

LABORO – CENTRO DE CONSULTORIA E EXCELÊNCIA EM PÓS-GRADUAÇÃO  
COORDENAÇÃO DE PÓS-GRADUAÇÃO  
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR

**FERNANDO CÉSAR MORAES DE JESUS**  
**GEANE LIMA DA SILVA**  
**JONAS MOURA DE ARAÚJO**

**REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA:**  
contribuições para a formação, identidade e docência  
do professor do ensino superior

São Luís  
2008

**FERNANDO CÉSAR MORAES DE JESUS  
GEANE LIMA DA SILVA  
JONAS MOURA DE ARAÚJO**

**REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA:**  
contribuições para a formação, identidade e docência  
do professor do ensino superior

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior da LABORO - Excelência em Pós-Graduação/Universidade Estácio de Sá para obtenção do título de Especialista em Docência do Ensino.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Gisele Monteiro Venancio

São Luís  
2008

**FERNANDO CÉSAR MORAES DE JESUS  
GEANE LIMA DA SILVA  
JONAS MOURA DE ARAÚJO**

**REFLEXÕES SOBRE A DIDÁTICA NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA:**  
contribuições para a formação, identidade e docência  
do professor do ensino superior

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao  
Curso de Especialização em Docência do Ensino  
Superior da LABORO - Excelência em Pós-  
Graduação/Universidade Estácio de Sá para  
obtenção do título de Especialista em Docência do  
Ensino.

Aprovado em:        /        /

BANCA EXAMINADORA

---

**Prof<sup>a</sup>. Gisele Monteiro Venancio** (Orientadora)  
Doutora em História  
Universidade Federal do Rio de Janeiro

---

**Prof<sup>a</sup>. Árina Santos Ribeiro**  
Mestre em Saúde e Ambiente  
Universidade Federal do Maranhão

A Deus, fonte de toda sabedoria, incentivo e apoio durante todo este processo de aprendizado, crescimento intelectual e pessoal.

## AGRADECIMENTOS

A Deus, pela presença constante em nossas vidas.

Aos nossos pais que sempre se esforçaram para tornar nossas vidas cada vez melhor.

Aos familiares e amigos por terem nos apoiado, acreditado e torcido por nosso sucesso.

A todos os nossos professores que nos acompanharam durante esse longo período, contribuindo de maneira significativa para o enriquecimento do nosso aprendizado.

Aos nossos colegas de curso pela troca de experiências e companheirismo.

A nossa orientadora, Professora Gisele, pela grande contribuição na elaboração desta pesquisa.

E a todas as outras pessoas, que mesmo não estando aqui citadas, foram grandes parceiras e contribuíram para a concretização deste objetivo.

*“Mestre não é quem sempre ensina, mas quem de repente aprende”.*

*Guimarães Rosa*

## RESUMO

A presente pesquisa caracteriza-se como pesquisa bibliográfica qualitativa e tem por finalidade conduzir a uma reflexão acerca da didática em uma perspectiva histórica, com vistas a explicitar as contribuições desta área do conhecimento para a formação, identidade e docência do professor do ensino superior. Para tanto, busca-se embasamento teórico em uma literatura especializada, examinando-se o que de mais relevante foi publicado sobre a temática. Além disso, delimita-se o tema em seu aspecto temporal, considerando-se o período compreendido entre 1970 a 1990, mas sendo considerados também alguns fatos históricos anteriores e posteriores a esse período como forma de contextualizar o trabalho ora apresentado. Inicialmente, são apresentados os dados de identificação da pesquisa, sua justificativa, a metodologia e a revisão da literatura utilizada. Em seguida, um breve retrospecto histórico da didática, enfatizando sua gênese, seu ressurgimento no século XVII, com as grandes contribuições de notáveis pensadores da época, bem como breves considerações acerca da didática no Brasil, anterior a década de 70. Seguindo esse percurso, a didática no Brasil, da década de 70 até os movimentos atuais, passa a ser o foco da pesquisa. Entre outras questões, apresenta-se as mais diferentes concepções sobre a didática existentes no período delimitado. Parte principal do trabalho, a didática e o professor do ensino superior, faz referência as contribuições que a didática, ao longo do tempo, tem dado a formação, identidade e docência deste profissional. Por fim, são feitas as considerações finais para as quais a pesquisa direcionou, apontando novas possibilidades de outras reflexões e pesquisas.

Palavras-chave: Didática. Docência. Ensino Superior.

## ABSTRACT

This research is characterized as qualitative literature research and aims to lead to a discussion about the teaching in a historical perspective, with the objective of clarifying the contributions of this area of knowledge for training, identity and the teacher way of teaching in college education. For that, we seek for a theoretical basis in a specialized literature, examining what are the most important paper that were published about the subject. Besides that, we define the subject in its actual time, considering the period from 1970 to 1990, but is also considered some historical facts that happened before and after that period as a way to contextualize the work presented. Initially, the data for the identification of the research is presented, its reasons, the methodology and review of literature used. Then, a brief historical retrospect of the didactic, emphasizing its genesis, its resurgence in the seventeenth century, with large contributions from notable thinkers of the time, as well as brief comments about the didactic in Brazil, prior to the '70s. Following this path, didactic in Brazil, from the '70s until the current movements, becomes the focus of the research. Among other issues, the most divergent views about the existing didactic in the period defined is presented. The main part of the work, the didactic and the professor, refers to the contributions that the didactic, over time, has given to the training, identity and teaching of this professional. Finally, the final considerations are made for which the search was directed, pointing out new possibilities of other ideas and researches.

Keywords: Didactic. Teaching. College education



## SUMÁRIO

	p.
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	9
<b>2 OBJETIVOS</b> .....	11
<b>2.1 Geral</b> .....	11
<b>2.2 Específicos</b> .....	11
<b>3 JUSTIFICATIVA</b> .....	12
<b>4 METODOLOGIA</b> .....	13
<b>4.1 Revisão da Literatura</b> .....	13
<b>5 RETROSPECTO HISTÓRICO DA DIDÁTICA</b> .....	14
<b>5.1 A Gênese da Didática</b> .....	14
<b>5.2 O (Re)Surgimento da Didática no Século XVII: o Legado de Grandes Pensadores</b> .....	15
<b>5.3 Breves Considerações sobre a Didática no Brasil antes de 1970</b> .....	19
<b>6 A DIDÁTICA NO BRASIL: DA DÉCADA DE 70 AOS MOVIMENTOS ATUAIS</b> .....	28
<b>7 A DIDÁTICA E O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E DOCÊNCIA</b> .....	39
<b>8 CONCLUSÃO</b> .....	47
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	49

## 1 INTRODUÇÃO

O grande desafio desta sociedade contemporânea está em preparar profissionais para enfrentar a crescente complexidade das relações humanas, e este preparo requer mais que uma formação polivalente; exige uma formação para o exercício da cidadania numa perspectiva interdisciplinar. Isto porque a atividade docente, como expressão do saber pedagógico, é uma prática social e esta por sua vez é determinada por um jogo de forças: pelo grau de consciência de seus atores, pela visão de mundo que os orienta, pelo contexto onde esta prática se dá e ainda pelas necessidades e possibilidades próprias a seus atores e a própria realidade em que se situam.

Neste início de novo milênio as Instituições de Ensino Superior precisam pensar suas práticas e sua existência em uma sociedade pós-moderna. Observa-se que as estruturas curriculares das mesmas estão em grande parte arraigadas a um paradigma educacional departamentalizado, com práticas pedagógicas pautadas em uma ciência positivista de mera transmissão de conhecimentos e saberes científicos reconhecidos.

A formação do professor, no que se refere aos conhecimentos científicos de seu campo e do campo da Educação, da Psicologia e da Didática requer investimentos acadêmicos. [...] uma formação que tome o campo social da prática educativa e de ensinar como objeto de análise, de compreensão, de crítica, de proposição de novas práticas institucionais que visem tornar o ensino numa conquista para todos, docentes e alunos. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 186).

Percebendo-se claramente o grande desafio, iniciou-se uma inquietação que nos conduziu a escolha do tema para ser pesquisado e apresentado no nosso trabalho de conclusão de curso, considerando-se que o interesse pela temática originou-se nas contínuas reflexões durante as aulas das disciplinas do curso, e advindas também da nossa formação inicial. Surgem deste contexto algumas indagações: O que vem a ser a Didática? Um campo da Pedagogia que focaliza a atividade do professor? Um método de trabalho em sala de aula? Um campo instrumental da atividade docente? Que papel ela desempenha na formação docente? O docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? Em que medida a Didática, ao longo de seu percurso histórico, tem contribuído para a formação, identidade e docência do professor do ensino superior?

Nesta perspectiva é imprescindível destacar a relevância científica deste campo do saber no esclarecimento teórico sobre a docência no ensino superior como um processo e não como produto acabado.

## **2 OBJETIVOS**

### **2.1 Geral**

Desenvolver pesquisa bibliográfica que não apenas suscite reflexão, mas enfatize as contribuições da Didática para a formação, identidade e a atuação dos docentes do Ensino Superior.

### **2.2 Específicos**

- Pesquisar nas mais diversas fontes disponíveis (livros, revistas especializadas, artigos eletrônicos, jornais, anuários, censos, teses, dissertações, etc.) informações pertinentes para a elaboração do trabalho, executando leitura, resumo, síntese e fichamento de todo material compilado;
- Identificar os mais diferentes posicionamentos de autores que versam sobre a temática, confrontando-os para em seguida analisá-los criticamente, listando contribuições da Didática enquanto componente formativo conceitual;
- Refletir sobre a evolução histórica da didática, destacando sua contribuição, função e importância para a formação dos docentes do ensino superior, discutindo as relações existentes entre educação, pedagogia e didática.

### 3 JUSTIFICATIVA

Muito se tem discutido sobre a Didática. Há uma vasta literatura que aborda questões relativas à Didática não apenas como método, mas também enquanto ferramenta. Particularmente aqui no Brasil, nas últimas décadas, tem-se publicado um considerável número de obras que trazem como tema principal essa área do conhecimento.

É de conhecimento de todo professor-educador a importância que tem as disciplinas básicas da Educação, entre estas se sobressai a Didática por ser entendida como a ciência que articula todos os saberes pedagógicos. Responsável pela identidade docente, no sentido de que é inconcebível um sujeito ser reconhecido como professor sem ter didática, este componente curricular pedagógico é o que estabelece a aproximação entre o que um docente deve saber e o que deve fazer.

Apesar dessa realidade inegável, tanto no que diz respeito às publicações quanto ao próprio reconhecimento da importância e papel desempenhado por ela, há uma abordagem a esse respeito merecedora de investigação. Raros são os estudos realizados sobre a Didática que tratam, em especial, acerca de sua contribuição para a formação, identidade e docência do professor do ensino superior.

Além do motivo exposto acima, cita-se ainda que tal temática e abordagem não se constituem área de sólida produção científica, aliado ainda a democratização do próprio ensino superior no Brasil, que fez proliferar o número de novas Instituições de Ensino Superior, as IES, e com isso um aumento na demanda de profissional qualificado, o professor universitário. Neste sentido, é viável desenvolver estudos que busquem explicitar as questões relativas ao tema aqui apresentado.

Assim sendo, o presente estudo tem por objetivo cobrir esta instância da pesquisa vulnerável de uma atenção toda especial qual seja a contribuição da Didática para a formação, identidade e docência do professor do ensino superior, em uma perspectiva histórica.

## 4 METODOLOGIA

A pesquisa ora desenvolvida visa apresentar percurso histórico da didática, destacando sua contribuição, função e importância para a formação dos docentes, em particular os do ensino superior.

### 4.1 Revisão da Literatura

Para a realização da presente pesquisa, a revisão da literatura toma os passos descritos a seguir, de acordo com Castro (2001).

Inicialmente, determina-se a *Formulação do Problema*: o que a literatura oferece enquanto fundamentação teórica acerca do percurso histórico da didática e sua contribuição para a formação, identidade e docência do professor do ensino superior?

