

Junqueira Marin, Alda; Gouvêa Oliveira Penna, Marieta; Colacioppo Rodrigues, Ana Carolina

A Didática e a formação de professores

Revista Diálogo Educacional, vol. 12, núm. 35, 2012, pp. 51-77

Pontifícia Universidade Católica do Paraná

Paraná, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189123706004>



A Didática e a formação de professores

Didactics and teacher's education

Alda Junqueira Marin^[a], Marieta Gouvêa Oliveira Penna^[b], Ana Carolina Colacioppo Rodrigues^[c]

^[a] Doutora em Ciências da Educação pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro, professora pesquisadora do Departamento de Fundamentos de Educação, atuando no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: História, Política, Sociedade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP - Brasil, e-mail: aldamarin@pucsp.br

^[b] Professora pesquisadora adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de São Paulo (USP), São Paulo, SP - Brasil, e-mail: marieta.penna@unifesp.br

^[c] Doutoranda pelo Programa de Pós-Graduação em Educação: História, Política, Sociedade, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), professora do curso de Pedagogia da Faculdade Mozarteum de São Paulo, São Paulo, SP - Brasil, e-mail accolacioppo@hotmail.com

Resumo

A partir da reafirmação do ensino como foco da didática, o artigo aborda o significado de disciplina escolar e sua constituição em saberes escolares. Na sequência, discute-se o que ocorre nos cursos de formação de docentes para a educação básica a partir do que

revelam algumas pesquisas sobre a disciplina Didática nesses cursos e sobre as dificuldades didáticas dos docentes em início de carreira. Os eixos privilegiados nas pesquisas abordadas foram: análise do currículo e das ementas da disciplina, análise dos planos de ensino, o ensino na sala de aula, representações sobre a disciplina e especificidade da didática. Com o exercício analítico dos dados revelados nas pesquisas, são expostas algumas considerações que visam a subsidiar o enfrentamento dos problemas evidenciados na área da didática, defendendo a urgência de se retomar o papel central conferido à Didática como componente curricular dos cursos de formação de professores.

Palavras-chave: Didática. Disciplina escolar. Formação de professores. Conhecimento didático.

Abstract

This article includes the meaning of school subjects and the construction of school knowledge after asserting teaching as the focus of didactics. It also discusses what happens in teachers' education courses for elementary school by the analysis of data from researches about the Didactics subject, found in teacher education courses in Brazilian universities, and some data about many teaching difficulties of novice/beginners teachers. Some items were privileged in the researches: didactics subject menus and curriculum, teaching plans, teaching in school classrooms, didactics subject speech, didactics' specificity. Some reflections are presented to help facing the problems that happen in this area, based on the analysis of data in the research, defending the urgency to retake the central role of this subject as a needed part of courses for teachers' education.

Keywords: Didactics. School subjects. Teachers' education. Didactics knowledge.

Introdução

Há algum consenso na área pedagógica – e também defendemos essa decisão – de que cabe à Didática focalizar o ensino nas várias etapas da escolarização buscando levar os estudantes à aprendizagem de tudo o que for possível de modo a bem formá-los.

O ensino, ou o trabalho do professor, como prática social que é, impõe que seja focalizada por diferentes perspectivas e abordagens teóricas como, por exemplo, a histórica, a sociológica, a filosófica, a psicológica, a política, como já apontado em outro estudo desde a década de 1980 (MARIN, 2005), de modo a termos compreensão alargada sobre ela, em sua inserção escolar, social e política. No entanto consideramos que, para a Didática, há uma especificidade não abrangida por outras perspectivas ou abordagens. Trata-se de focalizar o “como” dessa atividade, ou seja, considerar a necessidade de retomar os estudos sobre os modos de realização desse trabalho nas situações pedagógicas nas salas de aula ou tudo o que gira ao redor de tal atividade, antes, durante e depois de sua realização (MARIN, 2008).

Com o foco no ensino, a Didática tem sido, em várias oportunidades, apresentada como área do campo pedagógico, compondo ao lado de outras áreas de estudos e pesquisas para compreensão da educação. A Pedagogia caracteriza-se por possuir dimensões (PIMENTA; FRANCO; LIBÂNEO, 2010) ou, na esfera da didática, como apresentado anteriormente, possui feições (MARIN, 2005). Nessa direção, importa apresentá-las, inicialmente, considerando que, neste texto, trataremos fundamentalmente de uma dessas feições. Porém, na busca constante de explicitar relações, é uma das primeiras a serem abordadas: as relações entre a área da pesquisa, área da formação de professores e a área do trabalho docente nas escolas. Assim, há alguns anos, conceituamos a área de pesquisa como a feição investigativa da Didática, ou seja, a sua busca de construção de novos conhecimentos. É nessa esfera que profissionais atuam focalizando seus objetos de estudo, desenvolvendo novos conhecimentos, problematizando o trabalho de ensinar dos professores quando levam (ou não) seus alunos a aprenderem (ou não). Relacionada a essa área está a de formação de professores em que a Didática adquire a sua feição formadora, com a intenção de completar a formação pedagógica dos futuros professores como uma disciplina escolar, ao lado de outros componentes do currículo. Ambas – a área investigativa e a formadora – mantêm relações com a

esfera ou área do trabalho docente exercido junto aos alunos nos diversos âmbitos da escolarização, no interior das diferentes redes escolares.

É a partir desse quadro que os próximos itens tratarão das relações entre essas três áreas, privilegiadamente, tomando, como núcleo de atenção, a feição formadora, ou seja, a Didática como disciplina escolar em cursos de formação de professores para o exercício da docência, fomentando discussões sobre esse conjunto.

Serão apresentadas algumas considerações a respeito do que significa ser uma disciplina escolar e a constituição de saber escolar. O que dizem algumas pesquisas sobre a disciplina de Didática nos cursos de formação e algumas focalizando as dificuldades didáticas de professores em início de carreira para, a seguir, tecer considerações sobre o enfrentamento das situações detalhadas nos dois primeiros itens.

O que significa ser uma disciplina escolar?

