



Saberes Docentes e Ensino Superior: Abordagens e Reflexões sobre Práticas Docentes no Ensino Superior

Teaching Knowledge and Higher Education: Approaches and Reflections on Teaching Practices in Higher Education

Anderson Vicente da Silva

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (UPE/ Campus Mata Norte). <http://lattes.cnpq.br/8170344621940111>

Rejane Maria Dantas

Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (UPE/ Campus Mata Norte). <https://lattes.cnpq.br/9150445714425263>

Resumo: Este trabalho teve por objetivo identificar as contribuições da Didática na formação do profissional docente no Ensino Superior, possibilitando uma reflexão acerca dos saberes construídos pelos professores e que são reflexos de sua formação inicial e, quem sabe, continuada. Verificou-se que as contribuições da Didática para a formação do profissional docente do Ensino Superior são: (1) a formação multidimensional, sendo o professor um facilitador na construção do conhecimento, abolindo práticas que buscam internalizar o saber numa visão inquestionável; e (2) formação pedagógica básica proporcionando ao professor instrumentos para articular os saberes científicos aos saberes pedagógicos. Por isso, o respectivo trabalho apresenta uma visão da evolução histórica do pensamento didático no Brasil e de como as transformações político-econômicas deram impulso para uma mudança no pensamento pedagógico e como a didática contribuiu para compreender esse novo quadro social. Em seguida, buscaremos discutir os principais aspectos que envolvem a formação do professor do ensino superior no Brasil, assim como, destacaremos os saberes necessários exigidos pela sociedade para sua atuação, bem como, a Didática vem contribuindo para institucionalização e instrumentalização desses saberes.

Palavras-chave: didática; ensino superior; saberes.

Abstract: The aim of this study was to identify the contributions of Didactics to the training of teaching professionals in Higher Education, enabling a reflection on the knowledge built up by teachers and which is a reflection of their initial training and, perhaps, continuing training. It was found that the contributions of Didactics to the training of teaching professionals in Higher Education are: (1) multidimensional training, with the teacher being a facilitator in the construction of knowledge, abolishing practices that seek to internalize knowledge in an unquestionable view; and (2) basic pedagogical training providing the teacher with instruments to articulate scientific knowledge with pedagogical knowledge. For this reason, this paper presents an overview of the historical evolution of didactic thinking in Brazil and how the political and economic transformations gave impetus to a change in pedagogical thinking and how Didactics contributed to understanding this new social framework. We will then discuss the main aspects involving the training of higher education teachers in Brazil, as well as highlighting the necessary knowledge required by society for their performance, and how Didactics has contributed to institutionalizing and instrumentalizing this knowledge.

Keywords: didactics; higher education; knowledge.

INTRODUÇÃO

As transformações que ocorrem na sociedade e, por sua vez, no sistema educacional exigem, constantemente, uma pesquisa mais firme e consistente nos diferentes aspectos ligados às ciências da educação, e uma apresentação de possíveis soluções para a qualidade do ensino, nos seus diferentes níveis institucionais (Cunha, 1998).

Neste estudo, procura-se ressaltar a importância da reflexão das instituições dessa modalidade de ensino, a fim de que haja um despertar analítico de um novo profissional docente, colocando em evidência o significado da Didática na sua formação (Pimenta, 2002; Tardif, 2005). Em outras palavras, as transformações ocorridas na sociedade requerem um profissional da educação diferente e a Didática, segundo Libâneo (1994), instrumentaliza esta nova reflexão.

Neste contexto, percebe-se uma crescente preocupação com a formação dos professores do ensino superior e com o desenvolvimento profissional dos mesmos, por parte das diferentes áreas do conhecimento humano. Toda essa preocupação é evidenciada nos vários eventos educativos, anualmente organizados, que abordam temas ligados à Didática e à Formação dos professores e da Docência do Ensino Superior, oriundos de pesquisas realizadas em diferentes regiões do país.

Nessa perspectiva, a atual formação de professores exige soluções para as novas problemáticas surgidas das necessidades sociais, além do domínio de diversos conhecimentos (científicos, tecnológicos, didático-pedagógicos, entre outros) permeados por um processo ético, político, criativo, crítico e afetivo. Com isso, ressalta-se o lado humano do processo educativo.

