da existência de um conjunto de conhecimento base (Knowledge base) para o ensino, os teóricos afirmavam que era possível convalidar esse corpus de saberes com a intenção de melhorar a formação dos professores. Cunha (2004, p.37), por sua vez, enfatiza que “assumir a perspectiva de que a docência se estrutura sobre saberes próprios, intrínsecos à sua natureza e objetivos, é reconhecer uma condição profissional para a atividade do professor”.

Muitos pesquisadores destinaram seus estudos no sentido da sistematização dos saberes que estão na base da profissionalização da docência. Desse modo, pelo menos nos últimos 30 anos, a partir de concepções e orientações variadas, tem-se produzido uma centena de pesquisas sobre ensino, os docentes e seus saberes. A cada ano é publicado um número extraordinário de obras e artigos sobre esse tema em diversos lugares no mundo todo.

Destaque especial é dado para os trabalhos de Shulman (1986), Gauthier (1998), Tardif (2003), Perrenoud (2000), Marcelo García (1995), Pimenta (1998), Zabalza (2006), Freire (2000), Cunha (2004), Masetto (1998) e Braslavsky (1999), entre outros. Todos eles ajudaram a configurar, definir e caracterizar um repertório de saberes necessários à docência que está integrado pelos seguintes conhecimentos: (1) ciência pedagógica, (2) ciência da educação, (3) tradição, (4) experiência, (5) ação pedagógica, (6) conhecimento específico das disciplinas, (7) conhecimento didático do conteúdo, (8) contexto, (9) ambiência de aprendizagem, (10) novas tecnologias, (11) formação profissional, (12) currículo, (13) avaliação, (14) comunicação, (15) orientação, (16) planejamento etc.

A profissionalização dos professores e, especificamente, a sua formação, dependem em grande medida da construção de processos permanentes de socialização, interação, partilha, cooperação e integração da teoria e da prática desses saberes que acabam de ser listados. Talvez um dos saberes mais importantes associados à formação seja aquele que tem a ver com o didático, isto é, com os saberes didáticos.

Da docência, como atividade profissional, do desenvolvimento profissional docente, do lugar que a Didática ocupa na formação de professores e dos saberes didáticos, especificamente, é que trata o presente capítulo.

Questões relativas à docência como atividade profissional

A escola exige tradicionalmente de seus docentes o cumprimento de uma função característica: o exercício da docência. Mas, recentemente, com a reformulação das responsabilidades da educação, somou-se a essa já mencionada outras atribuições não menos importantes, tais como: pesquisa, extensão, gestão ou administração (nos diversos setores institucionais: coordenação, as diversas comissões e a direção da escola) e as relações institucionais (a representação da própria instituição e a criação e a manutenção de uma ampla rede de relações). As cinco funções analisadas no conjunto terminaram ampliando e fazendo mais complexo o exercício profissional dos professores.

A docência, como função profissional específica, deveria ter por objeto propiciar a aprendizagem dos alunos, desenvolver competências humanas, cognitivas e habilidades de pensamento, isto é, reformar o pensamento dos estudantes. Ainda assim, há diferenças significativas no objeto da docência de um nível de ensino para outro. Enquanto o ensino fundamental valoriza o desenvolvimento e o domínio no manejo das capacidades intelectuais (formas gramaticais da língua, cálculo aritmético ou formas mentais matemáticas, capacidades do pensamento espacial, capacidades do pensamento temporal e categorias sócio relacionais) e humanas (valores, sentimentos, sentidos, desejos, serendipidade etc.); o ensino médio orienta-se para a aquisição e organização dos conhecimentos e; à docência universitária tem por especificidade ensinar a produzir e aplicar novos conhecimentos pela via da pesquisa, com base nas capacidades e categorias desenvolvidas nos níveis anteriores.

Por fim, considerar a docência como uma atividade profissional é prever para ela a tarefa de formar de maneira integral a personalidade das gerações futuras e produzir novos saberes, cultura e ciência, passando da função tradicional de transmissora para a função de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo, sem esquecer a prestação de serviço social (aplicação do conhecimento produzido).

Assumir esse papel obriga professores a transformar sua função docente no contexto da escola, desenvolvendo tipos de relações pedagógicas muito diferentes das que hoje se estabelecem com os alunos, com o saber, com os colegas de profissão e, com as instituições nos quais trabalham, a saber:

1. Participar da elaboração do Projeto Político Pedagógico;
2. Elaborar e cumprir o plano de trabalho;
3. Zelar pela aprendizagem dos alunos;
4. Estabelecer estratégias de recuperação para alunos de menor rendimento;
5. Ministras os dias letivos e horas-aula estabelecidos e;
6. Participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional (Lei de Diretrizes e Bases da Educação – Lei 9394/96).

Mas na sua imensa maioria os professores não estão preparados para encarar e assumir essas mudanças. Impõe-se, então, a tarefa de profissionalizarmos-os. Assumir esse papel, diga-se de passagem, obriga os alunos a incorporar uma nova disposição acadêmica e intelectual. A problemática da docência não diz respeito apenas ao docente, mas importa, sobretudo, ao próprio estudante, sem cuja participação e envolvimento consciente poderia ficar reduzida e simplificada ao esquema do simples ensino. Tal como tem apontado Freire (2000), sem a participação consciente e motivada dos discentes não há docência possível.

Questões relativas ao desenvolvimento profissional docente

A profissionalização¹ indispensável do professor como parte da redefinição do papel da escola frente à nova conjuntura tecnológica, globalizada e necessária melhoria da qualidade do ensino oferecido, e com base nos princípios de uma docência verdadeiramente profissional, é proclamada há, pelo menos, duas décadas no contexto do surgimento e consolidação da pedagogia crítica

¹ O termo profissionalização expressa o processo socializador de aquisição das características e capacidades específicas da profissão professor (VEIGA; ARAÚJO; KAPUZINIÁK, 2005, p.31).

(movimento da didática fundamental, pedagogia histórico-crítica, pedagogia crítico-social dos conteúdos, pedagogia dos conflitos sociais etc.).

A pedagogia crítica, além de advertir sobre o fato de que a concretização de um novo modelo de educação e de escola requer um novo perfil docente, define também alguns dos ideais que o configuram. Segundo ela, a profissionalização docente deve dar-se: em primeiro lugar, pela formação científica do professor na sua área de conhecimento, a partir de uma permanente atualização (possuir conhecimento do complexo processo histórico de constituição de sua área; ampla e crítica compreensão dos métodos que produziram o conhecimento acumulado, de modo a introduzir todo aluno aos fundamentos e aos métodos que produziram e produzem aquela ciência específica). Em segundo lugar, pelo desenvolvimento da competência formadora ou pedagógica, com início nos programas formais de graduação e aprimorados na pós-graduação e nos processos rotineiros de capacitação que ocorrem no contexto da atuação coletiva dos pares em torno de Projetos Político-Pedagógicos² coletivamente articulados, de modo a possibilitar a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, e evitar o isolamento profissional pela via do estímulo do diálogo interdisciplinar.

Já se passaram mais de trinta anos desde a promulgação do projeto de democratização do Brasil, contudo as suas principais propostas no campo educacional não foram cumpridas: nem melhorou a educação nem se profissionalizaram os professores do modo como deveria. Pelo contrário, piorou a qualidade do processo de organização da aprendizagem desenvolvido em sala de aula e, por isso mesmo, a formação recebida pela imensa maioria dos alunos matriculados no sistema nacional de educação básica e universitária tornou-se ainda mais precária.

Segundo mostram as estatísticas, o quadro atual da qualidade da educação básica no Brasil é dramático. Dados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) revelam que, em 2003, o

² O Projeto Político-Pedagógico é um dos documentos mais importantes da escola. Expressa toda a organização existente no âmbito escolar, refletida e elaborada a partir de uma reflexão do seu cotidiano. Sua construção requer uma ruptura com a hierarquização e centralização de poderes. Portanto, deve ser construído no processo democrático de tomadas de decisões e encaminhamentos com toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, direção, coordenação, equipe administrativa, vizinhos, lideranças comunitárias e grupos da comunidade) para ser vivenciado a todo o momento (REIS, 2007, P.1).

Brasil tinha 16 milhões de analfabetos (aproximadamente 9% de sua população) e ocupava o 73º lugar na tabela de posições no ranking mundial. Essa situação colocava o país abaixo de nações latino-americanas menores e com um Produto Interno Bruto inferior como, por exemplo, Argentina, Chile, Costa Rica, Trinidad e Tobago, México e Colômbia (Mapa da alfabetização no Brasil, 2004).

Outra publicação da própria instituição informa que, do total de alunos que frequentavam, em 2004, o 4º ano do Ensino Fundamental, 55% apresentavam nível de desenvolvimento escolar considerado crítico em leitura, de acordo com os resultados do SAEB³ de 2003. Esses alunos, segundo a pesquisa, não conseguem desenvolver habilidades de leitura compatível a esse nível de escolaridade e leem apenas textos simples e curtos (Informativo INEP, 2004).

Em 2001, em uma amostra selecionada de 3.689.237 alunos do 4º ano do Ensino Fundamental em Língua Portuguesa, classificou-se 22,2% dos avaliados com desempenho muito crítico, enquanto em Matemática 12,5%. A categoria de desempenho muito crítico reúne, segundo afirma a instituição de pesquisa consultada, estudantes que estão no 4º ano do Ensino Fundamental, mas não desenvolveram competências e habilidades necessárias para obter resultados minimamente razoáveis nas provas. O desempenho adequado reúne apenas 4,8% dos estudantes em Português e 6,8% em Matemática. As pesquisas constataram que só 0,4% dos alunos têm desempenho avançado em Leitura e 0,0% em Matemática (Qualidade da Educação, 2003).

No ensino superior a situação não é mais confortável. Números superiores ao 80% dos estudantes formados nos últimos anos, nos cursos de Direito e submetidos ao Exame da Ordem dos Advogados foram reprovados e os exames efetuados pelo Conselho Regional de Medicina de São Paulo mostram que a formação do médico está muito aquém do desejável. Não é

³ Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, foi implantado em 1990, é coordenado pelo INEP e conta com a participação e o apoio das Secretarias Estaduais e Municipais de Educação das 27 Unidades da Federação. Os levantamentos de dados do SAEB são realizados, a cada dois anos, em uma amostra probabilística representativa dos 26 estados brasileiros e do Distrito Federal. A cada aplicação de instrumentos são pesquisados aproximadamente 700 municípios, 3.000 escolas públicas e privadas, 25.000 professores, 3.000 diretores e 220.000 alunos do Ensino Básico (da 4ª e 8ª séries do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio) nas disciplinas Língua Portuguesa, Matemática e Ciências.

difícil encontrar universitários que concluem os seus cursos, mas apresentam enormes dificuldades na escrita, nos cálculos básicos e no domínio técnico de conhecimentos profissionais.