Em seguida, será feita a *Localização e seleção dos estudos* que tratam da temática: serão contempladas as publicações nacionais (livros, artigos impressos e virtuais, revistas especializadas, trabalhos acadêmicos e outros suportes de texto) que focalizam o tema em questão.

O passo seguinte será a delimitação temporal, isto é, o *Período* considerado para exame dos estudos: como se trata de um estudo em uma perspectiva histórica, será tomado como referência o período compreendido entre 1970 a 1990. Contudo, períodos anteriores e posteriores poderão ser considerados para uma possível melhor fundamentação.

Após este procedimento, será realizada a *Coleta de Dados*, ou seja, a compilação das informações imprescindíveis para posterior análise.

Na etapa da *Análise e Apresentação dos Dados*, deve ser descrito o percurso histórico da Didática, com breves considerações acerca de sua gênese e seu ressurgimento no século XVII, bem como sua situação no Brasil anterior a década de 1970. Da mesma forma, analisa-se a literatura produzida sobre a Didática no Brasil a partir de 1970 até 1990, além dos movimentos atuais. Por último, a Didática e o Ensino Superior, com ênfase para a (possível) contribuição para a formação, identidade e docência do professor universitário.

## 5 RETROSPECTO HISTÓRICO DA DIDÁTICA

A Didática como reflexão sistemática é o estudo das teorias de ensino e de aprendizagem aplicadas ao processo educativo que se realiza no âmbito escolar, em todos os níveis da educação, da Educação Infantil à Educação Superior, bem como dos resultados obtidos. No entanto, há de se esclarecer que ela não nasceu com as características que apresenta na atualidade. Assim sendo, para se verificar suas primeiras feições, desde seu surgimento, é necessário um resgate histórico.

O surgimento de novos estudos e discussões sobre Didática, como disciplina e campo de estudos, parece refletir mais um momento de crise em sua trajetória histórica. Sendo, pois, conveniente, revistar esse percurso para que se pondere em que medida os processos de gênese e a evolução dessa disciplina poderão trazer esclarecimentos sobre seu objeto de estudos, sua delimitação de campo e suas possíveis contribuições para a educação como um todo, e em particular para a formação docente.

Pode-se, também, perguntar como o papel e o significado atribuídos à Didática no passado afetam seus problemas atuais, especialmente os que dizem respeito à autonomia do seu campo e ao relacionamento deste com áreas afins.

### 5.1 A Gênese da Didática

É sabido por muitos que etimologicamente, a palavra “didática” surgiu na Grécia Antiga significando “ensinar, instruir, fazer aprender”. Como qualificador o termo didático/didática é conhecido, como já enfatizado, desde a Grécia antiga com significação muito semelhante à atual, ou seja, indicando que o objeto ou a ação qualificada dizia respeito a ensino: poesia didática, por exemplo.

No lar e na escola, procedimentos assim qualificados - didáticos - tiveram lugar e são relatados na história da Educação. Como objeto de reflexão de filósofos e pensadores, participa da história das idéias pedagógicas.

A situação didática, pois, foi vivida e pensada antes de ser objeto de sistematização e de constituir referencial do discurso ordenado de uma das

disciplinas do campo pedagógico, a Didática. Na longa fase que se poderia chamar de didática difusa, ensinava-se intuitivamente e/ou seguindo-se a prática vigente.

De alguns professores conhecemos os procedimentos, podendo-se dizer que havia uma didática implícita em Sócrates quando perguntava aos discípulos: "pode-se ensinar a virtude?" ou na *lectio* e na *disputatio* medievais.

Mas o traçado de uma linha imaginária em torno de eventos que caracterizam o ensino é fato do início dos tempos modernos, e revela uma tentativa de distinguir um campo de estudos autônomo. É o que se verifica na história da Didática a partir de Comênio (2006).

## **5.2 O (Re)Surgimento da Didática no Século XVII: o Legado de Grandes Pensadores**

A instauração de um campo de estudos com esse nome tem uma característica que vai ser reencontrada na vida histórica da Didática: surge de uma crise e constitui um marco revolucionário e doutrinário no campo da Educação.

Da nova disciplina esperam-se reformas da Humanidade, já que deveria orientar educadores e destes, por sua vez, dependeria a formação das novas gerações. Justificam-se, assim, as muitas esperanças nela depositadas, acompanhadas, infelizmente, de outras tantas frustrações.

Constata-se que a delimitação da Didática constituiu a primeira tentativa que se conhece de agrupar os conhecimentos pedagógicos, atribuindo-lhes uma situação superior à da mera prática costumeira, do uso ou do mito. A Didática surge graças à ação de dois educadores, Ratíquio e Comênio (2006) ambos provenientes da Europa Central, que atuaram em países nos quais se havia instalado a Reforma Protestante (COMÊNIO, 2006, p. 16).

Comênio (2006, p.13) escreveu, entre outras obras, a *Didática Magna*, instituindo a nova disciplina como "arte universal de ensinar tudo a todos". Dessa ambição participa também Ratíquio (apud COMÊNIO, 2006) e ambos, pautados por ideais ético-religiosos, acreditam ter encontrado um *método* para cumprir aqueles desígnios de modo rápido e agradável.



Na verdade a instrução popular é crucial para a reforma religiosa, e a busca de procedimentos que propiciassem rendimento ao ensino torna-se importante. Obedecem á utopia da época: a idéia *baconiana* da atenção á natureza - esta é o modelo que os didatas supõem imitar quando aconselham seguir sempre do fácil ao difícil, ir das coisas às idéias e do particular ao geral, tudo sem pressa. Numa época em que o latim dominava, propunham iniciar o ensino pela língua materna e por meio de livros ilustrados, como exemplificou Comênio (2006).

Têm-se notícias de experiências educacionais realizadas conforme os princípios expostos, embora nem todas tivessem tido sucesso. Não existem fronteiras, na obra do século XVII, entre Educação e Ensino, pois o objeto da Didática abrange o ensino de conhecimentos, atitudes e sentimentos.

A esse respeito, Oliveira (1993, p. 23) comenta que:

Essa etapa da gênese da Didática a faz servir, com ardor, à causa da Reforma Protestante, e esse fato marca seu caráter revolucionário, de luta contra o tipo de ensino da Igreja Católica Medieval. Doutrinariamente, seu vínculo é com o preparo para a vida eterna e, em nome dela, com a natureza como nosso estado primitivo e fundamental ao qual devemos regressar como princípio.

Observa-se, entretanto, que, na Europa Ocidental Católica, outros pensadores também já haviam discutido, como humanistas, a reforma de procedimentos educacionais, contestando o medievalismo. É o caso de Montaigne (1991) em seus ensaios, e de Ramus (apud SCHUBRING, 2003) na prática escolar. Mas é aos reformadores do século XVII que, como disse Nohl (1952, p. 35), “[...] deve-se a ‘autoconsciência’ do proceder educativo, retirando as cogitações didático-pedagógicas da Filosofia, da Teologia ou da Literatura, onde, até essa época, encontravam abrigo”.

As instituições dos didatas parecem ter-se estiolado no decurso do tempo e a História da Educação consigna apenas iniciativas esparsas até o final do século XVIII. Rousseau (apud ROLLAND, 1960) é o autor da segunda grande revolução didática. Não é um sistematizador da Educação, mas sua obra dá origem, de modo marcante, a um novo conceito de infância.

O Século das Luzes, que tanto valoriza a razão, tem nos excessos românticos de Rousseau (apud CERISARA, 1990) o seu contraponto. Sob certos aspectos ele aparece como um continuador das idéias dos didatas, mas dá um passo além de suas doutrinas quando põe em relevo a natureza da criança e transforma o método num procedimento natural, exercido sem pressa e sem livros.

A prática das idéias de Rousseau (apud ZACHARIAS, 2008a) foi compreendida, entre outros, por Pestalozzi (apud ZACHARIAS, 2008b) que em seus escritos e atuação dá dimensões sociais à problemática educacional. 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.

A valorização da infância está carregada de conseqüências para a pesquisa e a ação pedagógicas, mas estas vão ainda aguardar mais de um século para concretizar-se. Enquanto Comênio (2006, p. 169), ao seguir as “pegadas da natureza”, pensava em “domar as paixões das crianças”, Rousseau (apud ROLLAND, 1960) parte da idéia da bondade natural do homem, corrompido pela sociedade.

É em sua obra *O Contrato Social*, Rousseau (1978) que ele discute a reforma da sociedade, tão necessária quanto à reforma da Educação: por essa vertente de seu pensamento é que participa da renovação ideológica que precedeu à Revolução Francesa.

Na primeira metade do século XIX, Herbart (apud ZACHARIAS, 2008c) deseja ser o criador de uma Pedagogia Científica, fortemente influenciada por seus conhecimentos de Filosofia e da Psicologia da época. Situa-se no plano didático ao defender a idéia da “Educação pela Instrução”, bem como pela relevância do aspecto metodológico em sua obra.

*O método dos passos formais* celebrou o autor, que o considerava próprio a toda e qualquer situação de ensino. Partindo da concepção de “massas aperceptivas” constituídas por conhecimentos anteriores, graças aos quais se aglutinam os novos, seguia ordem e seqüência invariáveis. Teve sucesso na Europa, onde suas idéias foram defendidas e adaptadas por discípulos como Ziller e Rein (apud OLIVEIRA, 1988); e nos Estados Unidos, onde é reconhecida sua influência sobre Thorndike (LOURENÇO FILHO, 2000) também associacionista.

Herbart (apud ZACHARIAS, 2008c) tem o mérito de tornar a Pedagogia o “ponto central de um círculo de investigação próprio”. No entanto, a Psicologia ainda não havia deixado o caminho do empirismo sensualista de origem filosófica e não ainda experimental. Seu propósito teria um futuro, mas os meios para realizá-lo eram ainda inadequados.

Seria Herbart (apud ZACHARIAS, 2008c) um prolongamento da vertente metodológica dos didatas do século XVII? Constituiria um intervalo formalista no impulso que leva de Rousseau à Escola Nova?

Observe-se que os fundamentos de suas propostas, e estas mesmas, vieram a merecer críticas dos precursores da Escola Nova cujas idéias começam a propagar-se ao final do século XIX.

Deste pequeno recorte histórico pode-se chegar a algumas inferências. A primeira diz respeito à original proposta didática do século XVII, na qual duas linhas se destacam e estará daí em diante em conflito.

De um lado fica a linha *metodológica*, que, fundamentada no que se conhecia sobre a natureza no século XVII ou sobre a Psicologia no começo do século XIX, acentua o aspecto externo e objetivo do processo de ensinar, embora o faça em nome do sujeito (criança, aluno, aprendiz) que se pretende ensinar de modo eficiente. A linha oposta parte do *sujeito*, de seus anseios e necessidades, acentuando o perene interno do educando.

A segunda inferência aponta para a Didática do século XIX e início do século XX, que oscila entre esses dois modos de interpretar a relação didática: uma com ênfase no *sujeito* - que seria induzido, talvez “seduzido” a aprender pelo caminho com curiosidade e motivação – e outra com ênfase no *método*, como caminho que conduz do não-saber ao saber, caminho formal descoberto pela razão humana.

Um olhar mais detido no percurso histórico da Didática deixa explícita a eterna luta ou competição entre os dois processos didáticos. No fundo revela-se a dialética das relações entre o homem e o meio. Pergunta-se o que é mais poderoso em Educação: o esforço auto-educativo do sujeito ou a pressão externa do meio social e cultural?

Vê-se que até esse século a questão não é resolvida e prolonga-se a dicotomização da Didática, separando um caminho “de fora para dentro” que exclui o outro, “de dentro para fora” e vice-versa.

Chega-se ao entendimento que essa disciplina definiu-se *a priori* com um conjunto de normas que orientam uma prática. Ela não se constituiu por uma conquista progressiva de autonomia, através de pesquisas e reflexão que conduzissem à identificação e delimitação de sua especificidade.