Nova busca de relações entre conhecimentos na área pedagógica nos leva a reflexões de Chervel (1990), Bernstein (1996, 1998), Cuesta Fernandes (apud LIBA, 2011) e Guimarães (1982). Respectivamente, na perspectiva da História da Educação, na de Sociologia da Educação e de Filosofia da Educação, esses estudiosos nos ajudam a compreender a noção de “disciplina escolar” e sua constituição em saberes escolares, suas relações com a área de produção de conhecimento e a esfera externa à escola, bem como a relação com a atuação dos professores quando desempenham suas funções no ensino com estudantes.

Chervel (1990, p. 180), logo de início, nos informa que a noção de disciplina escolar é pouco focalizada, com definições demasiadamente vagas ou restritas, mal encobrindo outros termos como matérias, conteúdos ou, simplesmente, é aquilo que se ensina. Advoga a necessidade de rastrear sua noção ao mesmo tempo em que faz a sua história. Durante vários parágrafos de seu texto, apresenta o resultado de seus estudos apontando as alterações que esse termo sofre, mas sempre ligado

a questões de formação humana. Assim, o autor chega ao período após a I Guerra Mundial, época em que o termo *disciplina* adquire a característica com que a conhecemos, ou seja, uma rubrica que classifica as matérias de ensino. Nessa caracterização, porém, não perde totalmente o contato com o verbo *disciplinar* presente no conceito anterior, dizendo tratar-se de “um modo de disciplinar o espírito, quer dizer, de lhe dar os métodos e as regras para abordar os diferentes domínios do pensamento, do conhecimento e da arte”. É possível dizer que se explicita, assim, a visão do autor sobre a relação entre disciplina escolar e formação dos estudantes no processo de escolarização.

Esse autor defende a ideia de que as disciplinas escolares foram “criadas historicamente pela escola, na escola e para a escola” (LIBA, 2011), e que seu ensino comporta não somente as práticas docentes em aula, mas todo seu histórico, como, por exemplo, sua constituição e as mudanças que sofre.

Além dessas elucidações, os estudos de Chervel, no mesmo texto, abordam as relações entre as disciplinas escolares e as ciências a que elas se referem: Ciências, História, Gramática, Inglês, Filosofia entre outras. O autor não enfatiza, portanto, a relação com o conhecimento externo à escola, a não ser com a Pedagogia. Refere-se a alguns autores, para os quais, as disciplinas escolares são vulgarização ou simplificação de conhecimentos elaborados em outros locais e não nas escolas. Para isso, caberia à Pedagogia a busca de métodos adequados para que os alunos assimilem o mais rápido, e o melhor possível, tais conteúdos. Tece críticas a essa conceituação encontrada, por exemplo, nos estudos de Chevallard, analisados por Leite (2007). Entretanto é real, e comprovado por muitos estudos, sobretudo na área do currículo e dos estudos culturais, que os conteúdos das disciplinas escolares não compõem a totalidade dos conhecimentos gerados nos institutos de pesquisa e universidades, ocorrendo sempre uma seletividade para o que se vai ensinar nas escolas.

Além de Chervel, também Cuesta Fernandes se dedicou a essa questão da constituição dos saberes escolares propondo o conceito de código disciplinar (apud LIBA, 2011, p. 5). A autora retoma textos do autor

espanhol e apresenta os estudos feitos por ele na disciplina de História, porém passíveis de serem utilizados por outras disciplinas. Tratou-se de processo investigativo considerando a “dimensão sociohistórica, as especificidades, a autonomia relativa e a durabilidade do conhecimento histórico gestado no marco escolar e que permite afrontar e explicar, a um tempo, todas as características no curso do tempo histórico”. Para esse autor, o código disciplinar abrange um conjunto de ideias, valores, suposições, rotinas, regras, normas e “convenções socioculturais que designam a legitimidade/ilegitimidade do saber escolar”. Portanto, conteúdos e práticas sujeitos a alterações em função das condições sociais, ou seja, há relações com o mundo externo da escola, porém a constituição ocorre no interior dessa instituição.

Quem nos ajuda a compreender melhor tais questões relacionadas às ciências de referência, ou esfera investigativa das áreas de conhecimento, é Bernstein (1998). Preocupado com a transformação do conhecimento em comunicação pedagógica, encaminha todo o raciocínio na direção de elucidar a pedagogização do conhecimento. Trata-se de um conjunto articulado de vários conceitos que, aqui, serão apresentados de modo sucinto, mas que permitam visualizar as relações que enunciarmos no início deste item.

Um conceito fundamental para ele é o de dispositivo pedagógico que regula a comunicação pedagógica por meio de conjunto de regras, que denomina de distributivas, de recontextualização e de avaliação, nessa ordem de hierarquia. As regras distributivas “regulam as relações entre o poder, os grupos sociais, as formas de consciência e a prática” (BERNSTEIN, 1998, p. 58). Elas “especializam as formas de conhecimento, as formas de consciência e as formas de prática dos grupos sociais”. Tais regras “criam um campo especializado de produção do discurso, com regras especializadas de acesso e controles especializados de poder” (BERNSTEIN, 1998, p. 61), marcando e distribuindo quem, o que, a quem e em que condições pode-se transmitir esse discurso. Esse tipo de discurso é produzido no campo intelectual (BERNSTEIN, 1996). Já as regras recontextualizadoras são reguladas pelas distributivas, pois entre elas existe uma relação,

também são fixados limites. O discurso pedagógico regulado por tais regras são de duas naturezas: o discurso de instrução e o regulador, sendo este último o dominante, o que submete o outro. O discurso pedagógico é um princípio recontextualizador em que o discurso regulador estabelece toda a ordem do discurso pedagógico, ou seja, o dominante é o discurso moral orientando o que será convertido em matéria, conteúdo e modos de realização da prática pedagógica. O instrucional é o discurso que transmite as competências, as destrezas especializadas, enquanto que o regulador cria a ordem, a relação e a identidade especializadas (BERNSTEIN, 1996). Nesse sentido, para o autor, quando um conhecimento gerado no campo de produção é retirado desse lugar, é deslocado, sofre alterações substantivas, tornando-se outro discurso, apropriado ao novo contexto, que não é mais o acadêmico, e sim o político ou o educacional, por exemplo, realizado com outras finalidades. Passam a ser prescrições quando se trata de políticas, ou conjunto de conteúdos escolares quando se trata de disciplinas escolares a serem ensinadas.