As estatísticas mostram advogados que não sabem ler, médicos que não reconhecem traumatismos simples e pedagogos que não sabem organizar a aprendizagem de seus alunos. Por outro lado, diminuíram os incentivos e agravaram-se as condições para o exercício da profissão docente⁴ e para a profissionalização; além do que a falta de profissionalismo dos professores, sobretudo na área didático-pedagógica, passou a ser considerada a causa principal da baixa qualidade do ensino. Nos últimos quinze anos só se falou na péssima formação dos professores que exercem a profissão nos diferentes níveis de ensino. Ghiraldelli (2007, p.2) admitia um tempo atrás que o “problema central da educação brasileira, o ponto mais crítico no momento atual, continua sendo a formação dos professores”.

As medidas propostas com posterioridade ao Plano Nacional de Graduação (1999) no intento por reverter o quadro de empobrecimento educacional, ainda que reconheçam que a melhoria na qualidade da educação brasileira “só poderá ser possível se for promovida, ao mesmo tempo, a valorização do magistério” (PNE, 2001, p.59), longe de defender e favorecer a implementação de programas eficientes de profissionalização dos professores apenas se limita a afirmar que a “institucionalização de um amplo sistema de avaliação associado à ampliação de programas de pós-graduação, cujo objetivo é qualificar os docentes que atuam na educação superior” (p.35), constitui instrumento adequado para a melhoria do ensino oferecido nesse nível.

Assim, a discussão sobre o tema restringe-se à questão da qualificação e ao lugar onde deverá acontecer (na pós-graduação), sendo preteridos aspectos ou questões básicas tão importantes na formação quanto seu sentido e relevância (que tipo de formação?), conteúdo (formação sobre o quê?), agentes (quem deve formar?) e organização (que modelos e metodologias seguir?), além das condições de trabalho necessárias para que essa valorização do magistério seja efetivada.

⁴ Caracterizam a profissão docente um conhecimento especializado, a formação em nível superior, a autonomia, o prestígio social, o controle de qualidade e um código de ética próprio.

A pós-graduação⁵ (*latu sensu*⁶ e *stricto sensu*),⁷ por sua vez e salvo raras exceções, não passa de uma instância social que “dá título” e habilita profissionalmente. Em alguns casos, constitui-se em fonte de compensação salarial considerável para os agentes formadores (*latu sensu*) que pouco se importam com a qualidade da formação oferecida e com sua adequação às demandas sociais pertinentes ao exercício da docência. As disciplinas Metodologia, Pedagogia, Didática ou Docência ministradas no contexto da pós-graduação, com um número reduzido de horas-aula, são baseadas em metodologias tradicionais, desinteressadas dos conteúdos da formação, transformando a questão da “pedagogia” em aspectos meramente técnicos ou metodológicos, desvinculados e distantes dos ambientes profissionais nos quais os próprios professores/alunos exercem a docência etc. Além disso, são ineficazes quando se trata da formação pedagógica dos professores. Sendo assim, é possível afirmar que a pós-graduação ensina, quando muito, como se dá aula, mas não ensina a dar aula.

Diversos autores (MARIN, 2003; VEIGA ET. AL., 2007; FREITAS, 2008), (cf. VEIGA, 2008, p.210) têm focalizado em suas pesquisas a fragilidade em que a prática da disciplina se concebe e se realiza. Berbel (cf. VEIGA, 2008, p.210) aponta, por exemplo: (a) a oferta da disciplina em caráter optativo; (b) a separação dos cursos profissionalizantes daqueles voltados para o magistério e, nesse caso, as disciplinas pedagógicas cursadas apenas pelos interessados na docência. Há várias observações como a de se brincar de preparo pedagógico com reduzida carga horária; a ausência de atenção quanto à percepção e ao comportamento dos alunos

⁵ Pós-Graduação é aquela modalidade de ensino destinada aos indivíduos que possuem diploma universitário (bacharelado, licenciatura, tecnólogo). No Brasil, desde o parecer Newton Sucupira, aprovado pelo então Conselho Federal de Educação em 1965, os cursos de pós-graduação dividem-se em dois níveis, o *latu sensu* e o *stricto sensu*.

⁶ *Lato sensu* são aqueles cursos considerados de especialização. Eles são mais direcionados à atuação profissional e atualização dos bacharéis. Têm carga horária mínima de 360 horas e se encontram nesta categoria os cursos de especialização, os cursos de aperfeiçoamento, bem como os cursos designados como MBA (do inglês *Master in Business Administration*, ou mestre em administração de empresas).

⁷ São cursos voltados à formação científica e acadêmica e também ligados à pesquisa. Existem nos níveis do mestrado e doutorado. O curso de mestrado tem a duração recomendada de dois a dois anos e meio, durante os quais o aluno desenvolve uma dissertação e cursa as disciplinas relativas à sua pesquisa. Os doutorados têm a duração média de quatro anos, para o cumprimento das disciplinas, realização da pesquisa e para a elaboração da tese.

que frequentam as disciplinas pedagógicas. Marin (cf. VEIGA, 2008, p.210) sinaliza: a pequena incidência de estudos sobre aspectos pedagógicos; o ensino alicerçado tanto na produção cognitiva (cognição, ato ou processo de conhecer) quanto em sentimentos no fazer pedagógico. Veiga et. al. (2007) apontam: a falta de clareza quanto à concepção de Metodologia e Didática; o distanciamento das disciplinas de seu objeto; a ausência de referência da prática de ensino no âmbito da educação superior; a pulverização temática que fragiliza o objeto de estudo.

Finalmente, Freitas (2008), com base na análise de uma amostra de 75 projetos pedagógicos de curso de especialização e de 26 planos de ensino da disciplina de Metodologia do Ensino Superior de cinco instituições de ensino superior do interior de Minas Gerais, além de fazer as mesmas constatações que os outros autores, analisa os dados de interesse geral sobre as características dos conteúdos e das bibliografias sugeridas nos programas avaliados, que alarmam e obrigam a supor que a formação atualmente concedida aos professores universitários na pós-graduação precisa e merece ser repensada.

Experiências de formação baseadas em concepções diferentes às dos cursos e programas de pós-graduação, e similares às aplicadas em Cuba (AQUINO; PUENTES; CARMENATE, 2008; AQUINO; PUENTES, 2006; GONZÁLEZ; AQUINO; PADILLA; PUENTES, 2006; PÉREZ; PUENTES; AQUINO, 2006; HERRITINER, 1979, 1998, 2006), nos Estados Unidos, Espanha, Inglaterra (GARCÍA, 1999) e em Portugal, há no Brasil. Estão, a maneira de exemplos, o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul (Tubarão, Santa Catarina), que é executado, pelo menos, desde 2003 (ANASTASIOU, 2003); o Programa de formação de professores e as propostas curriculares (Universidade do Oeste de Santa Catarina – UNOESC – Campus Joaçaba), realizado entre 2004 e 2005 (ANASTASIOU, 2007); os programas de formação docente envolvendo diferentes tipos de atividades, tais como: a formação paralela à prática docente universitária exercida pelo acompanhamento do professor desde o início de seu ingresso na instituição de ensino superior por meio de 1) atividades de tutoria; 2) assessoria a jovens professores; 3) discussão e avaliação curricular e outras tarefas; 4) estímulo ao trabalho coletivo, trabalho em equipe, estimulando grupos inovadores; 5) fomento às experiências compartilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais; 6) estágios orientados; etc. (VEIGA, 2006) e; o programa

de Desenvolvimento profissional dos professores da UNITRI: uma estratégia de formação centrada na reflexão, o apoio mútuo e a supervisão (Uberlândia, Minas Gerais), que, desde 2006, é executado por professores e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário do Triângulo – UNITRI (PUENTES, 2006) etc.

Todas essas propostas valorizam a formação centrada na própria instituição de trabalho, mais especificamente, no curso (IMBERNÓN, 2002); nas necessidades de aprendizagem dos alunos (CRUZ, 2006); nos grupos de reflexão docente no interior dos cursos universitários; nos grupos de análise das práticas; na partilha de experiências e na colegiabilidade (ZABALZA, 2006); no apoio mútuo e na supervisão clínica (GARCÍA, 1999); na observação e na supervisão da aula; na socialização das experiências; na prestação de ajuda entre colegas; na corresponsabilidade, troca, parceria, respeito à identidade e às diferenças, construção de consensos, aprendizagem de novas formas dos professores relacionarem-se, ouvir, ponderar, refletir, conversar etc. (ANASTASIOU, 2003); na formação clínica, nos processos de tutoria, no acompanhamento, na supervisão e na formação entrepares.

Contrários à ideia de simplificar os processos de profissionalização dos docentes pela via da qualificação pós-graduada, mas sem abrir mão dela, somos favoráveis à segunda modalidade de experiências, mais especificamente, a um modelo de desenvolvimento amparado por um sistema de trabalho metodológico ou trabalho didático. Entende-se essa modalidade como um sistema de atividades que, de forma permanente, é executado com e pelos docentes do ensino superior, com o objetivo de elevar sua preparação cultural, pedagógico-metodológica e científica para garantir as transformações dirigidas à execução eficiente do processo docente-educativo,⁸ e que, em combinação com as diferentes formas

⁸ O processo docente-educativo compreende toda a atividade formativa institucionalizada que se realiza na universidade ou se dirige a ela, ainda que esteja fora de seu campus. Nele, entram o processo formativo escolar com suas variantes: o processo docente-educativo curricular; o processo extra docente e o processo extraescolar; os atos culturais e políticos; a prática desportiva; o cultivo e o desfrute da cultura artística e literária; as atividades extra docentes de formação profissional e investigativa, de cultivo de sentimentos, de valores, de ideologias. Isto é, o processo docente-educativo, ou formativo geral, é aquele por meio do qual se dirige, com uma perspectiva ampla e de maneira orgânica, institucional, a formação acadêmica e de valores dos estudantes (AQUINO; PUENTES, 2011, p.22-23).

de superação profissional e pós-graduada, permitam alcançar a idoneidade dos gestores e do pessoal docente e, conseqüentemente, a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem em sala de aula e a elevação da qualidade da formação dos futuros profissionais e dos profissionais em exercício.