Assim, desde o período clássico grego, a Didática se impôs como um corpo de conhecimento autônomo. Alguns traços básicos marcaram o seu controvertido desenvolvimento e que vão desde a questão de base normativa, passando pela expressão da tecnocracia até um movimento contrário no qual a Didática, hoje, busca explicitamente diferenciar-se de seu papel mais técnico.

Tomando Comênio (2006) como o primeiro sistematizador da Didática, verifica-se que o que ele sinalizou em sua obra continua até hoje na sua perspectiva teórica se afirmando nesse campo do conhecimento: um objeto de ensino e, de forma mais enfática, a um método de ensinar tudo a todos.

A partir daí, surge a polêmica em torno da delimitação epistemológica da Didática: seria o campo da Didática um campo de conhecimento?

No século XIX, a obra de Herbart (apud ZACHARIAS, 2008c) também apontou o desenvolvimento dos passos formais do ensino, enfatizando a instrução como transmissão de saber. Apesar das diferenças entre esses dois marcos históricos do campo da Didática, suas perspectivas configuraram o discurso da Didática no campo acadêmico em íntima ligação com a concretude de regras de ação para o ensino, conforme passos e meios. Ou seja, a normatividade não se desligava do problema das finalidades da Educação, nem de projetos de construção de um mundo de valores e também e também do otimismo pedagógico de uma sociedade mais justa e humana.

### **5.3 Breves Considerações sobre a Didática no Brasil antes de 1970**

A Didática nasce no âmbito do ensino superior, como já visto, com a criação das Faculdades de Filosofia e é a partir daí, que se pode discutir sua constituição e institucionalização como disciplina escolar e campo de conhecimento.

As definições de Almeida (1955 apud GARCIA, 1994, p. 78) foram de grande contribuição, na época, para a área da educação: A Pedagogia é filosofia, ciência e arte da educação.

Almeida (1955 apud GARCIA, 1994) subdividia a Pedagogia em: pedagogia filosófica (finalidades e ideais educativos), pedagogia científica (leis gerais, normas e preceitos, que indicam os meios mais eficientes de realização do

ato educativo) e pedagogia teórico-prática, ou didática (que dirige e realiza o aprendizado propriamente dito),

As duas primeiras abrangendo os aspectos teóricos da Pedagogia e a última o seu aspecto prático. Almeida (1955 apud GARCIA, 1994, p. 78) definiu a Didática como:

A pedagogia teórico-prática ou didática, também chamada de pedagogia estética que, como arte ou técnica da educação, observa-se e põe em prática as indicações e leis pré-estabelecidas pela pedagogia teórica, e dirige o aprendizado, desde o seu planejamento até a sua realização.

A didática, para Almeida (1955 apud GARCIA, 1994), desdobrava-se ainda na didática *propriamente dita*, que, pode ser técnica ou geral e aplicada ou especial; na metodologia, que também pode ser geral ou especial; e na organização escolar que se divide em administrativa, quando trata da organização administrativa do ensino, e técnica quando trata do planejamento do ensino, dos programas, leis, etc. Observa-se aí, a dificuldade de delimitação que o campo vivia nesses anos e a necessidade de se explicitar o lugar da Didática entre as outras ciências.

O discurso oscilava entre definir, tanto da Pedagogia como da Didática, a natureza artística e a natureza científica ou técnica. Não se pode esquecer, porém, que a formação profissional da professora sofreu forte influência de uma cosmologia cristã, no pensamento católico que disputava a hegemonia com os liberais, principalmente focalizando a questão da laicização do ensino. Bordieu (apud GARCIA, 1994, p. 80) ao discutir o papel da escola e dos sistemas de ensino na integração intelectual de uma sociedade, diz:

No pensamento de um mesmo autor e, a *fortiori*, de uma mesma época, podem coexistir elementos pertencentes a eras escolares diferentes. Pelo fato de que o campo cultural transforma-se por reestruturações sucessivas e não através de revoluções radicais, alguns temas são levados a primeiro plano enquanto outros são relegados sem ser completamente abolidos, o que assegura a continuidade da comunicação entre as gerações de intelectuais.

O que, de certa forma, explica a convivência, no pensamento acima exposto, de elementos contraditórios, ora vindo de uma concepção herdada de sua formação católica tradicional, ora das idéias mais progressistas do seu tempo. A obra da catedrática marca também o curso de Didática, por ela organizado, nos primeiros anos da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais. Haddad (apud GARCIA, 1994, p. 80) afirma que:

A própria formação pedagógica concentrada no curso de didática que dava à Faculdade de Filosofia sua especificidade de formadora de quadros para

o magistério secundário e normal não priorizava a transmissão de métodos e técnicas de ensino. A reflexão sobre a educação em seus fundamentos biológicos, psicológicos e sociológicos, ao lado da Administração Escolar tinha um caráter mais teórico e especulativo, dentro de uma orientação ampla, mais para formar atitudes e abrir perspectivas, do que para ditar regras. Mas o fundamental era o contato com professores e colegas, os debates informais, as discussões a respeito de correntes de pensamento, a partir de uma carga pesada e eclética de leitura.

Nos anos iniciais da Faculdade de Filosofia de Minas Gerais, a didática teve um conteúdo de caráter mais amplo e genérico, com a presença de aspectos teóricos e metodológicos, fundamentados na psicologia e nos métodos ativos, já anunciando o caráter com que iria se definir posteriormente.

Mattos (apud GARCIA, 1994, p. 83) define a Pedagogia como sendo o conjunto de conhecimentos sistemáticos referentes ao fenômeno educativo, tendo por objeto de estudo o próprio fenômeno educativo, cuja análise e conceituação são realizadas em suas múltiplas dimensões, a partir de três perspectivas básicas: a filosófica, a científica e a técnica.

Mattos (apud GARCIA, 1994, p. 83) define a Didática como sendo:

A disciplina pedagógica de caráter prático e normativo que tem por objeto específico a técnica do ensino, isto é, a técnica de incentivar e orientar eficazmente os alunos na sua aprendizagem. Didática é o conjunto sistemático de princípios, normas, recursos e procedimentos específicos para orientar alunos na aprendizagem das matérias programadas, tendo em vista seus objetivos educativos.

Nesta definição, o autor ao descrever o seu conteúdo, acentua o caráter normativo desse conhecimento. Delimita o campo da investigação moderna, ou o seu *escopo integrador*, dado pelos seguintes componentes: o educando, o mestre, os objetivos, as matérias e o método de ensino. Na visão do autor, o campo de estudos e práticas da didática considera dois binômios fundamentais: o binômio humano ou personalístico (mestre/aluno) e o binômio cultural (matéria/método); o último a serviço do primeiro e dos objetivos.

A obra de Luiz Alves de Mattos (apud GARCIA, 1994) representa o momento em que a Didática avança na delimitação de seu campo, superando o tipo de formulação que a posicionava entre a arte e a ciência.

A consolidação do campo da didática nas Faculdades de Filosofia e também sua fragmentação quando aquelas instituições se desmembraram como exigência da Reforma Universitária de 68, deu-se durante as décadas de 50 e 60.

Há de se reconhecer que desde as décadas de 20 e 30, o pensamento pedagógico vinha sendo influenciado, mais propriamente em São Paulo, Minas e Rio

de Janeiro, pelo movimento pedagógico da Escola Nova (pensamento escolanovista). Fato esse atribuído à presença de professores estrangeiros em suas instituições, entusiasmados com os avanços da ciência educacional e psicológica na Europa e Estados Unidos, bem como pelo prestígio e penetração do campo político de educadores e reformadores como Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando de Azevedo, nos anos iniciais da Nova República.

Tal pensamento tornou-se hegemônico no campo da Didática, principalmente, após a Segunda Guerra Mundial que coincidiu no Brasil, com o processo de democratização do fim da ditadura do Estado Novo, em 1945.

Esse contexto foi extremamente desfavorável ao campo da Didática, que viveu nesses tempos sua grande dificuldade de delimitação, em relação ao seu objeto de estudo e seus conteúdos. Essa dificuldade pode ser evidenciada na diversidade e abrangência de temas e autores que eram trabalhados e que compunham os programas e livros adotados nos cursos de Didática.

Em tese, todo processo de legitimação de um determinado conjunto de saberes num dado campo ou disciplina científica exige lutas e encontra oposições.

No entendimento de Garcia (1994), foi preciso buscar as 'vozes *discordantes*' acerca da concepção da Didática, para identificar os conteúdos que foram e os que não foram legitimados, nas obras apresentadas em eventos que aconteceram nesse período.

O movimento da Escola Nova foi mesmo constituído de uma mistura de duas vertentes diferentes, sem um corpo filosófico para fundamentar um projeto político-pedagógico mais orgânico que as pudesse unir. Em seu bojo tanto cabiam concepções pedagógicas de cunho liberal, caracterizado pela crença em uma sociedade democrática e moderna, pela via da reforma do aparelho escolar, como concepções de caráter socialista como as de Wallon (apud GALVÃO, 1995) e Freinet (apud OLIVEIRA JÚNIOR, 2008).

As duas vertentes nem sempre convergiam: o radicalismo do pragmatismo americano desembocou no behaviorismo dos anos 70 e as pesquisas da psicologia genética da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, foram representadas pelos trabalhos de Piaget (apud MORIN, 2000) e seus seguidores.

Conforme Garcia (1994, p. 94), o ideário da Escola Nova, enfatizava a liberdade e a renovação dos antigos métodos da escola tradicional e respondia ao contexto político e econômico da época.

Amélia Domingues de Castro (apud GARCIA, 1994, p. 74), revelou também as esperanças que os educadores brasileiros depositavam no movimento da Escola Nova:

À época da guerra, da Segunda Grande Guerra, a ênfase era a democracia. Então você veja: o que você desejava, o que você discutia era a luta contra os autoritarismos. Principalmente, no nosso caso era o autoritarismo de direita que era a Alemanha nazista e a Itália fascista. Quer dizer, esses eram os nossos monstros. Nós tínhamos que preparar uma geração para não aceitar mais aquelas desgraças toda. Mas você veja que nesse bojo, vinha também uma posição curiosamente contraditória com relação a então União Soviética. A União Soviética tinha o problema do autoritarismo, mas era uma posição socialista, poderia ser aceita, mas que estava no bojo de um autoritarismo. E a União soviética, num determinado momento da guerra, passa a ser nossa aliada. Então, é muito curioso ver isso à distância, a mudança da literatura, dos jornais, das revistas em relação à União Soviética. O que antes era proibido agora era permitido. O respaldo disso era uma filosofia que dava a primazia às relações democráticas. (...) Então, nessa ocasião nós tínhamos muito essa idéia de que a Escola Nova nos daria a possibilidade de formar uma geração para lutar pela democracia. Uma democracia que se levaria na política, como na cultura, como na reflexão filosófica, etc. Então, essa era a constante.

Castro (apud GARCIA, 1994, p. 143) informa ainda sobre os conteúdos da Escola Nova, incorporados pela didática nos primeiros anos:

No bojo da Escola Nova vem o problema da atividade, vem o problema da motivação, do interesse. Vem o problema metodológico de você entender quais são os métodos de ensino. Você vê que até essa época você tem primordialmente na didática uma série de métodos, a enumeração de métodos. Então nós fomos aos poucos agrupando. Então nós vamos ensinar a trabalhar com toda a metodologia que trata de grupo, o trabalho em grupo, várias modalidades de trabalho, em grupo; o trabalho, individualizado, várias modalidades de trabalho individualizado. Mas nós vamos também tratar dos métodos que se fundamentam na descoberta, ou dos métodos expositivos ou... Então, nós fomos agrupando aos poucos essas metodologias [...]. Que era o conteúdo da Didática.

E ainda, os problemas prévios: o planejamento, a avaliação, que foram surgindo e que não eram problemas iniciais, ou seja, o problema da relação professor-aluno.