Nessa perspectiva teórica elaborada por esse autor, as disciplinas escolares constituem um tipo de discurso pedagógico entre outros, ou seja, o discurso veiculado nas escolas para o ensino e a aprendizagem. Nesse novo contexto, a Química, a Física, a Biologia e a História, por exemplo, entre outras áreas de pesquisa, de produção de conhecimento novo, sofrem alterações, são descontextualizadas e recontextualizadas compondo o currículo com a finalidade de formar estudantes nas várias etapas de escolarização, inclusive no ensino superior. Neste novo lugar – na escola – tais conhecimentos sofrem seleção, simplificação, condensação e elaboração (BERNSTEIN, 1996).

As disciplinas escolares são passíveis de análise, ainda, segundo sua importância para a recuperação da matéria de ensino. Nesse sentido, Guimarães (1982, p. 34) traz importante contribuição na direção de considerarmos o papel da disciplina como domínio de um objeto ou objetivo, “disciplinar-se é aceitar as exigências que o objeto nos impõe e que se manifestam à nossa consciência como normas”. Ao nos disciplinarmos reconhecemos a importância daquilo que nos solicita a disciplina. Essa

preocupação aparece aqui neste texto com a intenção de focalizar a relevância da disciplina para uma vida intelectual, pois tal condição sempre foi reconhecida como indispensável. E assim é na atividade docente. Disso decorre a necessidade de entendimento que o objeto a ser focalizado constitui um obstáculo cognitivo, a necessidade de disciplina para conhecer melhor, para fazer melhor. Segundo o autor, isso tem implicações para elucidar as características das matérias, pois elas são, “em primeiro lugar, diferentes maneiras de se tratarem os fatos, mas não é o tipo de fatos, essencialmente, o que estabelece a distinção entre as matérias, e sim a estrutura lógica na qual tais fatos se organizam” (GUIMARÃES, 1982, p. 36). Propõe, então, que consideremos o objeto formal e suas implicações lógicas, pois há uma precisa intencionalidade que delinea a organização da matéria, suas categorias lógicas, princípios gerais e dinâmicos, conceitos básicos e aplicação, regras de utilização dos termos e relações. Por isso o ensino e a aprendizagem não podem ser considerados tarefas fragmentárias. Conhecer é dominar a matéria na sua totalidade, conscientizar-se não só dos dados, mas da organização lógica peculiar. Tais características exigem, segundo o autor, que a aprendizagem seja adequada à natureza da matéria. Adquirimos habilidade intelectual de nos movermos dentro da matéria, compreendendo, sabendo das razões do compreendido, conhecendo as razões no contexto que lhe é próprio.

Que consequências essa caracterização traz para os formadores e para os formandos em todos os cursos, mas especialmente em cursos de formação de professores?

Uma primeira consequência diz respeito ao fato de que todos os autores reconhecem que a disciplina escolar existe a partir da criação e da existência de um corpo de conhecimentos elaborados a partir de investigações, reflexões, em que pesem as diferentes concepções e *lócus* de tal constituição; e à consciência necessária de que, em síntese, nenhuma disciplina denominada Didática, num currículo, cobre efetivamente todo o conhecimento que foi produzido. Os formadores de professores selecionam porções de conhecimentos a serem ensinados aos formandos, sendo, portanto, responsáveis por adequar tais conteúdos à finalidade formativa,

diversa da finalidade com que foram elaborados. Nesse sentido, os formadores apresentam, aos estudantes, certos conteúdos compostos de certos dados, fatos, ocorrências, componentes dos trabalhos executados por muitos professores, dados esses que, por sua vez, foram detectados em situações sob reflexão caracterizando que função é essa: a docência e seus modos de exercício.

Uma segunda consequência decorre do fato de os formadores de professores precisarem ter a clareza de que, como em qualquer situação de ensino, não é apenas o conteúdo que está sendo abordado. Há vários estudos já vistos em diferentes áreas a nos informar que, acompanhado dos conhecimentos escolares, estão os modos de pensar daqueles que os elaboraram aqueles conhecimentos na esfera da investigação e de reflexão, assim como são acompanhados por habilidades, competências, valores que se pretende atingir por se tratar de uma atividade formativa.

A terceira consequência está relacionada às anteriores e diz respeito à reflexão a ser feita pelos formadores no que tange aos próprios modos de realizar o ensino considerando que os formandos serão futuros professores, estarão futuramente também ensinando e, portanto, usufruindo, ou não, do que aprenderam, com pleno domínio de sua área de formação.

Mas o que ocorre nos cursos de formação de professores no país, especialmente no que diz respeito à Didática?

O que os pesquisadores revelam sobre o ensino da disciplina em questão?

Desde os anos de 1980 a disciplina Didática tem passado por revisão, com objetivo de superar o tecnicismo vigente nas décadas anteriores em um movimento que se denominou de “A didática em questão” (CANDAU, 1984). A partir das considerações do item anterior e do que diz essa autora, importa destacar, neste item, como têm sido realizadas as pesquisas sobre a didática na formação de professores, quais são as problemáticas eleitas para investigação, quais os objetivos, metodologias, e quais os principais resultados a que se tem chegado.

Para Castro (1981), até a década de 1960, os estudos sobre a didática e a formação de professores se concentravam na relação entre processo de ensino e seus produtos, objetivando responder à questão sobre quais as melhores formas de ensinar e preparar o professor. Nesse contexto, a didática dizia respeito ao saber planejar corretamente, operacionalizar objetivos e estratégias de ação, tendo por base a Psicologia. De acordo com Soares (1976), a Didática se fez como disciplina prescritiva, com o objetivo de ensinar boas técnicas de ensino aos professores, a fim de atingir determinados objetivos educacionais. Essa característica da didática já era denunciada desde a década de 1960 (HYMAN, 1971).

Debates surgidos no fim dos anos de 1970 e início dos anos de 1980, momento de redemocratização no Brasil, trazem a necessidade da redefinição a essas esferas da didática. Em outros países essa também é uma preocupação conforme nos aponta Salinas Fernández (1995), ao discutir a pesquisa no campo da didática na Espanha. O autor destaca a existência de uma diversidade de perspectivas investigativas e de temáticas, ressaltando a necessidade de se repor discussão sobre sua especificidade e objeto de estudo, considerando a responsabilidade da área nos processos de formação de professores e de desenvolvimento curricular dos sistemas educativos.