O modelo em questão tem muito em comum com outros modelos de formação concebidos e aplicados em nível internacional (CRUZ, 2006; ZABALZA, 2006; IMBERNÓN, 2002) e nacional (ANASTASIOU, 2003, 2007; VEIGA, 2006; PUENTES, 2006) e as bases teóricas, filosóficas e metodológicas sobre as quais ele se sustenta já foram amplamente desenvolvidas em momentos e lugares diferentes (PUENTES, 2006, 2008; AQUINO; PUENTES, 2008).

Lamentavelmente, experiências de formação de professores pela implementação de programas de desenvolvimento no interior das instituições, como as que acabaram de ser mencionadas, ainda são raras dentro e fora do Brasil. E o que é pior, as que nascem morrem logo sem ter saído sequer do projeto, ou têm vida curta, ou não chegam a se institucionalizar, ou não conseguem se multiplicar, em todos os casos, porque as condições existentes não o permitem.

Em síntese, é esse o enorme dilema que vive o tema da profissionalização dos professores, especificamente no que se refere à formação. No Brasil: espalharam-se os cursos que prometem formar para a docência em pouco tempo e com poucos esforços (humanos e financeiros), mas que não têm, na maioria dos casos, as condições mínimas para ser oferecidos; e aqueles programas que, por suas características próprias, poderiam ajudar de maneira mais efetiva no desenvolvimento dos professores não dão conta, nem de longe, de seu papel porque não encontram o apoio necessário, nem entre os professores nem entre os gestores, para sua verdadeira institucionalização.

Questões relativas ao lugar da Didática na formação dos professores

A formação didática dos professores pela via do trabalho metodológico

O novo perfil de professor baseado no modelo educativo que defendemos pode modelar-se mediante duas vertentes principais, muito similares às propostas no Plano Nacional de Graduação (1999):

- a. de uma parte, a formação especializada na ciência em que se inscreve(m) a(s) disciplina(s) que o professor ministra. Isso implica atualização sistemática, sólida formação teórica nos conteúdos específicos a serem ensinados, ampla formação cultural, domínio de línguas estrangeiras, conhecimento das bases filosóficas da ciência e destreza na utilização das tecnologias associadas à profissão, à comunicação e à informática. Essa vertente da formação pode e deve conduzir à obtenção de graus científicos (especialista, mestre, doutor, pós-doutor) e à sua formação como pesquisador do cotidiano, bem como produtor e divulgador de novos conhecimentos e tecnologias.
- b. da outra, a formação pedagógica em serviço que supõe uma sólida formação centrada na aprendizagem dos alunos e nas condições para sua otimização, nos conteúdos específicos didático-pedagógicos, no conhecimento do contexto da instituição, das políticas educativas, dos modelos pedagógicos com que se trabalha, uma visão interdisciplinar e transdisciplinar, atitude compreensiva, postura autocrítica e reflexiva sobre sua própria prática pedagógica e a de seus colegas, atividade docente como foco formativo, contato com a realidade institucional, pesquisa como princípio formativo, trabalho coletivo interdisciplinar etc.

Fica, assim, esboçada a enorme complexidade da profissão docente, uma vez que implica uma dupla profissionalização, ambas de altíssima responsabilidade. O profissional, além de ser um pesquisador competente, com domínio e atualização adequados dos métodos da ciência e amplo prestígio na sua comunidade acadêmica, abalado pelos resultados obtidos no campo da produção e da divulgação de conhecimento científico, deverá reunir, também, as qualidades necessárias a um bom educador, a um pedagogo: entendimento da realidade educacional, capacidade para situar-se no ponto de vista de seus alunos e colegas de trabalho, habilidade para procurar soluções para os problemas de aprendizagem que possam apresentar os futuros profissionais (seja em nível da graduação ou da pós-graduação) e disposição e recursos pessoais para produzir e refletir em grupo.

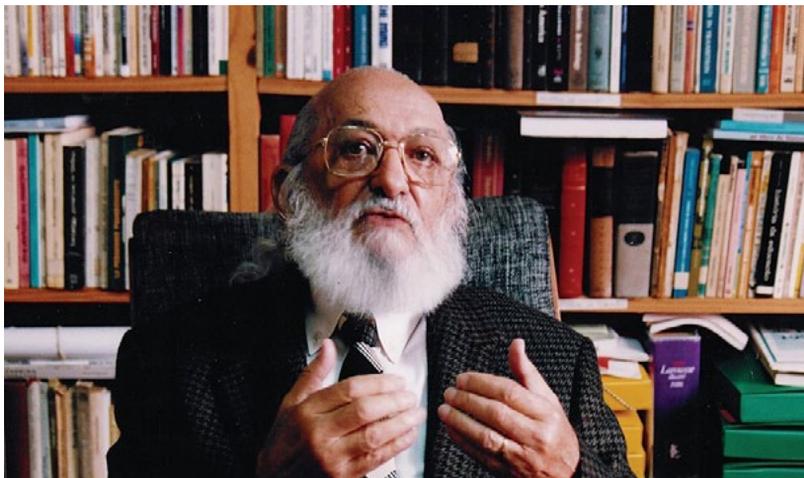
A formação especializada, bem como a pedagógica se dá pela via da construção de um conjunto ou repertório de saberes. Em um texto nosso já

mencionado anteriormente (PUENTES; AQUINO; NETO, 2009), analisaram-se um total de onze classificações e tipologias sobre os conhecimentos, saberes e competências necessários ao exercício da docência, elaboradas por autores brasileiros e estrangeiros. Esses estudos representam apenas uma parte modesta das pesquisas realizadas nas últimas três décadas. Chegou-se à conclusão, na época, da enorme variedade de autores que pretendem ordenar a pluralidade, composição e heterogeneidade dos saberes profissionais dos professores; da pluralidade, diversidade e heterogeneidade das próprias classificações e tipologias elaboradas; de modo que a proliferação de classificações e tipologias em lugar de melhorar a compreensão dos saberes por elas estudados, aumentou sua complexidade e os tornaram menos inteligíveis.

As classificações e tipologias foram analisadas e separadas em três grupos diferentes, tendo por critério de agrupamento o termo empregado por cada um dos autores para estabelecer seu repertório. O primeiro, o grupo dos que denominam esse repertório com o termo de conhecimentos: Shulman (1987) e Marcelo García (1992). O segundo, o grupo dos saberes: Freire (1996), Pimenta (1998, 2002), Gauthier et al. (1998), Tardif (2003) e Cunha (2004). O terceiro, por fim, o grupo das competências: Masetto (1998), Braslavsky (1999), Perrenoud (2000) e Zabalza (2006).

De todos esses autores mencionados, a figura mais importante pelo menos para o Brasil, é Paulo Freire (1921-1997). Educador e filósofo, destacou-se por seu trabalho na área da educação popular, voltada tanto para a escolarização como para a formação da consciência. Autor, entre outras obras famosas, de *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Pedagogia da Esperança* (1992) e *Pedagogia da Autonomia* (1996), criou um método de alfabetização dialético e sempre defendeu o diálogo com as pessoas simples, não só como método, mas como um modo de ser realmente democrático. É considerado um dos pensadores mais notáveis na história da pedagogia mundial, tendo influenciado o movimento chamado pedagogia crítica.

Foto – Paulo Freire (1921-1997)



Fonte: <https://novaescola.org.br/conteudo/460/mentor-educacao-consciencia>

Em relação aos grupos que usam termos diferentes (saberes, conhecimentos e competências), chegou-se à conclusão de que, na educação, particularmente no ensino, os conceitos de “saberes”, “conhecimentos” e “competências” têm, muitas vezes, sentidos diferentes e um é complemento do outro e vice-versa; nas classificações dos autores analisados isso não acontece.

Independentemente do agrupamento feito das classificações e tipologias para uma melhor análise, foi possível perceber que o significado conceitual dos termos empregados para referir-se ao conjunto de capacidades mais ou menos sistematizadas necessárias para pôr em prática a profissão de professor (“conhecimento”, “saberes” e “competências”), é quase o mesmo nos onze autores consultados. Para todos eles, a profissionalização da docência compõe-se de três ingredientes fundamentais, mas não suficientes: de saber, de saber-fazer e de saber-ser apresentados na forma de saberes, de conhecimentos ou de competências. Como é possível observar, a preocupação pela formação pedagógica aparece explicitada em todas as classificações e tipologias analisadas pelo número de saberes listados e que estão relacionados a essa questão. Essa preocupação denota a importância que os autores concedem a esse tipo de formação específica para o exercício de uma docência de qualidade. Em

Shulman, Braslavsky, García e Masetto aparece na forma de competência ou de saberes pedagógicos. Em Gauthier na maneira de saberes das ciências da educação. Em Perrenoud como competência para organizar e dirigir situações de aprendizagem. Em Zabalza em um leque grande de competências docentes. Em Pimenta, Cunha e García como saberes didáticos especificamente; mas, nesse último, como conhecimento didático do conteúdo ou como um tipo de saber mais próximo das didáticas específicas ou metodologias do ensino de..., do que da didática propriamente dita.

Não obstante, apenas na classificação de Maria Isabel da Cunha há uma elaboração teórica específica para tratar dos saberes que estão na base do saber didático. A autora, inspirada na definição de Tardif (2003) e em toda sua obra, propõe uma tipologia dos saberes dos professores que se relaciona, especificamente, com o campo da didática. O texto em questão tem por objetivo, na reflexão analítica dos saberes docentes, identificar a natureza desses saberes e em que medida, aqueles ligados à didática, são fundamentais para a estruturação profissional do professor, devendo constituir o construto de sua formação inicial e/ou continuada (CUNHA, 2004). A autora, obedecendo a um critério específico de agrupamento, estabelece cinco núcleos privilegiados de saberes que se articulam e definem dependências recíprocas.

A formação didática em nível inicial e continuada dos professores poderia estar amparada por um sistema de trabalho metodológico ou trabalho didático. Essa modalidade de trabalho é entendida como um sistema de atividades que de forma permanente é executado com e pelos docentes, com o objetivo de elevar sua preparação política, pedagógico-metodológica e científica para garantir as transformações dirigidas à execução eficiente do processo docente-educativo e que, em combinação com as diferentes formas de superação profissional e pós-graduada, permitam alcançar a idoneidade dos gestores e do pessoal docente (AQUINO; PUENTES, 2011).