Para Castro (apud GARCIA, 1994, p. 147), “a didática era uma didática inovadora, era uma didática que estava procurando a teoria”. Nesta época, praticamente inexistia a pesquisa no campo pedagógico, mas era necessário instrumentalizar o futuro professor secundário.

A Didática então incorporou um conteúdo de cunho instrumental e prescritivo em que se destacavam os métodos ativos (projetos, problemas, centros de interesse, unidades didáticas, globalização, trabalhos em grupos e individualizados, etc.).



A Didática buscava a teoria, buscava sua identidade e legitimidade científica. Encontrou seus fundamentos na Psicologia, na Pedagogia, na Filosofia, na História e na Sociologia da Educação.

De acordo com Romanelli (1997), a bibliografia utilizada era quase em sua totalidade estrangeira. Ao lado das obras nacionais da Escola Nova como Lourenço Filho (Introdução ao estudo da Escola Nova), Anízio Teixeira (Educação progressiva; A Educação e a crise brasileira; Aspectos americanos da Educação) e Fernando de Azevedo (Novos caminhos, novos fins), encontra-se a tradução das obras de Dewey, Kilpatrick, Thomas Risk, Henry Boyd Bode, William C. Bagley, Frank Butler.

Encontram-se também obras que discutem os fundamentos da Pedagogia e da Didática como as de Aguayo, Luzuriaga, Meumann; obras italianas como as de Benedi, Radice, Titone e Maria Montessori; da língua francesa: Claparède, Ferrière, Cousinet, Decroly, Piaget e Hans Aebli (ROMANELLI, 1997).

A produção intelectual propriamente nacional, no campo da Didática, foi importante como veículo de intercâmbios e homogeneização do discurso didático. Por exemplo: *Ciência e Arte de Educar* (Filocelina da Costa Matos Almeida); *Sumário de Didática Geral* (Luiz Alves de Mattos); *O livro didático* (Alaíde Lisboa de Oliveira) e as teses: *Análise sociológica da experiência didática* (Tocary Assis Bastos) e *Aula e expressão pessoal* (Cleantho Rodrigues de Siqueira) (CASTRO apud GARCIA, 1994).

A década de 60 trouxe respeitabilidade para a Didática e seus profissionais, por outro lado, importantes mudanças ocorreram no campo da formação superior de professores. Entre outras: a extinção definitiva do esquema 'três mais um' do currículo das licenciaturas; a divisão do campo da didática e por último o desmembramento das Faculdades de Filosofia.

É necessário lembrar que, desde 1946, o governo brasileiro foi tomando medidas no sentido de simplificar a formação pedagógica nas licenciaturas e essa tendência se legitimou com o Parecer n.º 292 do Conselho Federal de Educação, aprovado em 14 de novembro de 1962, que reorganizava as matérias pedagógicas dos currículos mínimos dos cursos de licenciatura. Introduziu uma divisão no campo da Didática, a Didática Especial denominada Prática de Ensino, passando a ser assim conhecida desde então.

Houve uma redução do número de matérias pedagógicas obrigatórias no currículo dos licenciados, com a extinção do esquema “três em um”, que passaram de seis para quatro (Psicologia da Educação: adolescência e aprendizagem; Didática; Elementos de Administração escolar e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado). Como conseqüência, houve uma redução do tempo para os estudos pedagógicos; a licenciatura passou a ser um grau equivalente ao bacharelado, e não igual a este acrescido da Didática.

Neste contexto, a Didática Especial era o espaço, por excelência, da articulação do conteúdo ou da matéria de ensino com o método, da forma com o conteúdo. Para substituí-la aparece a Prática de Ensino esvaziada do seu conteúdo teórico e reduzida à prática na forma de estágios supervisionados, consolidando, novamente, a dicotomia teoria/prática que caracteriza a formação de professores: a teoria do ensino a encargo da Psicologia e da Didática Geral e a prática, à Prática de Ensino.

Com a aproximação desses campos, em termos de seu objeto e papel na formação de professores, foi inevitável o confronto de seus profissionais, desencadeando fortes disputas e conflitos, causados pela definição dos seus objetivos e das tarefas que a cada qual estaria reservada na formação de professores, nos anos subseqüentes.

Nos primeiros tempos, esses conflitos não se manifestaram porque os grupos que trabalhavam com a Didática Geral e as Didáticas Especiais cresceram juntos e delimitavam as suas tarefas.

Eles sabiam onde devia parar o professor de Didática para dar entrada ao de Prática de Ensino. Nesses anos a Prática de Ensino se constituiu em um prolongamento da Didática Geral, não tendo autonomia em relação a essa.

De acordo com Castanho (2001), a Didática Geral:

[...] supervisionava o trabalho das metodologias como conteúdo, como princípio, como orientação, como filosofia de educação. E nós fazíamos a transferência desse conteúdo para o trabalho. O aluno-mestre que atuava na sala de aula, supervisionado por nós, ele tinha de revelar essa capacidade de ser humano na sala de aula, de ser eficiente, de respeitar o aluno, de deixar o aluno se comunicar.

As investigações sobre o ensino e conteúdos específicos, eram ainda insuficientes e não davam conta de apresentar um corpo teórico capaz de fornecer soluções, aos professores de Prática de Ensino, para os problemas do ensino dos conteúdos com os quais trabalhavam.

A dependência da Prática de Ensino à Didática Geral trouxe muita insatisfação e Carvalho (apud GARCIA, 1994, p. 128), verbalizou muito bem esse desconforto:

[...] quando a Prof<sup>a</sup>. Amélia me convidou para dar Prática de Ensino de Física, foi terrível. Porque uma coisa é ensinar Física, o conteúdo, outra coisa é ensinar a ensinar [...]. Terrível, então eu não tinha nem por onde seguir, apoiar. Quer dizer, se eu fosse dar um curso de Física Geral Experimental, eu pegava o Halliday, pegava o Alonso Finn, quer dizer, são livros que têm uma tradição [...]. Agora, dar prática de ensino é um curso que não tem produção nenhuma. Você não tem bibliografia nenhuma [...]. [...] porque de repente você cai numa didática. Como é que se avalia, como é que você faz testes, como é que você faz planejamento, como é que você... E isso não é prática de ensino. Durante anos eu fiquei numa angústia muito grande. Você dava planejamento. Eles faziam planejamento e eu tinha absoluta certeza que aquilo, apesar de estar com todas as regras direitinho... Aquilo não funcionava de jeito nenhum na sala de aula. Fisicamente estava completamente furado. Aquelas atividades não... Eu tinha absoluta certeza daquilo. Não tinham pé nem cabeça.

Esta explícita insatisfação foi o ponto de partida para que os professores adotassem uma nova postura e reclamassem maior autonomia. Como conseqüência, tiveram uma negação da própria didática como uma teoria geral do ensino e, paralelamente, o incremento da pesquisa – no final dos anos 70 e durante a década de 80. Buscava-se um corpo de conhecimentos específicos sobre o ensino de um dado conteúdo.

Esse processo foi facilitado pela organização de cursos de pós-graduação, que tinham a finalidade de formar especialistas no ensino das diferentes áreas de conhecimento.

As Faculdades de Filosofia ao se reduzirem à formação de professores para o ensino secundário e normal, em detrimento das funções ligadas à pesquisa básica e aplicada e à formação de especialistas nas disciplinas científicas, tornaram-se um empreendimento relativamente fácil e de custos materiais e humanos reduzidos, constituindo-se num atrativo para a iniciativa privada.

O desgaste das Faculdades de Filosofia resultou, segundo Cunha (apud GARCIA, 1994, p. 135), de interesses corporativistas de determinadas categorias profissionais – por exemplo, os pedagogos – e seções que desejavam autonomia no âmbito universitário. Os ventos modernizantes que provinham da Universidade de Brasília inspiraram algumas tentativas de reformas parciais para flexibilizar a estrutura das Faculdades de Filosofia.

A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da USP é um exemplo, por ter introduzido, em sua estrutura, a organização departamental, aglutinando cátedras ou disciplinas autônomas de áreas afins.

O Departamento de Educação, da referida Faculdade, deu origem à Faculdade de Educação com os seguintes setores: Administração Escolar e Educação Comparada, História e Filosofia da Educação, Metodologia Geral e Ensino e Orientação Educacional.

Outras tantas instituições, no país, transformaram seus cursos em departamentos, passando a reunir as disciplinas por áreas de cultura e conhecimento.

A Didática e seus profissionais ocuparam uma posição desprivilegiada na hierarquia dos cursos e disciplinas que constituíam as Faculdades de Filosofia. No entanto, esses tempos pioneiros, também foram anos de consolidação do campo, através dos primeiros livros nacionais sobre o tema e do intercâmbio em que se deram as primeiras tentativas de organização de seus profissionais (GARCIA, 1994).

De acordo com as leituras que foram feitas, chegou-se a conclusão que Candau (1986 e 2000) foi a principal liderança e articuladora do movimento “A didática em Questão”, e Anna Maria Pessoa de Carvalho (apud CANDAU, 1986), uma das principais lideranças dos movimentos de organização de professores de Prática de Ensino, com a participação de outros professores-pesquisadores, representativos de diferentes posições, vêm constituindo o campo da Didática a partir do final da década de 70 e início dos anos 90, que será apresentado a seguir.

## 6 A DIDÁTICA NO BRASIL: DA DÉCADA DE 70 AOS MOVIMENTOS ATUAIS

De modo geral, a História da Educação Brasileira é marcada por profundas transformações, a partir de 1970.

Em termos de tendência, o tecnicismo encontrou terreno fértil no campo da Didática e do ensino a partir das Leis 5.540/68 e 5.692/71, pelo caráter técnico e instrumental que já vinha se consolidando nos anos anteriores na abordagem dos fenômenos didáticos.

Neste sentido, os anos 70 presenciaram a proliferação de uma tecnologia de ensino de caráter determinista, baseada em predição e controle. Neste período houve a proliferação de procedimentos didáticos conjugando princípios científicos da psicologia behaviorista, da teoria da comunicação e do enfoque sistêmico (objetivos comportamentais, aprendizagem para o domínio, módulos de ensino, testes de múltipla-escolha, instrução programada, micro-ensino).

Destacam-se também nesse contexto o silêncio das questões sociais e políticas na determinação da baixa produtividade do ensino, a distância entre a escola e a sociedade, a desvinculação entre a teoria e a prática pedagógica concreta na abordagem dos problemas didáticos, além das soluções eminentemente formais e técnicas dos problemas do ensino, tendo como pressuposto a neutralidade que deveria embasar uma abordagem 'verdadeiramente' científica que a Pedagogia e a Didática deveriam ter no tratamento daqueles problemas.

E foi com a criação da pós-graduação no campo da Didática que a pesquisa na área, que era pouco numerosa e incipiente nos seus procedimentos, ampliou-se significativamente e alcançou uma sofisticação não imaginada.

A professora e pesquisadora Vera Maria Ferrão Candau foi quem introduziu o ensino programado no Brasil em 69, após ter feito o seu doutorado em Madrid (GARCIA, 1994).

Em um de seus depoimentos feitos na época, segundo Garcia (1994, p.147), ela afirmava:

[...] a gente tem de procurar um ensino eficiente. E onde é que você vai buscar um ensino eficiente? Onde estão as bases desse ensino eficiente? Estão na tecnologia educacional. Essa coisa da Escola Nova vinha também num discurso romântico, muito idealizado, muitas vezes fora da realidade [...] não se sabe muito bem o que é que produz na prática. Então toda a linha da produtividade dentro do contexto do Brasil, que procura

produtividade, que procura entrar no desenvolvimento, uma política de buscar produtividade.

Parece que deixamos as questões de fins, de para quem, por quê [...] Além de que isso é complicado nesse momento atual, mais complicado ainda por todo o contexto de repressão, e vamos pensar na produtividade, na dimensão técnica da educação, na tecnologia educacional, naquilo que pode fazer o ensino mais efetivo, e vamos provar que isso dá certo. Quando eu volto com uma formação em ensino programado, no Brasil, onde essa coisa está começando, uma pessoa com doutorado, é óbvio que eu comecei a ser chamada em diferentes partes do Brasil para dar palestras, ir em congressos, falar, desfalar e não sei mais quantas e tal.