As discussões travadas nos debates são balizadas por questionamentos sobre a especificidade da didática quanto ao seu objeto de estudos, sobre sua relação com outras áreas acadêmicas, bem como sobre as necessidades formativas relacionadas à área da didática no que diz respeito à formação do professor (CANDAU, 1993). A redemocratização do Brasil enfatizou a necessidade de formação política do professor e a educação como ato político e social. O professor passou a ser visto como agente de transformações, cujo trabalho deveria ser orientado por uma determinada ética valorativa, com ênfase na atuação voltada para as crianças das camadas populares principalmente a partir das perspectivas críticas dos anos de 1980. Destacou-se a escola como reproduutora das desigualdades sociais, deslocando o debate para questões como ideologia, relações de poder, currículo oculto, emancipação, resistência.

Nessa década, o ensino como prática social já foi retomado como fundamento e referência para a formação docente, com ênfase às capacidades pessoais. Nesse momento, novas questões foram postas no cenário da formação de professores, em conformidade com reformas elaboradas por governos neoliberais. Freitas (2002), ao apontar elementos para a compreensão dos rumos tomados em relação à formação dos professores, destaca o fato de essa esfera passar a centrar-se não mais em saberes e conhecimentos necessários ao seu desenvolvimento profissional, mas em competências a serem desenvolvidas pelo professor, ao longo de sua formação e trajetória profissional, com ênfase na continuidade, já em serviço, em detrimento da formação inicial. Nesse novo cenário, a didática é novamente convocada a debater a formação dos professores, com questões que giram em torno da discussão sobre como se ensina a ensinar, ou mesmo sobre quais são os saberes necessários ao exercício da docência, entre outras questões.

Decorrente de tais considerandos, importa, então, identificar as contribuições atuais de pesquisadores da área da didática no Brasil, cujos focos abordam a disciplina Didática e seu ensino em cursos de graduação. Tomam-se como fontes estudos apresentados no Grupo de Trabalho Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), da 24^a até a 33^a Reunião Anual. Também são contemplados estudos apresentados nos XIV e XV Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE)¹ e alguns estudos relativos aos professores iniciantes e suas dificuldades.

No que diz respeito à temática abordada nos estudos analisados, foi possível agrupá-los nos seguintes eixos: análise do currículo e das ementas da disciplina; análise de planos de ensino da disciplina; o ensino na sala de aula; representações sobre a disciplina; especificidade da didática.

¹ No XIV, que ocorreu em 2008, com o tema geral Trajetórias e processos de ensinar e aprender: lugares, memórias, culturas, os trabalhos foram selecionados do subtema intitulado Condições de produção da Didática: tendências e trajetórias; e do Livro I do evento: Trajetórias e processos de ensinar e aprender: didática e formação de professores. No evento de 2010, os trabalhos foram selecionados do eixo Didática e do livro intitulado Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Didática, Formação de Professores e Trabalho Docente.

- Em relação aos estudos que tiveram por tema a análise do currículo e das ementas da disciplina de Didática em cursos de formação inicial de professores, Libâneo (2010) analisou documentos de instituições de Goiás que mantêm o curso de Pedagogia e identificou que a disciplina compõe a matriz curricular de todas as instituições pesquisadas, embora apareça com nomenclatura diversa. O autor constata que pelo menos 70% das ementas representam uma didática instrumental. No geral, as ementas têm características de frágil aporte teórico, caráter genérico e superficialidade; mantêm implícita uma concepção de didática centrada no professor ou nos procedimentos, não incorporando concepções que ligam ensino à aprendizagem e outros temas presentes na bibliografia da área em questão. Não há, nas ementas, a indicação dos fundamentos, como Sociologia, Psicologia, como conteúdos, também, da Didática. Ao analisar o currículo e as ementas dos cursos de formação inicial de professores de modo mais amplo focalizando o Brasil, Gatti (2010) destaca que apenas 3,4% das disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia referem-se à Didática Geral. No que se refere às licenciaturas em Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas, não constata um núcleo compartilhado de disciplinas da área de formação para a docência, sendo heterogêneo o conjunto de conteúdos trabalhados nas disciplinas que mais frequentemente aparecem (Didática, Metodologia e Práticas de Ensino). É reduzido o número de disciplinas teóricas como Didática, evidenciando o frágil preparo para o exercício docente. Romanowski e Martins (2010) também investigaram a disciplina de Didática nas propostas curriculares de diferentes licenciaturas e evidenciam que a Didática perdeu espaço e sofreu mudança de abordagem, tendendo a priorizar aspectos específicos do fazer pedagógico e perdendo a dimensão de totalidade conquistada na década de 1980. Os dados analisados por essas autoras, nos projetos dos cursos de duas universidades do interior do Paraná e três de Curitiba, evidenciam que a maioria

deles deixou de oferecer a disciplina Didática Geral e voltou a trabalhar o processo de ensino – seu objeto de estudo – apenas em disciplinas específicas voltadas às metodologias das áreas. Nesse mesmo bloco de investigações ainda podemos contar com as pesquisas de Sguarezi (2011) e Osório (2011), ambas realizadas no estado de Mato Grosso. Revelam diminuição da carga horária da disciplina, baixos índices percentuais da carga horária no conjunto do curso, diluição de temas da área em outras disciplinas. No que se refere ao temário das ementas da Didática Geral, parece haver, ainda, certos eixos que retomam a história da didática, questões sobre planejamento, plano pedagógico e a organização do trabalho de sala de aula, avaliação escolar, tendências pedagógicas, recursos didáticos entre outros aspectos mais gerais da política educacional ou de organização da escola.