Para tais fins, o trabalho metodológico precisa ser considerado de maneira simultânea, como um processo, como uma dimensão da atividade docente e como uma concepção estratégica de direção dos processos, em especial, do processo pedagógico⁹ que, além de permitir sua operacionalização nas dimensões

⁹ Concebemos o processo pedagógico como uma atividade integral, como uma unidade em que interagem as ações e as operações do aluno em seu proceder para a apropriação de

administrativa, científica e humanista (AQUINO; PUENTES, 2011), favorece sua compreensão como ponto de interface entre a formação do professorado e a qualidade do processo de ensino-aprendizagem; adverte seus componentes correlacionais com a Didática e; explícita, por seu caráter consciente e motivado, suas fases ou etapas para a instrumentação, o planejamento, organização execução e avaliação da atividade docente, respectivamente.

Os componentes do trabalho metodológico na escola podem ser de dois tipos: pessoas e não pessoas ou didáticos. Entre os primeiros, podem ser enumerados: os estudantes que atuam como protagonistas durante o diagnóstico de obstáculos e necessidades de aprendizagem, revelando como aprendem, para determinar, em consequência, como deve ser a atuação futura dos docentes; os professores, integrantes do corpo docente, nos diferentes níveis de organização da estrutura curricular – ano, período, disciplina etc. –; os gestores (Coordenador, Diretor etc.).

Os componentes didáticos, por sua vez, estão integrados ao problema, ao objeto, aos objetivos, aos conteúdos, aos métodos, às formas de organização, aos meios e, finalmente, aos resultados.

O problema é identificado a partir da elaboração do diagnóstico de obstáculos e necessidades, e expressa a contradição que gera, no seio das escolas, entre três dimensões importantes e complementares:

1. a aspiração da sociedade em relação ao papel e missão da educação;
2. a necessidade de formar cidadãos cada vez mais preparados e cultos e;
3. a falta de um corpo docente devidamente formado, com similares concepções pedagógico-didáticas entre seus membros a respeito da formação dos profissionais.

O objeto é o setor da realidade que traz em si o problema: de uma parte, o professor com suas necessidades de formação contínua e, da outra, o processo pedagógico na universidade, cuja elevação da qualidade é também uma necessidade.

conhecimentos, habilidades, valores (aprendizagem), e o acionar do docente para planejar, organizar, orientar e avaliar a aprendizagem dos discentes (ensino). Trata-se de criar um sistema de interações mútuas sujeito-objeto e sujeito-sujeito, em que o processo possa servir de espaço por igual ao desenvolvimento intelectual dos estudantes e à formação de valores, sentimentos, atitudes, qualidades (AQUINO; PUENTES, 2011).

O objetivo expressa a aspiração, o propósito final que os sujeitos se propõem, a saber, a preparação (formação) do pessoal docente para enfrentar as mudanças educacionais, em correspondência com as necessidades do pessoal que a recebe; e, conseqüentemente, a elevação da qualidade dos serviços educacionais com vistas ao aperfeiçoamento do resultado final: a formação integral dos profissionais.

Os objetivos específicos, por sua vez, estabelecem-se nos planos e nas estratégias de desenvolvimento metodológico em cada nível de trabalho e contexto educativo concreto. O conteúdo é, fundamentalmente, o sistema de conhecimentos da Pedagogia (suas teorias, categorias, enfoques) e da Didática (seus conceitos, componentes e leis).

Por meio do trabalho didático, o docente adquire uma formação pedagógica sistematizada em função das necessidades de seu desempenho, assim como a capacidade de reflexão sobre seu fazer profissional. Ao mesmo tempo, encaminha, de maneira adequada, os saberes prático-profissionais que são originados no cotidiano e organiza experiências pedagógicas valiosas para o coletivo.

O conteúdo das disciplinas escolares, os conhecimentos filosóficos, psicológicos e sociológicos relacionados à Pedagogia e à Didática podem e devem formar parte do conteúdo do trabalho metodológico. Esses são aspectos do objeto necessários para o cumprimento dos objetivos.

O método é, principalmente, o trabalho em grupo, em equipe, em coletividade; é a análise das práticas, o apoio mútuo, a supervisão clínica, a comunicação horizontal, a partilha, a autorreflexão e a reflexão coletiva sobre a própria prática profissional, sobre os conhecimentos didáticos e as experiências que as avalizam.

A reflexão é considerada uma capacidade essencial no exercício da docência. Essas considerações sobre o exercício da docência baseiam-se na comunicação pedagógica lateral, na colaboração, na colegiabilidade, na cooperação e na participação democrática.

O trabalho metodológico ajuda a criar um espaço no qual os professores e os gestores deverão tratar-se como iguais; e onde coexistem, com idêntico direito, os critérios dos professores mais experientes e dos iniciantes. Nessa dinâmica comunicacional todos aprendem entre si; a experiência e o conhecimento se transferem de uns a outros, levando consigo uma economia de tempo na formação.

Alguns procedimentos do trabalho docente, como a exemplificação, a demonstração, a ilustração e outros, em correspondência com o espaço de tempo que ocupam nas atividades metodológicas que são realizadas (aula metodológica instrutiva, demonstrativa e aberta), podem ser considerados, também, métodos do trabalho metodológico. O método estrutura a ordem dos conteúdos, organiza os elementos da discussão e, ao mesmo tempo, está determinado pelo objeto, por sua estrutura e relações. O método tem, ainda, um lado subjetivo, já que é o próprio sujeito quem seleciona os procedimentos a seguir em cada fase de sua aplicação.

As possibilidades de aplicação deste método são reais. Ele já vem sendo utilizado em vários países. Em Cuba, aplica-se em todos os níveis de ensino desde a década de 1970 até hoje, com resultados positivos na melhoria da qualidade do desempenho pedagógico dos professores universitários (AQUINO; PUENTES; CARMENATE, 2008; AQUINO; PUENTES, 2006), dos professores dos Institutos Superiores Pedagógicos (GONGÁLEZ; AQUINO; PADILLA; PUENTES, 2006) e das equipes pedagógicas de educação (PÉREZ; PUENTES; AQUINO, 2006). Os autores encontram-se disponíveis no final do capítulo na bibliografia.

Experiências de formação não individualistas, colaborativas e que dão prioridade às iniciativas de grupos de docentes, similares às de Cuba, são realizadas, também, nos Estados Unidos, Espanha e Inglaterra (GARCÍA, 1999). Nos Estados Unidos, destaca-se a supervisão clínica, impulsionada pelos trabalhos de Cogan e Goldhammer, na década de 1970, na qual predomina uma supervisão centrada no aperfeiçoamento do ensino por meio de ciclos sistemáticos de planejamento, observação e uma análise intelectual intensiva da ação do professor, para provocar uma modificação racional. Como no método aqui proposto, na supervisão clínica, ressaltam-se a observação colegial, o trabalho em conjunto, a colaboração entre colegas e a análise grupal da prática pedagógica dos colegas.

Existe também a modalidade de investigação denominada “Ensaio do professor” em que, como nas experiências anteriores, predominam o trabalho em grupo, a colaboração, a reflexão coletiva, a análise coletiva das práticas etc. No modelo, os professores, em grupos, recolhem e refletem sobre suas experiências para construir um argumento sobre o ensino, a aprendizagem e a escola. Partindo dos trabalhos dos alunos e da observação das classes, como relata García (1999), os professores redigem ensaios para convencer outros professores sobre uma forma concreta de ensino e para compreender os processos de ensino e aprendizagem.

Na Espanha, destaca-se a Avaliação orientada para o aperfeiçoamento que procura a implicação e a cooperação dos professores, assim como sua motivação, de modo que possa se iniciar de forma interna e voluntária e o SIPPE (Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores em Serviço), com o propósito de institucionalizar o aperfeiçoamento dos professores, como uma fase desejável das inovações educativas, centrado na escola, no trabalho em grupo, no protagonismo dos professores, na tomada de decisões relativas ao seu próprio desenvolvimento profissional etc. (GARCÍA, 1999).

Finalmente, García (1999) ressalta o modelo de Diagnóstico de necessidades formativas através da avaliação, criado por McMahon (1990) na Inglaterra, no qual os professores e avaliadores, em conjunto e de maneira democrática, trabalham para melhorar aqueles aspectos do ensino diagnosticados como susceptíveis de serem aperfeiçoados. O processo de acompanhamento acontece ao longo de dois anos.

Para a realidade brasileira, o método de trabalho metodológico pode parecer utópico, mas não é, como também não tem sido para os países citados. Difícil de aplicar nas condições atuais, talvez, mas o método não pode apenas se adaptar às condições de trabalho dos professores e à cultura vigente em nossas instituições. Ele deve servir, também, para ajudar a provocar as mudanças necessárias. Além disso, não estamos de todo tão mal assim. Algumas experiências positivas já foram divulgadas no país, tais como:

Em primeiro lugar, o Programa de Profissionalização Pedagógica Continuada dos Professores da Unisul (Tubarão, Santa Catarina), que é executado, pelo menos, desde 2003, e está concebido a partir de uma metodologia que valoriza o coletivo ou colegiado, a corresponsabilidade, a troca, a parceria, o respeito à identidade e as diferenças, a construção de consensos, a aprendizagem de novas formas dos professores relacionarem-se, ouvir, ponderar, refletir, conversar etc. (ANASTASIOU, 2003).

Em segundo lugar, as interessantes experiências de programas de formação docente envolvendo diferentes tipos de atividades, divulgadas por Veiga (2006), tais como: a formação paralela à prática docente universitária exercida pelo acompanhamento do professor desde o início de seu ingresso na instituição de ensino superior por meio de

- 1) atividades de tutoria; 2) assessoria a jovens professores; 3) discussão

e avaliação curricular e outras tarefas; 4) estímulo ao trabalho coletivo, trabalho em equipe, estimulando grupos inovadores; 5) fomento às experiências compartilhadas e parcerias interdisciplinares ou interinstitucionais; 6) estágios orientados; etc. (VEIGA, 2006, p.7-8).