Estudar o papel da Didática na formação docente, de forma contextualizada, é considerado oportuno, uma vez que se destacam com isso questões de reconhecimento das contribuições da Didática em práticas docentes (Pimenta, 2002) e o conhecimento da realidade dessa prática, visando à formação inicial de professores, além de contribuir para uma modificação da postura desses profissionais para uma nova ação docente.

O impulso inicial para a realização desta investigação se deu devido à nossa preocupação como educando e educador com a questão das contribuições da Didática na formação do professor universitário, a partir de nossa própria formação acadêmica. Notamos ao longo de nosso percurso profissional que muitos professores com formação pedagógica englobavam muitos aspectos do conhecimento humano em sala de aula (científico, pedagógico, político, humano, etc.). No entanto, os professores que estão atuando no campo do ensino, mas são bacharéis e pesquisadores, costumam não articular os saberes científicos aos saberes pedagógicos, deixando lacunas na construção do conhecimento (Veiga, 1997).

Dessa forma, refletir acerca da formação pedagógica de professores do Ensino Superior requer uma busca por novas formas sociais de articulação dos saberes que torna o ser humano multidimensional. Os vários aspectos que constitui

a formação social do homem devem ser levados em consideração na formação pedagógica do docente, e no que se refere, ao docente do Ensino Superior isso deve estar bem marcado, pois essa etapa de ensino tem como um dos objetivos, segundo a LDBEN 9.394/96, o incentivo ao trabalho de pesquisa e investigação científica, que só será possível quando despertar essa habilidade no discente a partir de uma formação englobante e que percebe os diferentes contextos do homem sociocultural.

Para atingir os objetivos delineados neste estudo, estabelecemos um diálogo da literatura pesquisada com outras produções e foram levantadas no decorrer dessas análises. Essas produções serviram para analisar criticamente os clássicos da Didática, especialmente a partir do contexto da formação do professor no Ensino Superior. Isso caracteriza nossa pesquisa como bibliográfica, permitindo-nos obter conhecimentos para responder ao problema aqui proposto, buscando referências que tratam dessa temática e foram publicadas anteriormente (Larosa e Ayres, 2005).

O material analisado consta de quatro fontes principais: 1) teorias consideradas clássicas sobre a Didática e a Formação de professores; 2) a Lei de Diretrizes e Base da Educação n.º 9394/96, Título V, Capítulo IV, que trata especificadamente do Ensino Superior no país; 3) as imagens, construídas e consolidadas pela sociedade, do professor universitário; e 4) todo material impresso (revista, jornais, artigos, panfletos, entre outros) adquiridos durante a pesquisa bibliográfica, utilizadas para reforçar os argumentos levantados neste trabalho.

Para fundamentar nosso trabalho, destacamos aqui a abordagem de José Carlos Libâneo (1994 e 2000) acerca da Pedagogia crítico-social dos conteúdos. Essa abordagem dará conta de indicar os elementos do fazer pedagógico que contribuem para a formação do professor. Destacou-se também a teoria de Maurice Tardif (2005) sobre os saberes docente e a formação de profissional. Esse autor possibilitou uma reflexão acerca da relação que existe entre os professores do ensino superior e os saberes socialmente construídos, além de analisar como essa relação pode ser muitas vezes fator de desigualdade entre esses profissionais. Por fim, não poderíamos deixar de adotar como marco teórico desse trabalho as abordagens de Pimenta e Anastasiou (2002) que destacam as diversas problematizações encontradas no ensino superior. Esse trabalho possibilitou explicar como a didática pode influenciar na construção da identidade do professor do ensino superior, com base na mediação reflexiva entre os saberes científicos e os saberes da docência.

ALGUNS ASPECTOS HISTÓRICOS DA DIDÁTICA: CONTEXTUALIZANDO A IMPORTÂNCIA DA DIDÁTICA

O termo “Didática” surgiu na Grécia e significava a ação de ensinar, ocorrida entre os mais idosos e os mais jovens de forma assistemática, já que não existiam escolas institucionalizadas nessa época, isto é, o ensino era um fenômeno de transmissão das tradições passadas de geração para geração nos diferentes grupos e espaços sociais. Pode-se citar como exemplo os ensinamentos realizados por Sócrates e Platão.