- Em relação a estudos que se debruçaram na análise de planos de ensino da disciplina, destaca-se aqui a pesquisa de Franco e Guarnieri (2008), realizada também por meio de entrevistas com professores de Didática e alunos de cursos de licenciatura. A análise dos dados evidenciou que os planos falham no que tange a propostas de atividades de reflexão sobre a prática e interligação com outras disciplinas. Para as autoras, os planos indicam a precariedade da formação dos alunos, uma vez que apresentam falhas no que diz respeito à falta tempo para observar a prática e para refletir sobre ela (FRANCO; GUARNIERI, 2008). Quando os professores de Didática trabalham com teorias, não conseguem associá-las à fundamentação de uma prática, nem analisar uma prática como portadora de uma teoria. Consequentemente, os alunos entrevistados revelam que as teorias trabalhadas em Didática não produziram significação à prática, além de pontuarem que as teorias são dadas, umas após as outras, sem avaliação crítica e sem serem relacionadas à prática. Assim, consideraram as atividades referidas tanto à teoria quanto à prática desenvolvidas de modo insatisfatório, tornando a disciplina fragmentada

e irrelevante na formação inicial dos futuros professores. Damis et al. (2010) analisaram os planos dos cursos de formação docente da Universidade Federal de Uberlândia e revelaram que a concepção de didática evidenciada nos planos demonstrou que o ensino, como objeto de estudo, é secundarizado e fragmentado. Para as autoras, os professores parecem não ter clareza na concepção de ensino como objeto de estudo. De modo geral, predominou nos planos a abordagem de conteúdos que apresentam a educação como objeto de estudos. As especificidades referentes ao ato de ensinar, entendido como formas que revelam concepção de finalidades da escola, da educação formal, da prática pedagógica, ficaram prejudicadas. Ainda no âmbito da pesquisa em planos de ensino da disciplina, Franco (2008) constatou que, apesar das mudanças de abordagem nos planos, com a inclusão de temas como a formação de professores, a epistemologia da prática docente ou o cotidiano das escolas, a bibliografia apresentada evidenciou raízes tecnicistas. Assim, para a autora, o professor não vem sendo formado com autonomia e crítica para construir, compreender e transformar os seus saberes.

- Também foi possível localizar trabalhos que se dedicaram a investigar como se dá o ensino de Didática na sala de aula. Em sua pesquisa, Damis (2010b) considerou que os estudos na área da didática ainda não encontraram respostas suficientes que contribuam na construção e esclarecimento de um saber que trate da condução da aula. No âmbito da análise da prática de professoras de Didática no nível superior, Veiga et al. (2009) trataram do papel da Didática na formação do docente para a educação básica, investigando a atuação do professor em sala de aula. Nesse contexto, as autoras observaram certo distanciamento da realidade escolar, o que gerou questionamento sobre o enfoque didático que tem sido privilegiado nos cursos. Em alguns casos, as práticas sinalizaram uma relação associativa com a teoria. Vilarinho (2002), por sua vez, apresentou um relato autobiográfico, considerando que a sua experiência docente

possibilitou o acompanhamento e a vivência da trajetória da disciplina Didática. Em seu relato, destacou que, nos anos de 1970, colocou em prática a pedagogia tecnicista, que era a pedagogia oficial e a que possuía mais suporte na literatura nacional. Já na segunda metade dos anos 1980, após concluir o curso de doutorado, empenhou-se na desconstrução de suas práticas.

- Outro conjunto de pesquisas diz respeito ao estudo de representações sobre a disciplina, tanto de alunos, quanto de professores. Mendes et al. (2010) estudaram o ensino de didática contando com as opiniões dos estudantes. No estudo, buscaram caracterizar a prática pedagógica desenvolvida nas aulas, sob a ótica dos estudantes. Trabalharam com grupo focal, explicitando o dilema entre teoria e prática, entre o que se ensina e como se ensina, causando desconforto aos professores, que se perdem no objeto da Didática, gerando preocupação aos alunos que percebem a falta de um referencial teórico-prático concreto e atualizado, essencial na relação de aproximação com a profissão do professor.
- Outros estudos de Libâneo (2008, 2011) tiveram por foco discussão sobre a especificidade da Didática como disciplina de formação de professores e das diferentes metodologias nos cursos de Pedagogia. Para ele, a didática está prestes a perder o foco do seu objeto de estudo, que é a mediação da relação do aluno com os saberes, a mediação docente da aprendizagem. Para o autor, a especificidade da didática está na busca das condições ótimas de transformação das relações que o discente tem com o saber. Nesse contexto, considerou o distanciamento do objeto de estudo, que leva à descaracterização do foco epistemológico, como provável decorrência de conflitos teóricos e ideológicos no âmbito do campo, consequências de fatores sociais, políticos, culturais e epistemológicos. Para ele, os problemas decorrem de fatores interligados, como: tendência da sociologização do pensamento pedagógico em prejuízo do desenvolvimento da ciência pedagógica, aparecimento e desenvolvimento do discurso

pós-estruturalista, impactos das concepções de políticas sociais do neoliberalismo e sua repercussão nas diretrizes sobre políticas educacionais e práticas nas escolas. Refere-se também ao enfraquecimento do campo teórico e investigativo da Pedagogia, conjugação de fatores de fora da escola que incidem na diversidade de concepções sobre a escola, ensino e sistemas de formação (LIBÂNEO, 2008). Já nas metodologias específicas de ensino no curso de Pedagogia, o autor apontou a desvinculação entre os conteúdos e metodologias, pois parece haver entendimento de que os formandos já apresentem domínio dos conteúdos a serem ensinados, o que não acontece necessariamente. Além disso, supõe que as metodologias sejam abordadas sem a conexão aluno-objeto de conhecimento, sem focalizar os conteúdos a serem aprendidos pelos futuros alunos desses formandos (LIBÂNEO, 2011). Com o foco nas licenciaturas para a formação de professores para os anos finais do ensino fundamental e para o ensino médio, Doll (2008) abordou as tendências atuais da Didática Geral nos cursos da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Considerou que, nessa trajetória, a disciplina modificou-se nos anos 1990, “[...] abandonando uma perspectiva prescritiva para um foco compreensivo, integrando aspectos sociológicos, políticos, epistemológicos, filosóficos e éticos [...]” (DOLL, 2008, p. 1). Fernandes e Fernandes (2008) apresentaram reflexões referentes a pesquisas sobre a reformulação das licenciaturas a partir das reformas educativas que a atingiram recentemente e questionam em que medida a formação específica e a formação pedagógica correriam o risco de limitar-se à instância técnica.

A partir das sínteses expostas, evidencia-se que os trabalhos de pesquisa detectaram problemas relacionados ao ensino da Didática nos cursos de formação inicial para docentes. As críticas apontadas pelos autores enfatizam antigos problemas relacionados à prática, que muitas vezes remetem à pedagogia tecnicista, ao desconhecimento do objeto de estudo

da disciplina por parte dos docentes, ao desconforto dos discentes no que tange a essa situação, à desvalorização do papel da disciplina nos cursos de licenciatura, à falta de articulação entre teoria e prática pedagógica, à falta de preparo dos docentes da disciplina para trabalhar com os conhecimentos da área, à ausência de abordagem de certos conteúdos, à sociologização do pensamento pedagógico, às falhas apresentadas nos documentos elaborados pelos professores e que devem balizar o ensino e, enfim, à irrelevância da formação vivenciada na disciplina na visão dos alunos.