Em terceiro lugar, o programa de Desenvolvimento profissional dos professores da UNITRI: uma estratégia de formação centrada na reflexão, o apoio mútuo e a supervisão (Uberlândia, Minas Gerais), que desde 2006 é executado por professores e discentes do Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro Universitário do Triângulo – UNITRI, com o objetivo de conceber, implementar e avaliar uma estratégia de formação para o desenvolvimento profissional didático-pedagógico dos professores da instituição, baseada na observação e na supervisão da aula, nas necessidades dos professores, dos alunos e da instituição, e que valoriza a reflexão, o trabalho colaborativo, a socialização das experiências, a criação de climas positivos de discussão e de diálogo entre iguais, a potenciação da solidariedade e da ajuda profissional, a prestação de ajuda entre colegas, para lograr uma transformação pessoal e das práticas profissionais, e o desenvolvimento institucional com alta economia de custos (PUENTES, 2006).

Os meios, como em todo processo ativo e consciente, são os instrumentos materiais e intelectuais em que se apoiam os sujeitos participantes para transformar o objeto. No trabalho metodológico, especificamente, são de grande valor as obras didáticas, os sistemas conceituais, os artefatos eletrônicos – as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) etc.

As formas se relacionam com a organização temporal e espacial que se adota para a efetivação do processo. Elas podem ter, atendendo aos objetivos e ao conteúdo, três direções básicas: o trabalho docente-metodológico, o trabalho científico-metodológico e a preparação metodológica. Estas três formas são complementares. Cada uma delas tem uma tipologia específica para sua concretização na prática do ofício docente.

O trabalho docente-metodológico é a atividade que realizam os docentes e os gestores, apoiados nos conhecimentos mais atuais das ciências pedagógicas, as ciências particulares e as experiências acumuladas, com o fim de elevar a preparação profissional do corpo docente e melhorar a qualidade do processo pedagógico de formação dos profissionais. Isto se dá por meio da solução dos problemas mais imediatos do referido processo e seus resultados são, fundamentalmente,

de caráter coletivo. A forma do trabalho docente-metodológico é colocada em prática por meio de diferentes tipos de atividades: a reunião metodológica, a aula metodológica de caráter instrutivo, a aula metodológica de caráter demonstrativo, a aula aberta, a aula de comprovação, o controle da aula, a reunião dos coletivos de disciplina, a preparação da disciplina.

A segunda direção do trabalho didático é o trabalho científico-metodológico. Esta modalidade de atividade tem sua razão de ser no componente investigativo que também possui o trabalho metodológico. Sua ótica investigativa revela a complexidade do processo e sua eficiência para alcançar o êxito universitário. Define-se o trabalho científico-metodológico como a forma de atividade que realizam os professores no campo da Didática, seja geral ou especial, baseando-se na aplicação criadora dos resultados de pesquisas pedagógicas à solução de problemas que enfrentam no dia-a-dia do exercício da docência. Essa direção também se encaminha à busca de respostas a problemas científicos que se originam na prática educativa, pela via do trabalho metodológico.

O trabalho científico-metodológico, tanto na forma como na direção, concretiza sua função pela seguinte tipologia de atividades: trabalho científico-metodológico do professor; trabalho científico-metodológico do Conselho Científico da Instituição, da Faculdade e do Curso; seminário científico-metodológico e conferência científico-metodológica.

Finalmente, a terceira direção do trabalho didático é a preparação metodológica. Trata-se da atividade que realizam os docentes com o objetivo de garantir a atividade individual, na qual sua superação pessoal de caráter filosófico, político-ideológico, científico-técnico e pedagógico, desempenha um papel fundamental. As formas de preparação metodológica são: cursos de aperfeiçoamento de curta duração, grupos permanentes de estudo, concentrados metodológicos e, aprofundamento individual nos aspectos teóricos e metodológicos da(s) disciplina(s).

Por sua vez, os resultados como produto, ou seja, a atividade docente melhorada do corpo de professores e a elevação da qualidade do processo pedagógico que se realiza para a formação dos profissionais. Este último se constata por meio da avaliação das atividades metodológicas, das observações das práticas profissionais dos professores, dos resultados obtidos pelos estudantes no processo de aprendizagem e na satisfação dos participantes no

processo. A avaliação, como processo de valorização sistêmica da qualidade das atividades que se realizam como parte da estratégia de desenvolvimento metodológico da universidade, é levada a efeito com o propósito de aperfeiçoar esse importante processo, assim como elevar a satisfação dos professores pela formação contínua que recebem para o exercício da docência. Do mesmo modo, a avaliação dos resultados permite dar seguimento à qualidade do processo de ensino-aprendizagem-pesquisa que se concretiza na instituição de educação superior. Temos elaborado um sistema de indicadores que permite avaliar os resultados atingidos nas três formas básicas de implementação do trabalho metodológico (trabalho docente- metodológico, o trabalho científico-metodológico e a preparação metodológica).

Na escola, o trabalho metodológico tem enfoque de sistema, e o ponto de partida para sua organização é sustentado pela estruturação do Projeto Pedagógico da Escola, que está integrado pelos seguintes subsistemas: a escola, o ano ou período, a área, a disciplina, o tema. O trabalho metodológico se organiza para a melhoria contínua do processo pedagógico em cada um desses níveis de trabalho.

Em meio a todo esse sistema, encontra-se a figura do professor que é o centro do trabalho metodológico na instituição. Cabe ao docente a responsabilidade de organizar, dirigir, executar e controlar os processos de ensino-aprendizagem. Por isso, da formação por ele adquirida e de seu desempenho profissional em sala de aula dependem, em essência, a qualidade da quase totalidade dos processos desenvolvidos na universidade.

Os níveis de organização do trabalho metodológico que mais recomendamos para o desenvolvimento pedagógico dos professores em serviço são:

- I. Núcleo de Disciplina (que reúne professores que ensinam a(s) mesma(s) disciplina(s), coordenados por um professor principal);
- II. Núcleo Interdisciplinar ou de Área (que reúne professores que explicam disciplinas afins na escola, coordenado por um professor principal, facilitando a colaboração interdisciplinar, a criação de sistemas de conhecimentos a partir de conceitos e teorias transdisciplinares e a elaboração de sistemas integrados de avaliação entre disciplinas diversas);
- III. Núcleo de Período (que reúne todos os professores que desenvolvem suas disciplinas na mesma classe, em modelos educativos centrados

- no aluno, como é o caso, e executam uma atividade de coordenação horizontal de primeira importância);
- IV. Núcleo de Curso (que está integrado pelos professores principais de disciplinas e áreas, pelos coordenadores de períodos e pelos coordenadores, por personalidades, pesquisadores e intelectuais da área de conhecimento, ainda que não façam parte do corpo docente da instituição e que é um órgão assessor do diretor acadêmico para o desenvolvimento dos cursos);
 - V. Escola (por via da qual se orienta e se controla o trabalho metodológico da instituição (integra-se à atividade docente nesse setor da escola e busca-se a integração de todos os professores em uma direção determinada, garantindo sua identidade).

Sem dúvidas, nessa dinâmica de níveis de organização, são vitais os coletivos escolares, os de período, os de área e, eventualmente, os de disciplina. O que distingue o funcionamento desses órgãos é a coordenação; os profissionais que a encabeçam são chamados de coordenadores acadêmicos, para distingui-los dos cargos administrativos existentes na universidade. Pode-se concluir indicando que a linha de subordinação metodológica organiza a atividade docente mediante coordenadores em cada nível: coordenador de curso, coordenador de período, coordenador de área, coordenador interdisciplinar, coordenador de disciplina.

Como instrumentar uma estratégia de desenvolvimento didático centrada no trabalho metodológico

O trabalho metodológico, como instrumento de formação didático-pedagógica dos professores, pode ter lugar por intermédio de uma estratégia de desenvolvimento. Em termos gerais, toda estratégia é uma forma de planejamento e direção de ações para a obtenção de determinados objetivos. Seus elementos-chave são: a determinação de metas ou objetivos a longo, médio e curto prazo; a atribuição de recursos materiais e humanos; e a colocação em prática de um plano de ação para a obtenção de tais metas. As ações que se realizam são planejadas de maneira consciente, respondem a um plano geral com missões específicas, recursos e métodos previstos de antemão e são encaminhadas para

resolver problemas da prática social ou natural. A estratégia permite definir o que fazer, como e quando, para transformar e levar um determinado objeto ou processo de uma situação indesejada até uma situação desejada.

Na educação, diversas estratégias de aperfeiçoamento têm sido implementadas em escala mundial para o aperfeiçoamento do trabalho dos professores, sobretudo, depois da segunda metade da década de 1970. Algumas delas se destacam pela sua importância e pelos resultados obtidos.

Temos, à guisa de exemplos, o Plan de Perfeccionamiento y Desarrollo del Sistema Nacional de Educación de Cuba, introduzido pelo Conselho de Direção do Ministério de Educação a partir de 1975 (Ministério de Educação, 1976) e que se consolidou, particularmente, no início da década de 1990 (HORRUITINER, 2006); o projeto internacional denominado International School Improvement Project-ISIP (1990); o modelo intitulado Revisão Baseada na Escola (1987); a proposta Guidelines for Review and Internal Development in Schools-GRIDS, elaborada por uma equipe inglesa (1987); o programa Internacional Movements Towards Educational Change – IMTEC, implementado na Noruega na década de 1980; os Projetos de Formação em Centro e os Projetos de Formação Focalizada, ambos na Espanha, na Andaluzia e no País Basco, respectivamente, na década de 1990; e, finalmente, o Sistema Integrado para o Aperfeiçoamento dos Professores em Exercício, proposto por Fernández Pérez em 1987, também na Espanha (AQUINO; PUENTES, 2011, p.8).

As estratégias aplicadas ao desenvolvimento dos processos pedagógicos escolares, em geral, permitem modelá-los no tempo e no espaço e oferecem uma estrutura adequada de funcionamento a suas dimensões e componentes em cada uma das etapas ou fases de realização. Ao conceber o trabalho metodológico como um processo consciente e ativo, é conveniente associá-lo ao conceito de estratégia. A estratégia de desenvolvimento metodológico da escola é aquela que coloca em prática um conjunto de ações de caráter técnico-metodológico para atingir certos objetivos da esfera da atividade docente. Essa estratégia supõe a concentração do talento profissional de que se dispõe e os recursos materiais necessários, a fim de neutralizar debilidades e ameaças, e propiciar um desenvolvimento endógeno (a instituição como foco do processo), cujo sentido último é a elevação da qualidade da formação dos egressos. Tudo isso objetiva, necessariamente, a formação profissional pedagógica do corpo docente e a elevação da qualidade do processo pedagógico.