Dentre muitos conceitos dados à Didática, Libâneo (1994, p. 28) destaca que “o processo didático efetiva a mediação escolar e objetivos, conteúdos e métodos das matérias de ensino”. Além disso, o autor complementa afirmando que a didática:

[...] aparece quando os adultos começam a intervir na atividade da aprendizagem das crianças e jovens através da direção deliberada e planejada do ensino, ao contrário das formas de intervenção mais ou menos espontâneas de antes (Libâneo, 1994, p. 58).

Dessa forma, o exercício da Didática deve ser compreendido não como um processo exclusivo da escola, mas como um aspecto importante na constituição e manutenção das interações sociais. Se acreditarmos que haja na sociedade uma educação assistemática, então esse processo precisa, assim como na educação sistemática, ser pensado e planejado para que as gerações futuras tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

O percurso histórico feito pela Didática se inicia no século XVII, a partir de Comenius. O caráter revolucionário desse autor está visível em sua obra intitulada “Didática Magna: tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”. Esse trabalho foi, segundo ele, elaborado visando construir um método-padrão capaz de ser utilizado por qualquer pessoa que quisesse ensinar a qualquer que quisesse aprender (Libâneo, 1994).

Comenius pretendia ensinar toda a população de seu país a ler e escrever na língua materna em um curto espaço de tempo e, com isso, fazer todos terem acesso as Escrituras Sagradas sem a interferência das hierarquias eclesiásticas; sabendo-o, que a Igreja Católica já possuía um projeto educacional¹ para os jovens, através da Companhia de Jesus com a obra *Ratio atque Institutio Studiorum*².

Segundo Comenius (*apud* Pimenta e Anastasiou, 2002, p. 43), a Didática precisa ser conceituada e compreendida como um:

[...] processos seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades, aldeias, escolas tais que toda a juventude de um de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e, desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo que diz respeito à vida presente e à futura, com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez.

Portanto, lecionar tomando por base a didática comeniana é fundamentar-se na própria natureza das ciências. Para Pimenta e Anastasiou (2002), Comenius dava atenção, partindo do simples para o complexo, à natureza dos conhecimentos a serem ensinados. Essa é uma didática baseada na transmissão de conteúdos.

¹ Interpretando o que Comenius escreveu sobre Didática, podemos considerar esse projeto da igreja católica como origem da educação secundária – ginásial e colegial - voltada às classes dominantes.

² Denominação dada ao Método Pedagógico dos Jesuítas.

Outra trajetória importante foi o período em que os Jesuítas impuseram, no Brasil, uma educação fragmentada para os indígenas e negros e para a elite colonial, ou seja, a educação brasileira recebeu forte influência da pedagogia jesuítica. Isso ocorreu entre 1549 e 1759. A educação foi considerada instrumento de dominação, pois se caracterizava pela aculturação dos nativos, que em sua maioria não eram considerados importantes socialmente (na perspectiva das elites coloniais). Nesse contexto, eram oferecidos dois tipos de educação: uma que se voltava para a catequese dos indígenas e negros e outra para a instrução da elite colonial. O sistema de instrução, baseado no *Ratio Studiorum*, visava à formação do homem universalista, humanista e cristão. Porém, o ensino considerado humanista era voltado para formação cultural enciclopedista e tinha alicerce na *Summa Theologica* de Santo Tomás de Aquino. Nesse período, aquilo que chamamos hoje de Pedagogia Tradicional era desenvolvida em conjunto com a vertente religiosa, que articulava a Filosofia de Aristóteles com a tradição cristã. Sobre isso, Bizarro (2005, p. 36) analisa dizendo:

A ação pedagógica da referida linha era fundamentada em formas dogmáticas do pensamento contra o senso crítico. O ensino³ alheio à realidade colonial, exercitava-se a memória e desenvolvia-se o raciocínio. Havia seleção rigorosa dos livros a serem explorados.

Por isso, pensar em didática como disciplina transformadora do quadro político-social naquela época era impossível; pois seu principal foco era o caráter formal, intelectual e essencialista do homem. Nesse contexto, a didática pode ser entendida como um conjunto de regras e normas estabelecidas objetivando a orientação da técnica e do estudo (Veiga, 1997).