Em uma de suas iniciativas, Candau (1988a) organizou o mestrado na área de métodos e técnicas de ensino, da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, cujo programa tinha ênfase na pesquisa e na pesquisa experimental.

A perspectiva instrumental-tecnológica predominou entre os anos 70 e 77 também em outros programas de pós-graduação em Educação, que ofereciam estudos especializados no campo da didática.

Nesse período os cursos de pós-graduação passavam por transformações curriculares para superar a extrema fragmentação do ensino, em que os sub-processos do ensino (Objetivos, Planejamento, Avaliação) eram transformados em disciplinas isoladas, quando não, substituídas por outras, passando a ser estudadas dentro de referenciais teóricos mais amplos.

Sob esse movimento da tecnologia educacional, a pesquisa didática teve grande impulso. Nas palavras de Candau (apud GARCIA, 1994, p. 150):

A Didática foi conquistando o espaço porque ela começou a ter produção, ela começou a publicar, os alunos começaram a fazer tese e ela começou a aparecer, a ter visibilidade acadêmica seja nas pessoas, seja na produção, seja na projeção também a nível nacional [...], pela pesquisa e tal. Então, eu acho que ela foi se afirmando, eu acho até que foi uma época que eu hoje em dia olho e digo: bom, eu acho que a tecnologia educacional é isso, ajudou também a uma conquista de espaço acadêmico e científico para a área didática, mesmo que depois tenha sido colocada em questão a perspectiva em que se veio desenvolvendo. No entanto, antes a didática não aparecia muito não. E a didática foi criando um corpo, foi criando visibilidade acadêmica, e eu acho isso importante.

O Primeiro Encontro Nacional de Professores de Didática foi realizado em Brasília, no ano de 1972. Neste encontro foram discutidos temas como: a necessidade da integração dos professores de didática no processo de expansão e atualização do ensino brasileiro; as novas finalidades da escola em todos os seus níveis; a necessidade de um novo professor cuja preparação didática seja embasada em conhecimento científico e vinculada às contingências nacionais, entre outros.

Tomando como referência essas considerações, os professores levantaram a necessidade de desenvolver estudos que resultassem na definição precisa do campo de estudo da didática, na identificação e formulação dos objetivos da didática e da prática de ensino, na precisão de seus conteúdos e formas de atuação e por fim no estabelecimento de um universo mais claro de comunicação dentro do campo, precisando sua terminologia.

Ainda na primeira fase da década de 70, tentou-se redefinir a Didática procurando se evidenciar não só a dificuldade quanto à delimitação dessa disciplina como um campo autônomo, como também quanto à tentativa de se propor um modelo de situação didática.

A partir de 1974, época em que se inicia o momento de distensão e gradual abertura do regime político autoritário até então instalado, surgiram estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante. Foram estudos centrados em questionar a concepção tecnicista e eficientista de educação. Tais estudos foram denominados por Saviani (1986, p. 17) de “teorias crítico-reprodutivistas”.

Essas teorias foram incorporadas pela Didática e causaram-lhe forte impacto, que passou a negar a dimensão técnica e caiu no pólo oposto de enfatizar a dimensão política. Só que esse novo discurso ficou reduzido ao ato de “discutir sobre” e “falar sobre”.

O discurso da Didática no campo acadêmico assumiu perspectivas sociológicas, filosóficas e históricas, deixando para segundo plano a sua dimensão técnica e humana.

Para Candau (1988b), foi a afirmação da impossibilidade orientada de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita.

A História, Sociologia e Filosofia da Educação passam a ser focalizadas de forma mais crítica nas escolas de formação de professores. Essa nova postura crítica, segundo Veiga (1994, p. 64), fez com que os professores procurassem

[...] rever sua própria prática pedagógica, a fim de torná-la mais coerente com a realidade sócio-cultural. A Didática é questionada. Em sem precisar perder sua característica instrumental e técnica, necessária à formação profissional, os movimentos em torno da revisão da referida disciplina apontam para a busca de novos rumos.

De maneira geral, na década de 80, foi um momento histórico no qual as reflexões de caráter político-social passaram a ter nova configuração, em todas as

áreas do conhecimento. Essas reflexões visavam tanto explicar o campo do conhecimento e estruturas vigentes como encontrar novas alternativas aos impasses delas derivados.

Iniciam-se, assim, as manifestações em torno de uma teoria crítica da educação, o que, evidentemente, refletiu-se no campo acadêmico da Didática.

Os debates, dali resultantes, antecipavam, por assim dizer, o movimento de crise que culminaria, dez anos depois, no Primeiro Seminário “*A Didática em Questão*”, promovido pelo Departamento de Educação da PUC/RJ e realizado no período de 16 a 19 de novembro de 1982.

Os intelectuais brasileiros que até então eram os formuladores de uma identidade nacional desenvolvimentista, agora, reivindicavam sua independência em relação ao Estado, engajados nas lutas pela democracia, fortalecendo as suas associações sindicais e científicas e participando de movimentos sociais e populares.

Percebe-se, pois, que um conjunto de fatores, aliado à crescente influência do marxismo nas universidades e nas ciências sociais, redefiniu progressivamente o campo acadêmico-universitário no sentido do engajamento dos intelectuais e suas lutas corporativistas na luta pela democratização do país.

Especificamente no campo educacional, os professores passaram a atuar politicamente, ampliando suas formas de auto-organização, incentivados pelo discurso das ciências sociais e pelas análises sociológicas da educação numa sociedade capitalista.

Isso refletiu diretamente nas obras que começaram a surgir, e que se fizeram sentir, sobretudo na Pedagogia e na Didática. Citam-se: *Sociedade sem Escolas*. De Illich, *A Reprodução*, de Bourdieu e Passeron, *La escuela capitalista*, de Baudelot e Establet, *Ideologia e aparelhos ideológicos do estado*, de Althusser, *Escola, classe e luta de classes*, de Snyders e *A mistificação pedagógica*, de Chartot. De acordo com Candau (apud GARCIA, 1994, p. 163):

[...] a área de educação também foi se desenvolvendo muito mais numa perspectiva mais crítica, de começar a pensar um pouco, a pensar a questão da educação no contexto da realidade brasileira, a superar um pouco também progressivamente o clima do país... Também começou a penetrar no país mais literatura de inspiração marxista e que ajudava mais nessa perspectiva crítica de ver a educação muito atrelada à visão dominante [...] Então é óbvio que o pessoal da didática começou também, eu acho que no primeiro momento, a se sentir muito incômodo porque quase que a didática era acusada de ser o reduto da ideologia autoritária, expressada na perspectiva da tecnologia educacional. Começou a ser



acusada de estar a serviço disso [...] E ela foi acusada disso: de entrar no jogo da neutralidade da educação, de entrar no jogo do silenciar o que estava acontecendo no país, de ser instrumento da ideologia autoritária.

Neste depoimento fica explícito que as críticas não surgiram de um amadurecimento do próprio campo da didática e sim da penetração, na Educação, da Filosofia da Educação e da Sociologia da Educação.

[...] para esse pessoal da filosofia e da sociologia da educação, a didática, em grande parte, se não era prejudicial, era inócua [...]. [...] essa área de instrumental era vista, pela turma de fundamentação, como a turma meio ingênua, dos educadores um pouco clássicos, desses que vêm a educação um pouco desconectada do contexto social mais amplo e das questões de fundo e tal. (CANDAUI, 1986, p. 34-35).

Porém, a contestação, neste momento, vai além da escola e da didática. O que está em questão é a própria legitimidade do discurso pedagógico e da Pedagogia.

No entendimento de Libâneo (1994, p. 62), a contestação da Pedagogia como área própria de investigação do *educativo* teve também sua origem no discurso da anti-racionalidade técnica e científica:

[...] proveniente da crítica ao positivismo, formulada, especificamente, por duas fontes: a escola de Frankfurt e a Nova Sociologia da educação inglesa. Repercutiram na nossa área mediante uma crítica da racionalidade técnica e científica. A Pedagogia foi assumida, a didática foi assumida como expressão da racionalidade técnico-científica na escola pela via do tecnicismo. O conceito de ciência passou a ser questionado, e muito do que se criticou na ciência era pelo neo-positivismo da ciência. [...] Então, eu entendo que, agora, resumindo um bocado, que esse movimento de crítica política da educação acabou repercutindo no âmbito da pedagogia escolar num sentido de negação tanto da pedagogia quanto da didática.

Fica notório que a crise da didática fez parte da crise da própria Pedagogia, porque, de um lado, tinha-se a descaracterização da Pedagogia enquanto ciência, convertida em Ciências da Educação, diluída na área de fundamentos, e, de outro, a crise da Pedagogia diluída nas metodologias específicas, nos conteúdos escolares.

Estava então descaracterizada a Didática Geral como um campo de estudos próprio, pois as ciências auxiliares da educação e as metodologias de ensino das diferentes áreas de conhecimento seriam suficientes para dar conta da totalidade das questões ligadas à prática pedagógica escolar e ao ensino.

Daí infere-se que o campo da Didática perde a unidade conquistada nos anos anteriores e entra num processo de desequilíbrio ou 'crise' que se caracteriza

pelo esfacelamento de seu mercado e pela interrogação acerca do objeto de seu discurso e de suas práticas.

Na análise de Garcia (1994), esse processo de desequilíbrio vivido pelo campo da Didática, desencadeou, por parte de seus agentes, uma série de estratégias que visaram à reorganização do campo sob novas lideranças e à recuperação de sua legitimidade enquanto área de estudos e práticas no campo acadêmico-universitário.

Observa-se, nessa rápida retrospectiva histórica feita até aqui, que existem possibilidades de análise que caminham para a compreensão dos impasses vividos pelo campo da Didática nesses anos.

Neste sentido, é importante salientar que não é objetivo desta pesquisa fazer uma história do campo acadêmico da Didática, mas de mapear os principais discursos acadêmicos dos anos 70 e 90 que influenciaram o referido campo. Seus desdobramentos na história de uma escola de formação de professores é parte fundamental deste estudo.

Assim sendo, é inevitável a conclusão de que o período que vai da segunda metade de 1970 à primeira década de 1980 caracteriza o saber no campo da Didática, segundo Santos (1995, p. 21), por críticas como a *não* cientificidade do campo; às visões parciais na abordagem do ensino pela didática.

Do ponto de vista epistemológico, as contribuições representam um distanciamento do positivismo e clamam pela compreensão dos fenômenos sociais. No político, o novo paradigma destaca o papel da ideologia e suas características como premissa *metateórica* e como justificativa entre as relações de poder e dominação.

Por outro lado, no metodológico, a Teoria Crítica abandona a prescrição técnica do realismo ingênuo e abraça a hermenêutica. Esta propõe a interpretação e reinterpretção dos processos que caracterizam a vida da aula, reconstruindo os significados e intenções do indivíduo, que nem se observam diretamente, nem podem ser quantificados. Ou seja, principalmente na década de 70 e no início dos anos 80, o modelo tradicional de Ciência começou a sofrer um forte ataque das novas concepções, com grandes reflexos tanto na educação de forma geral, quanto na Didática.

De uma forma particular, é o momento em que surgem as indagações do tipo: Educação ou Didática, para quê? Para quem? Ou, O que é educação/ Didática?

Tudo isto trouxe à tona a discussão a respeito da autonomia da Didática, seus pressupostos e seu campo de atuação.

A construção da Didática a partir dos anos 80 esteve, portanto, fortemente marcada pelo que se chamou perspectiva crítica, transformadora ou progressista.