A estratégia de desenvolvimento metodológico da escola deve se reger por um sistema de princípios científicos intimamente relacionados. São eles: o princípio da contextualização (tem sua base na necessidade de adequação do trabalho metodológico à realidade educativa na qual se desenvolve, levando em consideração a missão, visão e os objetivos estratégicos da organização, assim como os resultados obtidos no diagnóstico da realidade); o princípio sistêmico (parte-se da noção de totalidade indivisível, do reconhecimento da interconexão existente entre os objetos e fenômenos sociais que se analisam); o princípio científico (uma vez que retoma o caráter de ciência da Pedagogia e da Didática e, ao mesmo tempo, trabalha com os sistemas conceituais, as teorias e as leis dessas ciências e as aplica conseqüentemente); o princípio da participação (postula a participação voluntária, ativa e consciente dos professores, coordenadores, gestores e estudantes no planejamento e execução da estratégia).

A tarefa de instrumentar uma estratégia de desenvolvimento centrada no trabalho metodológico dá-se pela via da execução de diferentes fases ou etapas, também chamadas aqui elos. Cada uma delas tem sua finalidade específica, enquanto seu cumprimento é indispensável para prosseguir em direção ao estágio posterior.

Os diferentes elos da estratégia constituem um sistema dinâmico, uma vez que entre eles há interações e retroações que se refletem nos resultados da formação docente, e é difícil determinar a fronteira que os separa. Tendo como base as experiências internacionais citadas anteriormente, sobretudo, os conhecimentos acumulados pelos autores depois de anos de trabalho no sistema de ensino superior cubano, considera-se que uma estratégia de desenvolvimento metodológico deveria ter em conta, pelo menos, quatro etapas fundamentais: 1) preparação; 2) revisão; 3) desenvolvimento e; 4) institucionalização.

1. Etapa de preparação

Nesta primeira fase, na busca da superação de um enfoque tradicional centrado num conjunto de papéis e funções previamente definidos pela direção da instituição e impostos de forma autoritária e arbitrária, parte-se para o diálogo e a estimulação, baseados num tipo de compreensão compartilhada sobre o

significado, a finalidade e a razão de participar do novo projeto de trabalho.

O processo de preparação pode ser demorado, dada a cultura dominante na quase totalidade das escolas brasileiras. As maiores dificuldades residem no modelo curricular dominante (fragmentado em disciplinas), no caráter individualista da função docente (cada um considera-se dono de seu território disciplinar), na escassa motivação profissional (para alguns, uma mera perda de tempo, já que tais programas não têm implicações visíveis na sua carreira), nas limitações de tempo (que devia ser alocado para as atividades de formação), na autonomia exagerada dos professores e na privacidade das práticas pedagógicas (ninguém sabe o que os professores fazem na sala de aula). O paradigma racionalista tem conduzido à hiperespecialização e à criação de guetos intelectuais. Os professores, em boa medida, sentem-se muito melhor na zona de conforto que lhes proporciona sua especialização e temem o novo, o diferente, o confronto e o diálogo com os pares e com o resto da comunidade acadêmica.

Sugerir e envolver os professores em uma atividade metodológica que valorize mudanças na maneira de trabalhar, a participação democrática e responsável, a cultura da colaboração, a autodeterminação e a reflexão coletiva, a criação de equipes etc. pode levar algum tempo. Mas, é preciso saber esperar quando se quer uma verdadeira reconstrução da instituição que tenha sua gênese no interior dela mesma. O mais importante é ajudar os mais pessimistas a acreditar que a mudança e a inovação são possíveis, bem como elaborar uma representação coerente da proposta de trabalho na comunidade escolar. Zabalza (2004) tem insistido que “frente ao individualismo, mesmo que com raras possibilidades de superar a inércia em que se apoia, está a necessidade do exercício profissional mais coeso e institucional” (p.126).

2. Etapa de revisão

Esta etapa representa uma revisão geral e inicial para identificar as questões a analisar em profundidade. Ela prevê três momentos: a) diagnóstico de obstáculos e necessidades; b) determinação dos objetivos gerais e dos recursos (mobilização dos meios); c) planejamento e instrumentação.

a. Diagnóstico de obstáculos e necessidades

No quadro das atividades de formação prevista na estratégia, o diagnóstico de obstáculos e necessidades torna-se um instrumento menos técnico e mais pedagógico, uma vez que está centrado na pessoa do professor e defende a participação do formando no processo formativo desde a sua concepção. Esse elo permite conhecer profundamente a realidade educativa que se deseja mudar, partindo do princípio segundo o qual o conhecimento rigoroso de uma situação é condição de uma intervenção pedagógica pertinente. O propósito é realizar uma avaliação dos obstáculos (organizacionais, de recursos, de possibilidades) que impossibilitem ou dificultem o trabalho, assim como do estado real das necessidades que apresenta a formação do corpo docente em serviço e das que têm o processo pedagógico para a elevação de sua qualidade.

As necessidades formativas dos professores são definidas de maneiras diferentes na literatura científica. Em primeiro lugar, na perspectiva de autopercepções individuais em relação às dificuldades e problemas identificados de um modo individual ou coletivo. Em segundo lugar, na perspectiva de necessidades externas, com base nos objetivos determinados pelo sistema ou pela instituição. Em nosso caso, consideramos necessidades formativas nos dois sentidos, tanto as deficiências de caráter didático e pedagógico, que inabilitam o professor a responder. Adequadamente às funções que a instituição e o sistema educativo esperam que ele desempenhe, quanto às expectativas individuais e coletivas, aspirações, autopercepções, desejos e preocupações dos indivíduos em situação.

Diagnosticar necessidades de formação significa, então, estabelecer uma correlação entre o perfil que apresenta o professor universitário e o perfil desejado por ele e pela universidade. A correspondência entre ambos os perfis, ou a falta dela, é determinada por meio da análise dos documentos institucionais legais, da expressão verbal dos próprios professores e alunos, da opinião emitida pelos responsáveis pela gestão pedagógica, e da observação do comportamento e da ação do professor em situação. O resultado da comparação, quando é feita em distintas situações ou grupos, leva à diferenciação de necessidades de três tipos: necessidades individuais, de grupo e da totalidade da instituição. Esta distinção é importante para realizar, na próxima etapa, um tipo de planejamento de atividades que

responda de maneira adequada, à heterogeneidade de perfis profissionais existentes em uma mesma instituição universitária.

Existem muitos modelos (com métodos, técnicas e instrumentos) de análise de necessidades. Pelo que parece, não há modelos certos ou errados. A opção depende do âmbito de estudo, dos objetivos e dos recursos humanos, materiais e temporais disponíveis. Têm se destacado as seguintes abordagens: Modelo de Discrepância; Modelo de Marketing; Modelo de Tomada de Decisão; Abordagem pela Procura de Formação; Abordagem através dos Profissionais de Educação; Abordagem pelos Informantes-Chave; Abordagem através de Assembleias; Abordagem através de Sondagens.

O diagnóstico de necessidades aqui concebido está na perspectiva da abordagem por meio da sondagem, tendo em conta duas razões fundamentais. Primeiro, parece ser o único processo sistemático de coleta de dados por intermédio de uma amostra, rigorosamente constituída da população. Segundo, parece fornecer a informação mais válida e confiável sobre as necessidades de uma comunidade, embora exija um grande rigor na determinação da amostra e na elaboração dos instrumentos de coleta.

O ciclo completo de análise de necessidades prevê múltiplas atividades e tarefas para as quais se dispõe de uma pluralidade de técnicas e instrumentos. Os métodos (técnicas) empíricos selecionados obedecem às condições metodológicas mais gerais expostas em outro lugar (AQUINO; PUENTES, 2007) e têm particular importância para se obter o diagnóstico esperado. Entre eles: a revisão de documentos ou materiais impressos (últimas avaliações dos docentes, avaliações externas realizadas na escola, as autoavaliações internas, o planejamento estratégico do nível de trabalho de que se trate, os documentos que explicitam a filosofia da universidade, sua visão e aspirações, o Projeto Político-Pedagógico, textos legislativos, regulamentos, registros e relatos etc.); a observação (a observação de atividades docentes realizadas pelos professores); o questionário (vai possibilitar atingir, em pouco tempo, um número expressivo de professores, estudantes, gestores e coordenadores, sendo ainda de fácil tratamento estatístico a informação recolhida); a entrevista (individual e de grupo, e útil para a revelação de sentimentos, a determinação de causas e a descoberta de possíveis soluções).

b. Determinação dos objetivos gerais e dos recursos

Com base nas conclusões da fase de diagnóstico, como é óbvio, elaboram-se os objetivos gerais da estratégia. Quando se fala de objetivos gerais de formação de professores, está-se fazendo referência a conhecimentos, competências e atitudes. Os professores precisam melhorar os saberes que têm e adquirir outros novos, salientando os saberes teóricos e da prática (saber-fazer), tão necessários para produzir nas aulas, alguma mudança significativa. Seria adequado conceber objetivos para dois anos letivos, os quais seriam ajustados anualmente durante o andamento do processo.

Os recursos são definidos pela dependência dos objetivos e podem ser: materiais (sala de aula, laboratórios, instalações, meios de ensino, meios tecnológicos, materiais de consumo), humanos (assessoria externa, professores com categoria docente principal, coordenadores acadêmicos, pesquisadores e gestores, que, por seu alto nível profissional, podem colaborar com a estratégia), financeiro (é realizado o cálculo dos custos, ainda que seja previsto que os resultados deste investimento se revertam no crescimento institucional, na satisfação de docentes e discentes, no fortalecimento do encargo social e da missão da escola).

c. Planejamento e instrumentação

O Plano de Trabalho Metodológico se elabora, geralmente, para um ano letivo, ainda que se tenham concebido objetivos e recursos para dois. Recomenda-se a escolha, em ambos os semestres, dos professores que se aspira observar a cada mês. Adequado seria priorizar os professores iniciantes, mais jovens e de menos experiência na docência. Todos os professores de um curso deveriam ser observados, no mínimo, uma vez a cada semestre. Os professores mais experientes, com a titulação de doutor, também devem ser observados, com o objetivo de se aprender coletivamente com eles. Nas escolas, nas quais a observação da aula é considerada uma invasão à privacidade, é preciso entrar em um processo de negociação. A observação das aulas só deve acontecer com o consentimento dos professores envolvidos, uma vez convencidos de que a busca de soluções compartilhadas é útil para seu crescimento profissional e fortalecimento das equipes de trabalho.