Aparentemente, os professores de Didática confundem ao pensar em abordar conteúdos de outras áreas de conhecimentos, que trazem contribuições para a compreensão para a formação do professor sobre o ensino, os quais precisam ser considerados no momento de ensinar, porém não podem ser confundidos com os específicos da Didática. Assim, conhecimentos sobre as condições sociais dos alunos, seu desenvolvimento e condições para a aprendizagem, condições materiais sobre o trabalho de ensinar, formas de organização das escolas e de seus planos e as consequências para o ensino, finalidades educativas relativas a valores a nortear toda a formação do alunado, são alguns conhecimentos de toda a complexa área pedagógica. Certamente compõem conteúdos necessários a serem abordados por diferentes disciplinas curriculares de formação dos professores, que podem e devem ser contemplados nas relações estabelecidas quando se trata dos conteúdos da Didática. Porém não substituem os que compõem a Didática, que, ao lado deles, complementam a formação dos estudantes para o exercício de sua função.

Esses conhecimentos da área da didática, de fato, ao não serem ensinados, estão provocando dificuldades para o exercício da função docente em sala de aula segundo alguns estudos sobre os professores que iniciam sua carreira.

- Giovanni e Guarnieri (2010), ao apresentarem dados de resultados de pesquisas sobre professores iniciantes, apontam algumas dessas dificuldades: entender a linguagem utilizada nas escolas; enfrentar o trabalho didático com as turmas difíceis que lhes

são atribuídas; conhecer as normas, regras, rotinas de uma escola; enfrentar o processo de ensinar crianças que são diferentes daquelas estudadas; ausência de domínio de conhecimentos básicos a serem ensinados às crianças do ensino fundamental. Ficaram bem evidenciados dados relativos à desvinculação entre os aspectos do “que” e “como” fazer seus trabalhos nas escolas e enfrentar as novas exigências postas pelas ações políticas de reorganização constante das escolas.

- Em outro contexto, o argentino, situação semelhante foi relatada pela pesquisadora Andrea Alliaud (2011), ao apresentar dados relativos à pesquisa sobre os processos formativos da política de atendimento aos professores iniciantes. Por um lado, 67% dos professores atendidos consideraram-se capazes nos distintos conteúdos do ensino, mas 32% só em algumas situações; apenas 30% consideraram dominar as estratégias de ensino para atuar na maioria das situações; 68% perceberam estar formados para planejar; 82% sentiram-se capazes de manejar e 72% revelaram-se capazes de organizar os alunos na maioria das situações de aula. Por outro lado, 58% consideraram que o melhor que podem fazer é ensinar, ou seja, transmitir conhecimentos, mas 33% sentiram-se débeis na utilização de estratégias e 22% evidenciaram dificuldades com os alunos que não aprendem ou apresentam problemas especiais.

Os dados apresentados permitem compreender a manutenção do desprestígio da área, a dificuldade enfrentada pelos professores iniciantes, que revelam não só a ausência de domínio na área da Didática, mas também no domínio dos conhecimentos a serem ensinados e, portanto, compreensão sobre os resultados apresentados pelos alunos nas avaliações de todas as faixas de escolaridade. Esses são alguns dos problemas entre tantos outros na esfera do ensino fundamental conforme apontado por pesquisas que adentram as salas de aula relatadas por Marin (2010). Nesse contexto, revela-se que as reflexões e estudos apresentados por vários autores da área não adentram os cursos de formação para as

mudanças necessárias, pelo menos não tão fortemente quanto as críticas que chegaram ao voltarem-se para o debate sobre o tecnicismo.

Resta, neste momento, pensar sobre o enfrentamento dessa situação. Esse é o tema do próximo item.

Enfrentando a situação

O exercício analítico sobre uma determinada área exige que tomemos seus focos para verificar que aspectos devem ser mantidos e quais precisam ser alterados. Do que vimos até o momento, há aspectos a serem alterados por não estarem atendendo as necessidades formativas dos futuros docentes; há lacunas que estão sendo mantidas pelo fato de a disciplina Didática não abranger conteúdos necessários para completar a formação dos estudantes.

O componente curricular aqui abordado apresenta papel fundamental na formação do educador, com o professor sendo incumbido de contemplar conteúdos que se referem ao ensino e suas características na escola contemporânea, porém na relação com os alunos.

No fim da década de 1960, como já apontado anteriormente, Hyman (1971) trouxe inúmeras contribuições aos estudos sobre o ensino tanto em texto de sua autoria quanto coordenando o trabalho de vários colegas da época. Em seu capítulo, como parte da segunda seção do livro em que se abordaram diversos conceitos sobre ensino, esse autor nos apresenta o conceito de ensino defendido por ele, posteriormente retomado por vários autores em diferentes países, e que penso ter o significado que temos defendido ao longo dos últimos anos. Diz ele que a necessidade de conhecermos o ensino se deve não apenas ao fato de ser tão comum em nossas sociedades, mas graças ao fato de que a nossa noção de ensino nos guia em nossas futuras análises e também em pesquisas. Quando estamos discutindo o ensino, diz ele, não estamos tratando de um assunto qualquer, mas estamos falando daquilo que é mais central na educação. Passa, então, a discorrer sobre as relações que envolvem essa

atividade. Caracteriza o ensino como uma relação triádica, ou seja, envolve pelo menos um professor, pelo menos um aluno e um conteúdo a ser ensinado e aprendido, o que confere qualidade a essa atividade. Descreve inúmeras situações em que as conexões entre esses três elementos estão presentes. Qualquer mínima alteração em algum desses elementos produz alterações nos demais, pelo que, então, considera que outra característica qualitativa do ensino é a sua dinamicidade.

Alguns colegas da área de didática têm defendido caracterização similar quando apontam a mediação como ponto forte da didática (LIBÂNEO, 2008) ou como Pimenta a aborda em diversos trabalhos, também ao discutir as questões da Pedagogia e as relações entre essa prática e sua teoria embasadora (PIMENTA, 1997). Em todos esses modos de conceituar a área e suas relações com a atividade prática, parece haver certo consenso em que a aprendizagem deve ser a meta na formação dos alunos e que o conhecimento é parte fundamental dessa mesma formação crítica, criativa, caracterizando-a como qualitativamente marcada.