Segundo Candau (2000, p. 150):

Desenvolveu-se uma corrente de idéias, enfoques, inquietudes, propostas e buscas plurais e algumas vezes em confronto, mas dentro de uma perspectiva comum. Ideologia, poder, currículo oculto, alienação, conscientização, reprodução, contestação do sistema capitalista, classes sociais, emancipação, resistência, relação teoria-prática, educação como prática social, o educador como agente de transformação, articulação do processo educativo com a realidade, são preocupações e categorias que perpassam a produção dominante na área.

Toda a discussão sobre esse período da Didática Crítica implica voltar no tempo e trazer uma gama de informações que os trabalhos então produzidos retrataram na área.

Nos anos 90, além do movimento A Didática em Questão, iniciada na década de 70, outro movimento se propõe a discutir as questões da Didática, os Encontros Nacionais de Didática e Prática de Ensino – ENDIPE<sup>1</sup>.

Na constituição dos ENDIPEs, não há como negar a importância das características do contexto social mais amplo em que os encontros ocorrem: as décadas de 80 e 90. Neste caso, nos anos 80, os movimentos sociais ganham força pela luta operária, pela luta dos professores e, particularmente, pela reconquista da participação nas definições da política educacional pela recuperação da escola pública e pela democratização do ensino.

Os ENDIPEs têm representado um espaço em que os educadores se unem nessa luta de poder, desde a década de 80, para superar a crítica meramente ideológica da educação.

Na continuidade desse movimento, nos anos 90 os ENDIPEs ocuparam um espaço em que se questiona o postulado do caráter impositivo dos valores do neoliberalismo, supostamente entendidos como constituintes e constitutivos da sociabilidade e subjetividade humana ‘convocadas’ para se colocarem disponíveis

---

<sup>1</sup> O ENDIPE é promovido por pesquisadores e docentes de Didática e Prática de Ensino e não há nenhuma entidade oficial ou universidade responsáveis por sua promoção. É realizado a cada dois anos, em diferentes capitais do país, com apoio das universidades e faculdades, com recursos financeiros das agências financiadoras de pesquisa oficiais (tipo CNPq, CAPES, FINEP, órgãos financiadores de pesquisa do Estado e das Universidades) e com o dinheiro arrecadado das inscrições. Os encontros são realizados em estados que contam, em suas instituições de formação de educadores, com sólida base de ensino, pesquisa e produção científica na área, capacidade de mobilização de pesquisadores em âmbito nacional e participação de docentes em eventos científicos.

para aceitar a lógica da racionalidade econômica das reformas educacionais da época (OLIVEIRA, 2000, p. 164).

A referida autora divide as características dessa produção em três grandes momentos: O primeiro momento ela denomina de construção de uma síntese consensual, o segundo de expressão e consolidação de dissensos e o terceiro de um novo consenso.

No primeiro momento ela destaca a análise feita considerando os primeiros Encontros de Didática e Prática de Ensino até o V ENDIPE, realizado em Belo Horizonte, em 1989.

No primeiro momento, haveria divergências e indefinições sobre os objetos de estudo e conteúdos das áreas, mais particularmente para o caso da Didática àquela época, enquanto um campo de conhecimento próprio e mesmo como uma das disciplinas do currículo das licenciaturas.

Enfim, os estudos apresentam diferentes posições em torno dessas duas grandes correntes. Elas se diferenciam de acordo com a aproximação ou afastamento que atribuem ao saber sistematizado ou ao saber na prática.

O segundo momento vem acompanhado da análise da produção do VI e do VII ENDIPEs. A constatação feita foi de que nessa produção haveria a consideração do 'trabalho docente' como objeto de estudo das áreas da Didática e da Prática de Ensino.

As discussões sobre o tema do VII ENDIPE ocorreram em torno da questão da "produção" ou "construção" do conhecimento. É destacado o fato de que para além das diferentes posições sobre o objeto de estudo das áreas Didática e Prática de Ensino, em particular, o que existe é um grande consenso.

Aqui, Oliveira (2000) se refere à luta em defesa da legitimidade do saber didático pedagógico e o começo da luta pela especificidade e importância do papel dos processos de educação e de ensino, do movimento de recuperação da escola pública, de democratização da escola pública e da transformação social.

A partir daí, um novo consenso parece se estabelecer nas produções da área. O VIII e o IX ENDIPEs parecem vir a indicar mais do que uma fragmentação, um primeiro momento de um novo consenso. A maioria das questões discutidas nesses Encontros refere-se à formação de professores.

Ainda segundo esta autora, nesta mesma obra, a tendência dominante se referiria exatamente à importância de se construir uma concepção de professor com

uma forte conotação político-técnica. Trata-se aqui da discussão da profissionalização docente.

Ela finaliza seu estudo destacando que em toda essa produção ao longo desse tempo, por mais paradoxal que seja os estudos produzidos ainda parecem muito distantes da sala de aula e parecem caminhar para uma discussão acrítica em defesa da formação do professor reflexivo, parecendo se deixar o aluno para segundo plano na escola.

Cita que no estudo feito nos dois últimos ENDIPEs o maior número de citações feitas refere-se ao livro coordenado por António Nóvoa *Os professores e sua formação*, publicado em Lisboa, pela Editora Dom Quixote, em 1992 – o que evidencia, no seu ponto de vista, um consenso em torno da concepção de ensino enquanto prática reflexiva.

Pimenta (2000) confirma este dado no estudo feito sobre os trabalhos produzidos no GT de Didática da ANPEd<sup>2</sup> no período de 1996 a 1999. Ela conclui na análise feita que são evidentes os avanços teóricos no tratamento sempre (palavra usada pela autora) do objeto de estudo da Didática: o ensino como prática social concreta e que os conceitos de professor reflexivo e epistemologia da prática docente aparecem e se destacam nas pesquisas do período em análise.

Percebe-se, a princípio, que a (re)construção da Didática nos últimos anos realoca e atualiza a perspectiva de uma visão mais contextualizada do processo pedagógico.

Para Candau (2000, p. 155):

[...] hoje, o desafio é, tendo presente a especificidade da Didática, trabalhar a articulação com diferentes áreas do conhecimento. A autora leva em consideração que todo esse movimento de (re)construção da Didática a levou muitas vezes a uma perda de especificidade, quando então, os cursos de Didática passaram a se limitar a um elenco de temas também trabalhados por outras disciplinas. Em lugar do diálogo frutífero entre os campos, disciplinas ou espaços interdisciplinares assistiam-se, freqüentemente, ao debate pela segregação de territórios.

Em textos produzidos sobre as confluências e divergências entre os campos de saber da Didática e de Currículo – Libânio e Moreira (apud SEVERINO, 1998, p. 98) dizem estarmos diante de uma “problemática difícil”.

Severino (1998) faz uma crítica às falas dos colegas no sentido de que suas falas acabam por deixar transparecer o viés positivista que eles mesmos

---

<sup>2</sup> ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação.

condenam, a partir do momento em que os colegas não se remetem, em nenhum momento, a uma possível colaboração da filosofia da educação no sentido de que a elucidação dos limites dessas duas áreas vai além de se tentar reconhecer que o único conhecimento válido para os homens é o conhecimento científico.

Na visão de Moreira (1998 p. 34), os limites entre as duas disciplinas se mostram tênues e facilmente transponíveis. A partir daí o autor passa à discussão do que vem a ser uma *disciplina* e cita uma das hipóteses de Goodson sobre os conflitos, acordos, negociações por que passa uma comunidade científica de uma disciplina para fazer valer a sua retórica e discurso, visto que segundo Moreira (apud GOODSON, 1992, p. 123):

[...] as disciplinas não são entidades monolíticas, mas sim amálgamas mutáveis de distintos e discordantes subgrupos e tradições. O campo do Currículo estaria voltado mais especificamente para questões relacionadas à seleção e organização do conhecimento escolar e a Didática focaliza o ensino como seu objeto de estudo.

Moreira (1998, p. 47) sugere o diálogo entre os dois campos pela construção coletiva de rompimento de barreiras, de interferência, no sentido de se tentar “[...] generalizar exatamente nos pontos onde as generalizações parecem mais impossíveis de serem feitas.”

Esse *programa de interferência* sugerido pelo autor envolveria a participação das duas comunidades não só em investigações da prática pedagógica, passando pela retomada do diálogo com a escola e desencadeando “[...] um intenso diálogo entre os pesquisadores dos dois campos e deles com outros especialistas.” (MOREIRA, 2000, p. 58). Moreira (2000) sugere que cabe aguardar uma proposição mais clara dos contornos do campo do currículo e de seu objeto de estudo.

Para Santos (1995), as disciplinas Currículo e Didática possuem papel especial nos currículos de vários pontos em comum: a área do Currículo está predominantemente voltada para questões relacionadas à seleção e à organização do conteúdo escolar; a área da Didática está centrada em diferentes aspectos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem.

Do ponto de vista histórico, a área da Didática “[...] vem trazendo contribuições de fundamentos para as discussões no campo do currículo” (SANTOS, 1995, p. 27), pelo fato de ser mais antiga que a do Currículo. Para as autoras, as temáticas comuns nos campos da Didática e Currículo são três: estudos sobre o

processo de produção do conhecimento escolar, o papel da transposição didática; a questão da formação do professor; a questão da cultura escolar.

Santos (1995) e Moreira (2000) argumentam que as áreas do currículo e da Didática se constituíram paralelamente em campos distintos, “[...] da mesma forma que conteúdo e forma têm sido tratados como coisas distintas”. (MOREIRA, 2000, p. 86)

As preocupações comuns compartilhadas nessas áreas possibilitam que se abra mais um canal para este estudo no sentido de entendermos a trajetória da Didática na instituição pesquisada.

Lembrando que o propósito desse percurso histórico foi o de obter elementos suficientes para uma reflexão mais crítica acerca da Didática, uma vez que:

A compreensão histórica da Didática permite compreender as crises desse campo de conhecimentos, situando-as na crise das ciências, das verdades absolutas, das ideologias, dos paradigmas que foram tecidos na história de nossa civilização pelos seres humanos, dos valores, da direção do sentido que os diversos, múltiplos e divergentes agrupamentos da sociedade conferem a educação. Em seu nascedouro é impossível compreender a Didática a parte do mundo, da história do pensamento e das idéias, da história social, da história das ciências, da Filosofia e da religião de Comênio. O mesmo desafio se apresenta hoje. E os didatas contemporâneos estão enfrentando-os. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 48)

Finaliza-se este capítulo reafirmando-se que a Didática do século XIX e meados do século XX oscila entre dois modos de interpretar a relação didática: uma com ênfase no *sujeito* - que seria induzido, talvez “seduzido” a aprender pelo caminho da curiosidade e motivação – e outra com ênfase no *método*, como caminho que conduz do não-saber ao saber, caminho formal descoberto pela razão humana.

Feitas essas considerações, o enfoque seguinte será dado ao professor do ensino superior, buscando explicitar quais as (possíveis) contribuições da Didática para sua formação, identidade e docência.

## 7 A DIDÁTICA E O PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: FORMAÇÃO, IDENTIDADE E DOCÊNCIA

Para iniciar este capítulo, o ponto de partida serão algumas constatações que apontam a formação do professor universitário aqui no Brasil deixa a desejar em muitos aspectos.

A pedagogia universitária no Brasil é exercida por professores que não têm uma identidade única. Suas características são extremamente complexas, como complexo e variado é o sistema de educação superior brasileiro: temos instituições públicas e privadas, universidades e não-universidades, em cinco regiões da Federação de características étnicas, sociais e econômicas diferentes. Na base desta realidade, a política de formação de professores para o ensino superior é realizada de forma indireta (MOSORINI, 2000).

Para Gil (1997, p. 15), a formação do professor universitário ainda é bastante precária:

[...] seguramente, a maioria dos professores brasileiros que lecionam em estabelecimentos de ensino superior não passou por qualquer processo sistemático de formação pedagógica. E ainda mostra certo vigor a crença de que o fundamental para o exercício do magistério nesse nível é o domínio adequado da disciplina que o professor se propõe a lecionar.