Os professores que aceitem de bom grado ser observados deverão ser informados com suficiente tempo de antecedência. Essa atividade pode ser

realizada com base num sistema de indicadores proposto em outro lugar (GONZÁLEZ; AQUINO; PADILLA; PUENTES, 2006). A observação de aulas é a principal via de avaliação do cumprimento do plano metodológico em cada etapa, uma vez que a sala de aula é o coração do trabalho docente na escola.

3. Etapa de desenvolvimento

Posterior à consulta sobre a opinião dos professores e à tomada de decisão institucional sobre a pertinência da implementação da proposta (etapa de preparação); à identificação da situação atual na instituição relativa à necessidade de formação, ao planejamento, à instrumentação do trabalho a desenvolver e às decisões sobre a melhor forma de responder às necessidades dos professores implicados (etapa de revisão), é hora de agir (executar) e avaliar a eficácia do trabalho desenvolvido (etapa de desenvolvimento).

Durante essa terceira etapa, executa-se o sistema concebido na etapa anterior. Na prática, a execução e a avaliação amalgamam-se em uma única etapa, porquanto a avaliação é pensada como um processo interligado à realização do plano metodológico, ainda que, obviamente, se introduzam relatórios parciais e finais de avaliação.

Na avaliação sistemática, observam-se alguns tipos de atividades metodológicas, como salientado em outro momento. Também podem ser aplicados questionários e entrevistas a docentes, coordenadores e estudantes, assim como efetuar comprovações de conhecimentos e habilidades aos alunos. Não obstante, insiste-se em que a forma fundamental de avaliação da transformação de docentes e estudantes ocorre melhor por meio da observação das aulas.

4. Etapa de institucionalização

Na última etapa, são planejadas as conclusões e tomada a decisão se as mudanças introduzidas na fase de desenvolvimento deverão permanecer, isto é, ser adaptada a escala institucional. Trata-se do momento da manutenção ou institucionalização da estratégia de desenvolvimento da escola.

A experiência profissional mostra que um relatório avaliativo do plano metodológico, ao finalizar o primeiro semestre, é efetivo, uma vez que permite

fazer ajustes pertinentes e possíveis, quando são necessários, além de socializar os resultados e tomar as decisões que a coletividade considere oportunas em cada caso específico. Uma vez concluído o ano letivo, recomenda-se fazer o mesmo com as informações do primeiro e segundo semestre. Esse balanço avaliativo anual do plano metodológico é possível sempre que sejam observados e documentados os diferentes tipos de atividades metodológicas e de aulas ministradas pelos docentes que disponham de um relatório semestral e tenham sido aplicados os questionários e entrevistas.

Os resultados do balanço anual constituem o ponto de partida para a projeção de um novo ciclo de trabalho metodológico. Eles aportam o diagnóstico do novo ciclo, oferecem a essência da fundamentação, ajudam na determinação dos objetivos futuros e colocam luz sobre o tipo de planejamento que deve ser assumido na próxima etapa.

Quando se faz referência à institucionalização da estratégia de desenvolvimento ou aperfeiçoamento da escola, fala-se que o sistema educativo em geral e, principalmente os professores devem assumir com naturalidade a necessidade de atualização e desenvolvimento. Carrera (cf. GARCÍA, 1999), considera que a institucionalização é um processo de desenvolvimento e de assimilação dos elementos de mudança de uma organização estruturada que modifica a organização de uma forma estável.

O tema da educação brasileira move-se em meio a um enorme paradoxo. Por um lado, observa-se a enorme riqueza das formulações gerais sobre a escola, a Pedagogia, a Didática, as Metodologias do ensino, à docência e; por outro, a pobreza das práticas educativas e das ações cotidianas do “dar aula”. Enquanto a sociedade vive na sua “pós-modernidade”, marcada pelo forte impacto da globalização, do desenvolvimento tecnológico, da intercomunicação por meio de satélites e redes eletrônicas, da multiplicação dos saberes, do aumento expressivo do papel do conhecimento na produção material e espiritual da sociedade (AQUINO; PUENTES, 2006), os processos de ensino-aprendizagem escolares vivem ainda na era das cavernas, de costas para o mundo, mergulhados no tradicionalismo das práticas educativas.

Esse talvez seja o principal motivo da crise atual da escola brasileira. A docência não consegue dar conta, nem de longe, da missão para a qual foi criada: a formação integral da personalidade das atuais e futuras gerações de

brasileiros. A falta de profissionalização da docência está associada à falta de profissionalização dos professores e esta, por sua vez, à falta de políticas e de práticas adequadas de formação continuada, além da ausência de uma situação profissional que permita o desenvolvimento de uma carreira docente.

As escassas propostas de formação de professores concebidas e implementadas, no âmbito nacional, erram, na sua maioria, na essência, no conteúdo e na forma. Limitadas, como se limitam ao tratamento de conteúdos didáticos em cursos de pós-graduação (nos níveis de especialização, mestrado e doutorado), são teóricas demais e práticas de menos, porque executadas longe das instituições de trabalho, à margem da análise e avaliação das práticas pedagógicas, centradas apenas no domínio de um conjunto de técnicas e procedimentos a serem aplicados posteriormente. As disciplinas de Didática, Metodologia do Ensino ou Docência na Educação, ministradas no contexto desses cursos de pós-graduação, ensinam como se dá aula, mas não ensinam a dar aula.

A pós-graduação no Brasil é uma instância social que “dá título” e habilita profissionalmente, mas que se importa muito pouco com a qualidade da formação oferecida e sua adequação às demandas sociais pertinentes ao exercício da docência universitária.

Somos favoráveis ao desenvolvimento profissional dos professores pela via do trabalho metodológico, porque, igual a outras estratégias de formação concebidas e aplicadas a nível internacional (CRUZ, 2006; ZABALZA, 2006; IMBERNÓN, 2002), valoriza a formação centrada na própria instituição de trabalho (mais especificamente no curso), nas necessidades de aprendizagem dos alunos, nos grupos de reflexão docente no interior das escolas, na análise das práticas, no apoio mútuo, na supervisão clínica, na cooperação, na partilha de experiências, na colegialidade etc.

É certo que as condições atuais existentes nas instituições escolares brasileiras, dada a cultura individual e institucional estabelecida (o individualismo, o corporativismo, a privacidade das práticas, a autonomia exagerada dos professores e a fragilidade dos mecanismos institucionais), não favorecem a implementação de uma estratégia de desenvolvimento pedagógico dos professores pela via do trabalho metodológico. Não poderemos realizar essa tarefa sem mudar as escolas, os sistemas de reconhecimento profissional, a cultura individual e coletiva que prevalece no sistema de ensino brasileiro.

Por outro lado, não podemos esperar que as mudanças sejam operadas e as condições ideais criadas. Em tal sentido, o trabalho metodológico, ainda que requeira determinadas condições para sua operacionalização, também pode ajudar a criá-las quando e onde não existem.

Síntese do capítulo

Nesse capítulo foi visto, em primeiro lugar, os aspectos que caracterizam a docência como atividade verdadeiramente profissional, isto é, a sua capacidade para assumir a tarefa de formar de maneira integral a personalidade das gerações futuras e produzir novos saberes, cultura e ciência, passando da função tradicional de transmissora para a função de reconstrução, de crítica e de produção de conhecimento novo, sem esquecer a prestação de serviço (aplicação do conhecimento produzido).

Em segundo lugar, a necessidade da profissionalização dos professores em consonância com a nova concepção de docência, com base no desenvolvimento de um repertório novo de saberes, conhecimentos e competências não apenas num campo específico do conhecimento humano, mas também sob o ponto de vista didático-pedagógico que o capacite para o exercício eficiente de suas funções docentes fundamentais: docência, pesquisa, extensão, gestão, orientação etc.

Finalmente, uma metodologia útil para a instrumentação de uma estratégia de desenvolvimento didático centrada no trabalho metodológico.

Bibliografia adicional complementar

AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. Trabalho didático na universidade: estratégias de formação. Campinas, S.P.: Alínea, 2011, p.2011.

O livro tem como proposta a estratégia do trabalho metodológico para a formação do docente universitário no contexto do desenvolvimento educativo. Está subentendido que o processo é complexo, consciente e ativo. O modelo de trabalho docente é abrangente ganhando uma dimensão macro, enquanto base teórica, mas sendo ao mesmo tempo pontual, pois remete a possibilidade de análise de situações específicas, instrucionais e pedagógicas. O livro tem uma

bússola que aponta para um norte, a afirmação da Unesco, “os docentes da educação superior deveriam ocupar-se, sobretudo de ensinar a seus alunos a aprender a tomar iniciativa, e não a ser, unicamente poços de conhecimentos”. Para atingir essa proposta promove-se a integração teórico-prática: fazer? o que fazer? por que fazer? como fazer?

O que pode ser visto é que o modelo de trabalho metodológico dá direção ao processo de ensino, de aprendizagem e da pesquisa, além de influir na qualidade do processo pedagógico. Para atingir o que se propõem os autores destacam que a formação do docente se processa por reuniões e aulas metodológicas de caráter instrutivo, aulas demonstrativas, para que o docente possa ter parâmetros, aulas abertas e de comprovação.

Os autores destacam que o processo pedagógico de qualidade está condicionado por fatores contextuais, objetivos e subjetivos, mas vão além das expressões, pois detalham e explicitam os fatores envolvidos no processo, revelam os indicadores de avaliação, que serão os parâmetros qualitativos. É nesse sentido que são ressaltadas as dimensões do cumprimento de objetivos, da seleção e tratamento dos conteúdos, da integração dos conteúdos, dos métodos e procedimentos de trabalho, da utilização dos meios de ensino, das formas de organização da docência e do controle e avaliação da aprendizagem.

Este livro atende a uma necessidade concreta da educação superior brasileira, que é pensar e instrumentalizar à docência universitária. Aquino e Puentes procuram dar a essa educação superior, através do desenvolvimento pedagógico dos docentes, um sentido integrador que se revele em qualidade de ensino e de aprendizagem.

Atividades

1. Atividade Complementar

Prezado(a) aluno(a), para ampliar os conhecimentos adquiridos ao longo do quarto capítulo e, ao mesmo tempo, complementar o estudo realizado, acesse o seguinte site: <https://www.scielo.br/j/er/a/W8zSkmsQGRnYTvPJhXCR5Hc/?format=pdf&lang=pt>

Nesse endereço eletrônico você acessará ao texto intitulado Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessários à docência, elaborado pelos autores Roberto Valdés Puentes, Orlando Fernández Aquino e Armino Quillici Neto (revista Educar, n.34, p.169-184, 2009).