Ao longo desses 30 anos de discussões sobre a didática, muitas análises levaram a propostas de revisão e de reconfiguração, o que certamente ainda está em pauta.

Neste texto, entretanto, queremos retomar alguns dos pontos dos itens anteriores para fazer o enfrentamento da situação vigente.

Concordando com Castro (1981), a Didática não é um receituário que deve informar a prática de ensino, mas uma área de conhecimento para a compreensão dessa prática, valendo-se da teoria como hipóteses de análise e compreensão. Trata-se de compreender as situações de ensino, não para prescrever a prática, mas para ampliar o domínio sobre ela, e assim contribuir nos processos de formação dos professores em todos os âmbitos. O esforço que vem sendo feito em relação à revisão crítica da didática é o de repor a responsabilidade da disciplina como esfera acadêmica de estudos e como componente formativo dos professores ao que acrescentamos: que permitam, de fato, compreensão ampliada sobre todos os elementos que compõem didaticamente o ensino na relação com os determinantes sociais e institucionais.

A área de Didática, portanto, seja na sua feição investigativa, seja na feição formadora, conforme apontado inicialmente, exige tomar o trabalho do professor com seus focos, tanto no que se refere à problematização e definição de questões de pesquisa, quanto no que se relaciona com a seleção das porções a serem ensinadas nos cursos de formação. Para tanto, enfrenta a necessidade de assumir conceituação sobre esse conjunto exposto da prática social, que é o ensino.

Estamos entendendo neste texto que, ao assim procederem, os profissionais das áreas abordarão, sobretudo, questões internas à sala de aula, tais como: as exigências de cada aula com seus conteúdos; seus diversificados procedimentos; os inúmeros recursos materiais; o planejamento de variadas tarefas e sequências de atividades e tarefas; seu lugar no projeto político pedagógico global da escola; as formas de relacionamento com os alunos e entre eles; as formas de avaliação e relações com a organização do trabalho pedagógico da escola nos diferentes ambientes em que se inserem.

Esse núcleo central da atividade docente assim focalizado ganha densidade e força, pois se repõe e mantém o objeto essencial da disciplina, que não tem sido enfatizado. Com ações como as identificadas nas pesquisas, os formadores têm interditado aos discentes as possibilidades de direção e orientação em relação ao trabalho docente no seu contexto sociopolítico, sem considerar os diferentes elementos desse trabalho e suas relações, e que são essenciais ao ensino. Assim, fica evidenciado que o discurso didático da atualidade submetido à desorientação no que se refere à diversidade de perspectivas e temáticas, e submetido ao crivo da crítica, apresenta-se com a necessária reorganização da área, inclusiva no que tange à relevância do conhecimento didático com respeito aos processos de realização das atividades no sistema educativo (SALINAS FERNÁNDEZ, 1995).

Esse foco dedicado aos pontos centrais da atividade docente, aos modos de realizar-se tal trabalho, entretanto, carece de reversão total no que tange à perspectiva de como abordá-los. Se, em outros tempos, tais pontos até estiveram presentes na pesquisa e nos cursos de formação

e foram acusados de tecnicismo, de abordagem extremamente restrita, cabe agora, ao retomá-los, mantê-los por serem de fato centrais, porém operar com eles de forma descriptiva, analítica, crítica. Tal perspectiva exige revisão epistemológica e lógica para captação das suas características detectando e aceitando nos disciplinarmos diante do que ela venha a nos impor. Não cabem prescrições. São necessárias compreensões lúcidas sobre eles, sem dogmatismos, com estabelecimento de relações, as mais diversas possíveis com os demais conhecimentos pedagógicos e, para isso, teremos de adquirir habilidades intelectuais para nos movermos nela, na pesquisa, e aprendermos a ensinar nossos alunos também a apreensão desse conjunto de modo que possam também aprenderem a se mover nela com tais características.

Nesse contexto, destaca-se a necessidade de se retomar o papel central conferido à Didática, qual seja:

[...] interessa à área de Didática voltar-se a algo que lhe é peculiar, – o modo de agir para ensinar – ou seja, a técnica, sim, como parcela da cultura em geral e da cultura escolar em particular, portanto não despregada de todo ambiente organizativo que lhe dá contexto e, neste, não apenas o currículo estritamente pensado (MARIN, 2008, p. 10).

Considerações finais

Restam poucas considerações a fazer.

Uma delas se refere ao fato de que, nas ciências humanas, especialmente na Sociologia, há enorme dificuldade de apreensões do real e análises que ultrapassem a mera aparência e promovam a dor que esse conhecimento produz como tem sido bastante veiculado ao longo do século passado e neste (CHARTIER, 2011). Como nos diz Cury (2010) sobre o realismo das pesquisas, os dados analisados apontam situações ao mesmo tempo realistas e insuportáveis, de onde se deve partir para efetivamente

mudar. No âmbito da Didática, lidamos com algo similar, ou seja, como pesquisadores e professores, nós precisamos ter a coragem de enfrentar o fato de que estamos situados na área de produção do conhecimento que queremos focalizar, estando envolvidos diretamente com o objeto a ser investigado e disseminado, portanto, também para nós.

Pensamos que, neste término, está a dor a enfrentar, ou seja, esta é uma área de teoria prática em que o seu objeto técnico precisa ser retomado, sob pena de perecerem os processos formativos humanos de milhões de crianças e jovens pelo ensino, enquanto há tantos outros objetos técnicos influenciando ao permanecerem em todas as outras esferas da vida social.

Referências

- ALLIAUD, A. Desarrollo profesional: las políticas de desarrollo del profesor principiante em la consolidación profesional. Los procesos formativos desde una perspectiva didáctica y práctica em el espacio escolar. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 34., 2011, Natal. **Anais...** Natal: ANPEd, 2011.
- BERNSTEIN, B. **A estruturação do discurso pedagógico:** classe, códigos e controle. Petrópolis: Vozes, 1996.
- BERNSTEIN, B. **Pedagogia, control e identidad.** Madrid: Morata, 1998.
- CANDAU, V. M. F. **A didática em questão.** Petrópolis: Vozes, 1984.
- CANDAU, V. M. F. A revisão da didática. In: CANDAU, V. M. F. (Org.). **Rumo a uma nova didática.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1993. p. 13-18.
- CASTRO, A. D. **A trajetória histórica da didática.** São Paulo: FDE, 1981.
- CHARTIER, R. Prefácio. In: BOURDIEU, P.; CHARTIER, R. **O sociólogo e o historiador.** Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 7-14.
- CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 2, p. 177-229, 1990.