Paralelo a esta realidade e partindo dela, há uma quantidade considerável de estudos que buscam explicar tal realidade, ao mesmo tempo em que apontam alguns direcionamentos para a superação das questões que dela emergem. Muitos desses estudos têm como objeto de estudo a Didática.

Na literatura atualizada e especializada sobre Didática, encontram-se, por exemplo, considerações como estas:

As pesquisas buscam identificar a contribuição e o lugar do saber didático na formação e na atividade docente; compreender as interdeterminações entre forma (método de ensinar) e conteúdo (área de conhecimento específico); aprender os processos de produção da identidade dos professores e do saber ensinar em situações concretas, considerando os saberes da experiência, os específicos e os pedagógicos; examinar o lugar da pesquisa na formação e na atividade docente (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 52).

Essas e outras questões podem ser elaboradas tendo como princípio investigativo ou como objeto de estudo a Didática. Da mesma forma, são várias as



respostas para esses questionamentos, bem como são variadas as percepções acerca desse tema, isto é, podem-se encontrar diferentes concepções de Didática.

Contemporaneamente, didática passou a reunir os conhecimentos que cada época valoriza sobre o processo de ensinar, convergindo esse pensamento para o entendimento dessa ciência ou disciplina como sendo processo contínuo de reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica.

A esse respeito, Candau (1986, p. 13) faz a seguinte consideração:

Todo processo de formação de educadores – especialistas e professores – inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do “que fazer” educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a didática ocupa um lugar de destaque.

No entanto, a análise do papel da didática na formação de educadores tem suscitado uma discussão intensa. Exaltada ou negada, a didática, como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica, está, certamente, no momento atual, colocada em questão.

Tomando por base as palavras de Candau (1986), não há com refutar a hipótese inicialmente levantada que aponta a Didática como sendo uma ferramenta pedagógica fundamental e indispensável para a formação e a profissionalização dos docentes em todos os níveis, em particular no do Ensino Superior.

Citam-se novamente Pimenta e Anastasiou (2002, p. 62), as quais fazem referência à gênese da Didática, pontuando que sua introdução no Brasil ocorreu como disciplina nos cursos de formação de professores:

Essa disciplina, em suas origens, foi identificada com uma perspectiva normativa e prescritiva de métodos e técnicas de ensinar, que permanece arraigada no imaginário dos professores ainda hoje. Os professores universitários, quando indagados acerca do que esperam da Didática, são unânimes em afirmar: as técnicas de ensinar – mesmo porque, de uma forma ou de outra, aprenderam a ensinar com suas experiências e mirando-se em seus próprios professores.

No discurso de Pimenta e Anastasiou (2002), fica evidente que a Didática tem alguma contribuição para a formação de professores, independente do nível de ensino em que atue: fundamental, médio ou superior. Particularmente, aqui serão verificadas as (possíveis) contribuições da Didática para a formação, identidade e docência do professor universitário.

Nas palavras de Pimenta (2005, p. 18):

Dada a natureza do trabalho docente, que é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados, espera-se da licenciatura que desenvolva nos alunos conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que lhes possibilitem permanentemente indo construindo seus saberes-fazer docentes a partir das necessidades e desafios que o ensino com prática social lhes coloca no cotidiano. Espera-se, pois, que

mobilize os conhecimentos da teoria da educação e da didática necessários a compreensão do ensino como realidade social, e que desenvolva neles a capacidade de investigar a própria atividade para, a partir dela, construir e transformarem os seus saberes-fazer docentes, num processo contínuo de construção de suas identidades como professores.

Nesta outra referência, além de enfatizar o papel desempenhado pela Didática na formação do professor, a autora sinaliza que este campo do saber também tem uma contribuição para a identidade dos docentes.

Como bem ressalta Morosini (2000), a docência universitária tem sido considerada uma caixa de segredo, na qual as políticas públicas omitiram determinações quanto ao processo de ensinar e que só recentemente questão relativa à formação identidade e docência de professores desse nível de ensino tem ocupado lugar de destaque nas discussões de estudiosos e especialistas que abordam tal temática.

Questões novas passam a ocupar lugar comum: quem è o docente universitário? Ele está preparado para acompanhar as mudanças do terceiro milênio? A complexidade da resposta pode ser vista de diversos ângulos. Se nos reportarmos á formação docente, não há uma unidade. Exige-se, cada vez mais, capacitação permanente em cursos de pós-graduação da-área de conhecimento. Mas o docente está preparado didaticamente para o exercício acadêmico? (MOROSINI, 2000, p. 11).

Nestes questionamentos, pode-se perceber que as questões relativas à formação do professor universitário passa inevitavelmente pela Didática. Neste sentido, no que diz respeito à formação inicial ou contínua do professor do ensino superior, há de se esclarecer que a abordagem feita se deterá especificamente neste aspecto.

Insistir na afirmação de que a Didática contribui para a formação do professor, de um modo geral, já se tornou lugar comum. É preciso, pois, ir um pouco mais além.

Examinar mais detidamente esta assertiva e analisá-la criticamente com o propósito de se construir argumentos irrefutáveis que sustentem qualquer tese neste sentido é necessário.

A este respeito, a Pimenta (2005) afirma que a Didática, na formação docente, desempenha o papel de mediadora no processo de construção de identidade dos futuros professores.

Enquanto disciplina responsável por instaurar um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, a Didática mobiliza saberes necessários á

atividade docente, quais sejam: a experiência, o conhecimento e os saberes didáticos e pedagógicos.

[...] nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos saberes das áreas do conhecimento (ninguém ensina o que não sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria do ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida. Esses saberes se dirigem às situações de ensinar e com elas dialogam, revendo-se, redirecionando-se, ampliando-se e criando. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p. 71).

No entendimento destas autoras, esses saberes devem se relacionar de modo dialógico, para o qual a Didática é de extrema importância.

Este discurso encontra respaldo nas palavras de Azzi (2005, p. 35):

A experiência de um professor de Didática reveste-se de uma característica singular: o exercício da docência ao mesmo tempo em que se fala sobre ela, refletindo sobre o ensino com sujeitos que possuem vivência escolar quer como alunos, quer como professores. Essa reflexão, acompanhada da ação, é, simultaneamente, contraditória e propulsora de questionamentos necessários a um desenvolvimento teórico-metodológico do fazer pedagógico.

Assim sendo, não há como fugir do discurso, quase que redundante, que existe no meio acadêmico-científico no qual se exalta a relevância da Didática para a prática docente.

Em recente pesquisa realizada por Sanchez e Santos (2005, p. 73-78), na qual objetivam descrever de forma qualitativa o discurso didático de professores universitários, evidenciou-se que:

Sobre a importância da Didática na docência superior, os professores se referem em sua totalidade ao seu caráter de indispensabilidade no fazer pedagógico: 'ela é de suma importância, uma vez que auxilia o professor na reflexão de sua prática, também, dá subsídios à prática pedagógica'. Os 28% dos professores realçaram o seu caráter instrumental: 'buscar novos métodos, novas técnicas, uma renovação de conceitos pedagógicos' e relacional (11%): 'no sentido de não termos como preocupação única a prioridade de transmitir conteúdos, e sim de construir algo junto com nossos alunos' [...] e acrescentaram dois novos aspectos, sua capacidade de promover a práxis (17%) e a formação do docente (11%): 'O emprego consciente da didática no ensino superior possibilita ao educador a busca pelo espírito crítico dos alunos, a reflexão, um melhor compartilhamento e construção coletiva do saber'. 'Para explorar as especificidades do ensino-aprendizagem na formação do professor de universidade.'

Sobressai-se nestes dados a concepção instrumental, abrangente e relacional da Didática. Nesta mesma pesquisa explicita-se a concepção de que a Didática tem uma contribuição a dar para a formação docente:

Nesses depoimentos a oportunidade de inovação na prática docente foi o sentido principal dado à contribuição da didática (50%), seguida da interferência na postura crítica, do professor (27%), além de prestar-se como instrumento de avaliação (18%) e melhoria na relação professor e aluno (5%). As falas abaixo confirmam essas afirmativas: 'Faz com que o educador reflita sobre a sua experiência, a sua prática pedagógica reavaliando suas estratégias, renovando seu fazer pedagógico e instrumento de trabalho'; 'A didática nos fornece caminhos para adequarmos ao nosso cotidiano, através de metodologias diferenciadas, utilizando instrumentos variados de avaliação e melhorando as relações em sala de aula'; 'Leva a perceber mais ainda o aluno como ser humano, como reflexo da situação social, econômica, política e cultural, mas da qual não é um agente estático que apenas recebe interferências. Como agente histórico professor e alunos podem fazer sua própria história'. (SANCHEZ; SANTOS, 2005, p. 73- 8).

Neste sentido, a formação didática é fundamental à prática docente, uma vez que o contexto do ensino universitário mediado por considerações sociais como um todo, além do seu papel de agente formador, produz saberes e gerencia fazeres na perspectiva de uma prática social comprometida com a formação de profissionais demandados pelo mercado de trabalho.

Assim, o corpo docente da universidade deve estar devidamente preparado para responder aos desafios contemporâneos, especialmente as questões em sala de aula, desenvolvendo uma prática didático-pedagógica que respondesse aos anseios dos alunos.

Do mesmo modo, o corpo docente da universidade deve ser continuamente preparado para responder aos desafios contemporâneos, especialmente as questões emergentes em sala de aula, desenvolvendo uma prática didático-pedagógica que responda aos anseios dos alunos.

Fazer referência à formação do professor é tratar também de sua identidade enquanto docente. O ponto de contato entre essas duas questões é exatamente a Didática, uma vez que para ambos os casos ela tem função primordial.

Mais uma vez recorre-se aos estudos de Pimenta e Anastasiou (2002, p. 76) como forma de fundamentar as proposições aqui apresentadas. Neles, as autoras afirmam que:

A identidade não é um dado imutável. Nem externo, que possa ser adquirido como uma vestimenta. É um processo de construção do sujeito historicamente situado. [...]. Este é o caso da profissão de professor. [...]. Uma identidade profissional se constrói, pois, com base na significação social da profissão; na revisão das profissões. [...]. Constrói-se, também, pelo significado que cada professor, enquanto ator e autor confere à atividade docente no seu cotidiano, com bases em seus valores, em seu modo de situar-se no mundo, em sua história de vida, em suas

representações, em seus saberes, em suas angustias e anseios, no sentido que tem em sua vida o ser professor.

Isto por que, como diz Pimenta (2005, p. 18), “professorar não é uma atividade burocrática para a qual se adquire conhecimentos e habilidades técnico-mecânicas”, antes, é necessário que o professor se constitua enquanto tal, buscando construir sua identidade numa prática reflexiva.

Retomando a discussão sobre o papel da Didática no ensino superior, vale citar os estudos de Ghiraldelli Jr. (2000). Segundo ele, no Brasil o termo *didática* corresponde a uma região intermediária entre as tradicionais áreas da Sociologia da Educação, História da Educação, Filosofia da Educação e Psicologia da Educação, e os campos da Prática de Ensino, Administração Escolar, Educação Especial e outros mais específicos, como de fato já foi discutido anteriormente.

Para Ghiraldelli Jr. (2000), um professor que desconhece “as disciplinas básicas da Educação”, é tolerado pela sociedade, no entanto, um professor sem didática é bem menos querido.

Ghiraldelli Jr. (2000) não qualifica a Didática como uma prática, embora não a despreze, e muito menos como uma teoria geral da educação, estando ou não travestida com o nome de Pedagogia. Sua opinião é que esta postura, por ele chamada de *megalomania teórica*, deveria estar a muito afastada do campo.

Logo, as questões colocadas pela Didática exigem, como dito anteriormente, a confluência de saberes, num plano de articulação entre o que se deve fazer e o que se deve saber.