Com base na leitura mencionada anteriormente construa um mapa conceitual similar àquele elaborado sobre Maria Isabel da Cunha e os saberes didáticos, e que contenha as seguintes informações:

1. Os três grupos de classificações ou tipologias elaboradas pelos autores que estudam os saberes, conhecimentos e competências associados à docência;
2. A classificação e o representante principal por grupo de tipologia analisada;
3. O conjunto de saberes, conhecimentos ou competências que fazem parte de cada uma dessas classificações;
4. A identificação daquelas classificações que explicitam o conhecimento didático como parte dos saberes necessários para a profissionalização dos professores e;
5. Os saberes que integram o saber didático e as características de cada um deles.

Referências

- ANASTASIOU, L. G. C. Programa de profissionalização pedagógica continuada dos professores da Unisul. Universidade do Sul de Santa Catarina, Tubarão, outubro de 2003. Disponível em http://www.unisul.br/content/navitacontent_/userFiles/File/cursos/cursos_graduacao/programa_profissionalizacao.pdf. Acesso no dia 01/12/2006.
- AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. La formación continuada del profesor universitario: el papel de la clase metodológica. *Educação em Revista*, Universidade Federal de MG, v.43, n. junho 2006, p.137-151, 2006.
- AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. Calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje- investigación en la educación superior: un modelo para su evaluación. *Ícone Educação*, Uberlândia, v.10, n.1 e 2, 2004, p.207-234.
- AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V. La nueva universidad cubana: resultados del monitoreo de la calidad del proceso docente en la provincia de Sancti-Spíritus. *Revista LINHAS*, Florianópolis, v.7 n.2, ano 2006. Disponível em <www.periodicos.udesc.br/linhas/ojs> Acesso realizado no 24/03/2008.
- AQUINO, O. F.; PUENTES, R. V.; M. G. CARMENATE. Formación docente y trabajo metodológico en la universidad: resultados de una experiencia de desarrollo profesional centrado en la reflexión, el apoyo mutuo y la supervisión. *Revista Pró-Posições*, Campinas, v.19, n.1 (55), jan./abr., 2008, p.1-24.
- AQUINO, Orlando Fernández; PUENTES, Roberto Valdés. *Trabalho didático na universidade: estratégias de formação*. Campinas, SP: Alínea, 2011, 144p.
- BRASLAVSKY, C. Bases, orientaciones y criterios para el diseño de programas de formación de profesores. *Revista Iberoamericana de Educación*, España, n.19, p.1-28, 1999.
- CRUZ, M. F. *El desarrollo profesional del docente universitario*. Granada, Espanha: Grupo Editorial Universitario, 2006, 207p.
- CUNHA, M. I. A docência como ação complexa: O papel da didática na formação de professores. In: ROMANOWSKI, J. P.; MARTÍN, P. L. O.; JUNQUEIRA, S. R. A. (Orgs.). *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Curitiba: Champagnat, 2004, Cap.II, p.31-42.
- CUNHA, M. I. *O professor universitário na transição de paradigmas*. Araraquara, SP: JM Editora, 1998, 118p.
- FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. 15ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2000 (primeira edição em 1996).
- FREITAS, Cláudia Macedo Coutinho. Formação pedagógica do professor universitário: uma análise da disciplina Metodologia do Ensino dos Cursos de Especialização. *Dissertação (Mestrado)* – Centro Universitário do Triângulo – Unitri, 2008.

GARCÍA, C. M. Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Ponencia presentada al *Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela, España, 6-10 jul. 1992. Disponível em: <www.prometeo.us.es/mie/pub/marcelo>. Acesso em: 17/10/2006.

GARCÍA, C. M. *Formação de professores*. Para uma mudança educativa. Portugal: Porto Editora, 1995, p.271.

GAUTHIER, C. *Por uma teoria da Pedagogia*. Pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí-RS:Editora INIJUI, 1998.

GHIRALDELLI, P. Formação de Professores – Primeiras Observações. 03/07/2007. Disponível em <http://www.educacao.pro.br/modules.php?name=News&file=print&sid=12>. Acesso no dia 31/03/2008.

GONZÁLEZ, J. M. R; AQUINO, O. F.; PADILLA, S. Y. B; PUENTES, R. V. Propuesta de dimensiones e indicadores para evaluar el desempeño de los docentes de los Institutos Superiores Pedagógicos en Cuba. *Educação e Filosofia*, Uberlândia, v.20, p.187-218, 2006.

HORRUITINER, P. El trabajo metodológico del departamento docente como un sistema. *Revista Cubana de Educación Superior*, La Habana, v.3, n.1, 1979.

HORRUITINER, P. *El trabajo metodológico*. Una concepción desde la vicerrectoría académica. La Habana: MES. Dirección de Formación de Profesionales, 1998.

HORRUITINER, P. *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Editorial Félix Varela, 2006.

IMBERNÓN, F. *Formação docente e profissionalização*. Formar-se para a mudança e a incerteza. 3ª Edição. São Paulo: Cortez Editora, 2002, 119p.

INFORMATIVO INEP. Ano 2, n.43, junho 16 de 2004. Pesquisa realizada pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Disponível em <<www.inep.gov.br/informativo/informativo43.htm>>. Acesso no dia 21 de junho de 2006.

Mapa da alfabetização no Brasil. Ministério da Educação. INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em <<www.inep.gov.br/estatisticas/analfabetismo>>. Acesso realizado no dia 21 de junho de 2006.

MASETTO, M. T. Professor universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: (Org.). *Docência na universidade*. Campinas-SP: Papirus, 1998, p.926.

MORIN, E. *A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. 9ª Edição. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

PÉREZ, J. M. D.; PUENTES, R. V.; AQUINO, O. F. Estrategia para la formación pedagógica continua de los equipos metodológicos de Educación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, México, v. XXXVI, p.43-70, 2006.

PERRENOUD, Ph. *Dez novas competências para ensinar*. Porto Alegre: ArtMed, 2000.

PIMENTA, S. G. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). *Didática e interdisciplinaridade*. Campinas-SP: Editora Papirus, 1998, p.161-178.

PIMENTA, S. G.; ANASTASIOU, L. das G. C. *Docência no ensino superior*. São Paulo: Cortez Editora, 2002.

Plano Nacional de Educação – PNE. Ministério da Educação. Brasília: Inep, 2001, 123p. Disponível em <www.fnde.gov.br/web/fnde/plano_nacional_educacao> Acesso no dia 31/03/2008.

Plano Nacional de Graduação - PNG: um projeto em construção. Maio de 1999. Disponível em <<<http://prograd.ufpr.br/forgrad/>>> Acesso realizado no dia 07/05/2007.

PUNTES, R. V. Desenvolvimento profissional dos professores da Unutri: Uma estratégia de formação centrada na reflexão, o apoio mútuo e a supervisão. Edital 019/2006.

Programa de Infra-Estrutura para Jovens Doutores, Fundação de Apoio à Pesquisa do Estado de Minas – FAPEMG. Disponível em <<www.fapemig.br/admin/editais>> Acesso no dia 19/03/2008.

PUNTES, R. V.; AQUINO, O. F.; NETO, A. Q. Profissionalização dos professores: conhecimentos, saberes e competências necessárias à docência. *Educar em Revista*, Curitiba, n.34, p.169-184, 2009.

Qualidade da Educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental. MEC/INEP. Disponível em www.inep.gov.br/download/saeb/2003/boletim_4serie.pdf. Acesso realizado no dia 21 de junho de 2006.

REIS, Maria da Conceição do. Passos para elaboração do Projeto Político Pedagógico. Disponível em http://www.fadep.com.br/restrito/conteudo_pos/5_ges_educacional_PAS-SOS%20PA-PPP.doc

SHULMAN, L. S. Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), p.1-22, 1987.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 3ed. Petrópolis-RJ: Editora Vozes, 2003.

VEIGA, I. P. A. Docência universitária na educação superior. 1o Seminário: Formação pedagógica do docente do ensino superior: fundamentos, experiências e propostas. GAP – Grupo de Apoio Pedagógico da USP. Realizado no dia 10 de agosto de 2006. <<http://naeg.prg.usp.br/gap/secoes/seminario/docencia_universitaria_na_educacao_superior.pdf>> Acesso realizado no dia 07 de fevereiro de 2007.

VEIGA, I. P. A.; ARAÚJO, J. C.; KAPUZINIÁK. *Docência: uma construção ética*. Campinas, SP: Ed. Papirus, 2005. Vozes, 2003.

ZABALZA, M. A. *Competencias docentes del profesorado universitario*. Calidad y desarrollo profesional. Madrid-Es.: Editora Narcea, 2006, 253p.

ZABALZA, M. A. *O ensino universitário*. Seu cenário e seus protagonistas. Porto Alegre: ArteMed, 2004, 239p.



Roberto Valdés Puentes (Cuba/Brasil): Especialista em História da Educação e Didática. Pós-doutorado pela Universidade de Granada (Espanha, 2013). Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Brasil, 2003). Mestre em Ciências Pedagógicas (Cuba, 1998). Licenciatura em Educação na área de Geografia (Cuba, 1991). Professor Associado da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Uberlândia. Coordenadora do Gepedi - Grupo de Estudos e Pesquisas para o Desenvolvimento da Didática e da Profissionalização Docente e diretora do Acervo da Biblioteca Psicopedagógica e Didática.

Contato:
robertovaldespuentes@gmail.com

Sobre o livro

| | |
|-----------|-----------------|
| Formato | 15cm x 21cm |
| Tipologia | Cambria |
| | Humnst777 Cn BT |
| | Arial |

Espero que o presente livro seja bom, prazeroso, construtivo e intenso para você e seus colegas. Espero também que seja bom não apenas agora, mas ao longo de toda sua vida profissional. Sem prazer e motivação não é possível aprender, nem sequer quando a nossa capacidade de pensar seja altamente eficaz. Didática Geral, volume I, inicia uma coleção integrada por quatro obras destinada ao tratamento do conteúdo relacionado com o currículo da disciplina de Didática que é ministrada nos diversos cursos de licenciatura. No volume I se aborda o conceito e objeto de estudo da Didática, sua relação com a pedagogia e com as didáticas específicas, trajetória histórica e papel na formação de professores.

Roberto Valdés Puentes

C O L E C Ç Ã O
B P
Biblioteca
Psicopedagógica
Didática
Série: Profissionalização
Docente e Didática

ISBN 978-65-00-69006-4



9 786500 690064