CURY, C. R. J. Prefácio. In: MARIN, A. J.; BUENO, J. G. S. **Excluindo sem saber.** Araraquara: Junqueira & Marin, 2010. p. 5-7.

DAMIS, O. T. Arquitetura da aula: um espaço de relações. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010a. p. 202-218.

DAMIS, O. T. et al. Análise dos planos de didática e de metodologia do ensino superior da Universidade Federal de Uberlândia. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010b.

DOLL, J. Caminhos da didática geral nos cursos de licenciatura da UFRGS: tendências atuais. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 14., 2008, Porto Alegre. **Anais...** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008.

FERNANDES, C. M. B.; FERNANDES, S. R. S. A Didática em re-construção como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas? In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2008. Disponível em: <http://www.anped.org.br/novo_portal/internas/ver/reuniões-anuais>. Acesso em: 7 jan. 2011.

FRANCO, M. A. S. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: EGGERT, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender:** didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 350-370.

FRANCO, M. A. S.; GUARNIERI, M. R. **Facetas da disciplina didática:** um estudo exploratório. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 31., 2008, Caxambu. **Anais eletrônicos...** Caxambu: ANPEd, 2008.

FREITAS, H. C. L. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 137-168, 2002.

GATTI, B. A. Licenciaturas: crise sem mudança? In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente:** didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 485-508.

GIOVANNI, L. M.; GUARNIERI, M. R. Resultados de pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambiguidades e tensões. In: CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE PROFESORADO INICIANTE E INSERCIÓN A LA DOCENCIA, 2., 2010, Buenos Aires. **Anales...** Buenos Aires: Congreso Internacional sobre Profesorado Iniciante e Inserción a la Docencia, 2010, CD-ROM.

GUIMARÃES, C. E. A disciplina no processo ensino-aprendizagem. **Didática**, São Paulo, n. 18, p. 33-39, 1982.

HYMAN, R. T. Teaching: triadic and dynamic. In: HYMAN, R. T. (Ed.) **Contemporary thought on teaching**. Englewood Cliffs; New Jersey: Prentice Hall, Inc., 1971. p. 61-65.

LEITE, M. S. **Recontextualização e transposição didática**: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard. Araraquara: Junqueira & Marin, 2007.

LIBA, F. R. T. A constituição dos saberes escolares compreendida pelos conceitos de disciplina escolar de Chervel, recontextualização de Bernstein e código disciplinar de Cuesta Fernandes. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUDESTE, 10., 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro: Encontro de Pesquisa em Educação da Região Sudeste, 2011. p. 1-9.

LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: EGGERT, E. et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 234-252.

LIBÂNEO, J. C. O ensino da didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010.

LIBÂNEO, J. C. Panorama do ensino da didática, das metodologias específicas e das disciplinas conexas nos cursos de Pedagogia: repercussões na qualidade da formação profissional. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Panorama da didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011. p. 11-50.

MARIN, A. J. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: MARIN, A. J. (Coord.). **Didática e trabalho docente**. 2. ed. Araraquara: Junqueira & Marin, 2005. p. 30-56.

MARIN, A. J. Didática e currículo: conceitos, pesquisa e necessidade de avanço. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 7., COLÓQUIO SOBRE QUESTÕES CURRICULARES, 4., 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2008.

MARIN, A. J. O trabalho docente: uma “caixa-preta” para os professores. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 150-165.

MENDES, O. M. et al. O ensino de didática na voz dos(as) estudantes: elementos que compõem a arquitetura da aula. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

NUNES, J. D. dos S.; MOURA, M. da G .C. Didática do Ensino Superior: algumas contribuições. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.

PIMENTA, S. G. Para uma ressignificação da didática - Ciências da Educação, Pedagogia e Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória). In: PIMENTA, S. G. **Didática e formação de professores**: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez, 1997. p. 19-76.

PIMENTA, S. G.; FRANCO, M. A. S.; LIBÂNEO, J. C. Pedagogia, formação de professores – e agora? Problemas decorrentes das diretrizes curriculares nacionais para os cursos de Pedagogia. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: avaliação educacional, educação à distância e tecnologias da informação e comunicação, educação profissional e tecnológica, ensino superior, políticas educacionais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 831-852.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. A Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura. In: DALBEN, A. I. L. de F. et al. (Org.). **Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente**: didática, formação de professores, trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 509-526.

SALINAS FERNÁNDEZ, B. Limites del discurso didáctico actual. In: CONGRESO INTERNACIONAL DE DIDÁCTICA, 2., 1995, Madrid. **Anales**... Madrid: Morata, 1995. p. 45-60.

SGUAREZI, N. O. As abordagens da didática em cursos de licenciatura. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Panorama da didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011. p. 51-72.

SOARES, M. A linguagem didática. In: NAGLE, J. **Educação e linguagem**: para um exame do discurso pedagógico. São Paulo: EDART, 1976. p. 145-160.

OSÓRIO, A. M. N. O (des)lugar da didática em instituições federais de ensino superior. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). **Panorama da didática**: ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papirus, 2011. p. 73-100.

VEIGA, I. P. A. et al. Didática: práticas pedagógicas em construção. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 32., 2009, Caxambu. **Anais eletrônicos**... Caxambu: ANPED, 2009. Disponível em: <http://www.anped.org.br/novo_portal/internas/ver/reuniões-anuais>. Acesso em: 7 jan. 2011.

VILARINHO, L. R. G. O ensino de didática em cursos de pós-graduação: reconstruindo uma trajetória. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 25., 2002, Caxambu. **Anais eletrônicos**... Caxambu: ANPED, 2002. Disponível em: <http://www.anped.org.br/novo_portal/internas/ver/reuniões-anuais>. Acesso em: 7 jan. 2011.

Recebido: 04/10/2010

Received: 10/04/2010

Aprovado: 07/12/2011

Approved: 12/07/2011