Pragmaticamente, acredito que um educador e, mais especificamente, um professor que sabe se posicionar – teórica e praticamente – diante das teorias educacionais e suas implicações atuais é alguém que está equipado para ser chamado de professor que ‘tem didática’. Pois é alguém que deverá saber, segundo as suas próprias convicções, o que os autores modernos pensam sobre a criança, os objetivos do ensino na sociedade moderna e sobre a sua própria posição atual no contexto da tarefa de ‘organização e otimização das relações de ensino-aprendizagem’. Se for um professor pós-moderno, talvez, mas não necessariamente, dispense uma única concepção de infância, de homem, etc., mas ainda assim, terá que fixar objetivos e posicionar-se frente à organização e otimização das relações ensino-aprendizagem. (GHIRALDELLI JR., 2000, p. 12).

Destas breves reflexões acerca da Didática e suas implicações para a formação, identidade e docência do professor do ensino superior, faz-se algumas considerações prévias.

O primeiro momento que se destaca foi quando o campo da Didática como um campo do conhecimento e disciplina escolar, foi instituído na universidade

brasileira, respondendo à necessidade de especialização e expansão do sistema de ensino, num momento em que o aumento da escolarização assumia um papel relevante na construção de uma identidade política nacional e que tinha no horizonte uma perspectiva de modernidade.

A Didática por ser ministrada, inicialmente, por professoras e pela ambigüidade na delimitação de seu campo de estudo e práticas, foi logo marcada pelo desprestígio. Estas marcas a acompanharam, como foi visto, ao longo de sua trajetória no campo acadêmico-universitário.

A Didática emerge como um campo de estudos e práticas que define o seu estatuto epistemológico entre a arte, a filosofia e a ciência, pouco delimitado em relação à pedagogia e a outras ciências auxiliares da educação, buscando os seus fundamentos teóricos e científicos.

O segundo momento foi a consolidação da Didática ocorrida entre os anos 50 e 60, dentro de uma concepção liberal-pragmática da educação e de uma pedagogia que se queria “científica”. O campo da Didática definiu seu objeto de estudo e práticas como sendo a direção técnica da aprendizagem, sob o ponto de vista eminentemente psicológico. Conquistou certa unidade, respeitabilidade, na medida em que seus agentes se titulavam, em que se intensificavam os intercâmbios entre as instituições, entre outros meios, através do surgimento e da divulgação de uma bibliografia nacional na área.

O terceiro momento foi a fragmentação do seu campo de estudos e práticas, que se deu ainda na década de 60, do ponto de vista legal, pelo aprofundamento de uma divisão que já vinha se anunciando com a especialização do ensino de didática para os diferentes cursos de licenciatura das Faculdades de Filosofia.

Na década de 70, sob o lema de uma “educação para o desenvolvimento” e a influência do movimento da tecnologia educacional e da produtividade do ensino, a Didática leva às últimas conseqüências o seu caráter técnico e instrumental com que já vinha se afirmando nos anos anteriores.

A progressiva hegemonia que o discurso sociológico de cunho marxista passou a ter nesta época instaurou novamente no interior do campo da Didática e seu mercado, a interrogação a cerca da natureza de seu objeto, dos seus conteúdos e do seu papel na formação de professores.

O discurso didático passa a secundarizar – e até mesmo negar – a dimensão técnica e instrumental na abordagem do fenômeno didático, os fundamentos psicológicos são substituídos principalmente pelos fundamentos sociológicos e importam-se conteúdos de caráter bastante genérico, oriundos das ciências auxiliares da educação como a História e a Filosofia.

Ainda não se tem conhecimento, na literatura disponível, de pesquisas mais recentes que possam mostrar o lugar da didática nos dias atuais. O movimento “A Didática em Questão”, de quase três décadas atrás, evidenciou que a maioria dos professores continuava assumindo o pressuposto da neutralidade na abordagem do conteúdo didático, privilegiando quase que exclusivamente a dimensão técnica e instrumental do ensino, estudada sob o ponto de vista da Tecnologia Educacional.

## 8 CONCLUSÃO

O objetivo do trabalho foi contribuir para a reflexão acerca da contribuição da Didática, numa perspectiva histórica, para a formação, identidade e docência do professor do Ensino Superior no Brasil uma vez que sua importância vem sendo questionada, já a algumas décadas, de forma contundente.

A fundamentação teórica apresentou os principais fatos que caracterizaram a consolidação da Didática no Brasil num percurso histórico, ao mesmo tempo em que se pretendeu levantar os desafios da Didática e do Ensino Superior na atualidade.

Primeiro, que o reconhecimento da importância desta disciplina (a Didática) tem sido cada vez mais emergente tendo em vista o contexto de inovações tecnológicas e de comportamentos no processo ensino-aprendizagem que leva a exigências de uma dinamicidade cada vez maior.

Segundo, que a informação encontra-se facilmente disponível, mas os ingredientes que compõem o espírito de curiosidade, a motivação para o aprender, a confiança estabelecida entre o professor e seu aluno, o desenvolvimento da habilidade de pensar criticamente e de aprender a ser, a conviver, com as experiências e os pares, estes são aspectos que a Didática, entendida em seu caráter pedagógico e não meramente instrumental, pode favorecer no processo de formação de professores.

Mais do que tentar evidenciar as possíveis contribuições que a Didática tem dado para a formação, a identidade e a docência do professor do ensino superior, ou de qualquer outro nível, é preciso o reconhecimento do papel desempenhado por esta área do saber na própria construção do saber-fazer.

Se durante seu percurso histórico a Didática ora foi concebida como método, ora como instrumento ou ferramenta, de nada invalida a sua contribuição na própria história da educação humana, uma vez que estas oscilações seguem a dinâmica do processo dialógico de *afirmação-negação-reafirmção*.

As questões apresentadas e discutidas ao longo de toda pesquisa não esgotam as possibilidades de novos estudos e novas discussões acerca dessa temática. Espera-se que as reflexões aqui suscitadas sirvam como ponto de partida



para outras tantas pesquisas, senão, ao menos críticas construtivas que conduzam a outras reflexões.

Fica a certeza de que a busca da excelência necessita ser enfatizada, como postura ética de todos os que se envolvem na práxis cotidiana universitária. Isso implica na criação de um clima em que professores e estudantes sintam-se animados a inventar, explorar e discutir idéias que creiam ser importantes, em que o trabalho acadêmico de produção própria (de alunos e professores) seja percebido como de valor fundamental, e não como um simples meio para alcançar determinado fim, em que o esforço criativo seja valorizado.

## REFERÊNCIAS

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. – Saberes da docência.

CANDAU, Vera Maria Ferrão (Org.). **Rumo a uma nova didática**. Petrópolis: Vozes, 1988a.

\_\_\_\_\_. **Repensando a Didática**. Campinas, São Paulo, Papyrus. 1988b

\_\_\_\_\_. **A didática em questão**. Petrópolis: Vozes, 1986.

\_\_\_\_\_. **A Didática hoje: uma agenda de trabalho**. In: SILVA, A. M. M. et al. **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

CARVALHO, A. D. **Novas metodologias em educação**. Coleção Educação. São Paulo: Porto Editora, 1995.

CASTANHO, Maria Eugênia L. M. **Prática docente no ensino superior e história oral temática**. 2001. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/o403p.htm>>. Acesso em: 25 jul. 2008.

CASTRO, Amélia A. O professor e a didática. **Revista Educação**, Brasília. 2001.

CERISARA, Ana Beatriz. **Rousseau: a educação na infância**. São Paulo: Scipione, 1990.

COMÊNIO, J. A. **Didática magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

CUNHA, Maria Isabel. **O bom professor e sua prática**. Campinas: Papyrus,. 1989.

GALVÃO, Isabel. **Henri Wallon: uma concepção dialética do desenvolvimento infantil**. São Paulo: Vozes, 1995.

GARCIA, M. M.A. **A Didática do ensino superior**. Campinas: Papyrus, 1994.

GHIRALDELLI JR., Paulo. **Didática e teorias educacionais**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

\_\_\_\_\_. **Metodologia do ensino superior**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GOODSON, Ivor F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimento profissional. In: NÓVOA, Antônio (Org.) **Vidas de professores**. Portugal: Porto Editora, 1992.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LOURENÇO FILHO, Manuel Bergström. O problema da educação de adultos. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 81, n. 197, p. 116-127, jan./abr. 2000. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/RBEP/article/viewFile/161/160>>. Acesso em: 3 out. 2008.

MONTAIGNE, Michel de. **Ensaio**. Tradução de Sérgio Milliet. 5. ed., São Paulo: Nova Cultural, 1991. (Os Pensadores).

MOREIRA, Daniel A. **Didática do ensino superior – técnicas e tendências**. São Paulo: Pioneira, 1998.

\_\_\_\_\_. Didática e currículo: questionando fronteiras. In: OLIVEIRA, M. R. S. (Org.) **Confluências e divergências entre didática e currículo**. São Paulo: Papirus, 2000.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários a educação do futuro**. São Paulo: Cortez, 2000.

MOROSINI, Marília Costa (Org.). **Docência universitária e os desafios da realidade nacional**. Brasília: INEP/MEC, 2000.

NOHL, Hermann. **Teoria da Educação**. Buenos Aires: Losada, 1952.

OLIVEIRA JÚNIOR, Helio Fernando de; TERRAGUAR, João Paulo Camargo. **Roteiros pedagógicos e meio ambiente**. Disponível em: <<http://www.freinet.clic3.net>>. Acesso em: 4 out. 2008.

OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.) **Didática: ruptura compromisso e pesquisa**. Campinas: Papyrus, 1993.

\_\_\_\_\_. Histórico da Didática. In: \_\_\_\_\_. **O Conteúdo da didática: um discurso da neutralidade científica**. Belo Horizonte: UFMG, 1988.

\_\_\_\_\_. **20 anos de ENDIPE**. Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

PIMENTA, Selma G. **A pesquisa em didática (1996-1999)**. In: Didática, currículo e saberes escolares. Rio de Janeiro: DP&A/, 2000.

\_\_\_\_\_. (org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Saberes da docência).

PIMENTA, Selma G; ANASTASIOU, Léa das Graças C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v. I – (Coleção Docência em Formação).

ROLLAND, Romain. **O pensamento vivo de Rousseau**. São Paulo: Livraria Martins, 1960.

ROMANELLI, O. de O. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1997.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Do contrato social**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

SANCHEZ, G.; SANTOS, F. **Pesquisa Educacional: qualidade e quantidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS, M. L. **Historia da educação brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.

SAVIANI, Dermeval. **Educação: do senso comum a consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1986.

SCHUBRING, Gert. **Análise histórica de livros de matemática: notas de aula.** Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SEVERINO, A. J. **Interdisciplinaridade: para além da filosofia do sujeito.** São Paulo: Vozes, 1998.

VEIGA, I. P. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas, SP: UNICAMP, 1994.

ZACHARIAS, Vera Lúcia Câmara. **Rousseau.** Centro de Referência Educacional. Consultoria e Assessoria em Educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/rousseau.html>>. Acesso em: 6 out. 2008a.

\_\_\_\_\_. **Pestalozzi.** Centro de Referência Educacional. Consultoria e Assessoria em Educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/pestal.html>>. Acesso em: 6 out. 2008b.

\_\_\_\_\_. **Herbart.** Centro de Referência Educacional. Consultoria e Assessoria em Educação. Disponível em: <<http://www.centrorefeducacional.com.br/herbart.html>>. Acesso em: 6 out. 2008c.

Jesus, Fernando César Moraes de

Reflexões sobre a Didática numa perspectiva histórica: contribuições para a formação, identidade e docência do professor do ensino superior. Fernando César Moraes de Jesus; Geane Lima da Silva; Jonas Moura de Araújo. – São Luís, 2008.

52f.

Trabalho de Conclusão de Curso (Pós-Graduação em Docência do Ensino Superior) – Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior. LABORO – Excelência em Pós-Graduação, Universidade Estácio de Sá, 2008.

1. Didática. 2. Docência. 3. Ensino Superior. Título.

CDU 378