Transcorrida a época dos jesuítas, que foram expulsos, não encontramos no Brasil outro movimento pedagógico significativo, tendo em vista as poucas mudanças ocorridas na sociedade colonial imperialista e na República.

Com o governo do Marquês de Pombal, que tinha um pensamento voltado para o enciclopedismo, empreendeu um conjunto de inovações metodológicas que tornaram a educação brasileira mais vinculada às necessidades da metrópole. Essas mudanças iniciaram com a substituição do professorado e do sistema jesuítico (Veiga, 1997). A uniformidade pedagógica deu lugar à diversificação das disciplinas isoladas. O Estado tomou a direção da educação, inserindo leigos no ensino, recrutando alguns professores para ministrarem “aulas-régias” introduzidas com a reforma pombalina. Mas, é preciso destacar que, mesmo com as mudanças empreendidas nesta época, o sistema educacional brasileiro ainda possuía elementos do sistema jesuítico.

Nesse percurso, os docentes convivem com algumas contradições, pois, ao mesmo tempo, em que se submetem a um controle ideológico e político como servidores do Estado, detêm os meios necessários à produção de discurso próprio.

³ Aqui este termo foi utilizado pela autora no sentido conteudista, como doutrina e estímulo, e direção da formação do homem.

De alguma forma, os docentes acabam se situando entre duas perspectivas – como funcionários e como profissionais livres (Veiga, 1997, pp. 44-45).

Durante o século XIX, observa-se no Brasil uma forte estratificação social, que se configurou como a mais complexa do período colonial. Com isso, o surgimento da mineração proporcionou o estabelecimento de uma camada social intermediária oriunda da zona urbana. Essa população tinha uma participação significativa na vida social com a inserção da mesma em atividades produtoras e, mais precisamente, pela sua consciência política. As revoltas ocorridas no século XIX permitiram o surgimento dessa classe intermediária que era considerada “pequena burguesia” (Romanelli, 1995). Esse novo grupo social buscou a educação escolarizada como meio de ascensão social. É nessa época que surgem as primeiras associações profissionais, caracterizando a profissionalização da atividade docente. Com isso, pode-se dizer que há um avanço neste movimento no que diz respeito à organização da classe profissional dos docentes.

Por outro lado, é a partir do século XX que se deu, no Brasil, a criação e institucionalização dos cursos de licenciatura. É com a criação da Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934, que se inicia um trabalho de articulação entre os conhecimentos dos bacharéis de diversas áreas e os conhecimentos pedagógicos necessários à ação de ensinar. Sobre essa discussão, Veiga (*apud* Bizarro, 2005, p. 38) diz:

A origem da didática, como disciplina dos cursos de formação de professores a nível superior, está vinculada à criação da referida Faculdade, em 1934, sabendo-se que a qualificação do magistério era colocada como ponto central para a renovação do ensino.

Entre as décadas de 30 e 50, começam a ganhar espaço no cenário educacional brasileiro as ideias do escolanovismo, com inspiração norte-americana, que buscava criticar a Pedagogia Tradicional, defendendo os princípios democráticos. Nessa abordagem, o professor funciona como um facilitador da aprendizagem. Agora, os processos de transmissão-recepção do conhecimento dão lugar aos processos de construção e elaboração pessoal, e o saber passa a ser centrado no sujeito e não no objeto do conhecimento. Na Escola Nova, a preocupação do processo deve ser transferida dos objetivos e conteúdo para os métodos (os procedimentos utilizados para ensinar) e da quantidade para a qualidade.

Portanto, a didática da Escola Nova⁴ tinha como objetivo central os princípios da atividade, individualização e liberdade, características da política liberalista americana (Libâneo, 1994). Seu lema era “aprender fazendo” e “aprender a aprender”.

No que se refere ao professor, a escolanovismo propiciou a formação de um docente técnico, apesar de o ensino ser visto como um processo “múltiplo” de pesquisa. Aqui, nota-se uma estreita ligação entre ensino e pesquisa, uma vez

4 “A didática é entendida como um conjunto de ideias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino” (VEIGA, 2000, p. 52).

que os mesmos procedimentos da pesquisa são os do processo de ensino, mas, estáticos, em sua essência.

Nas décadas seguintes (1960 e 1970), acreditava-se na neutralidade da prática pedagógica e do conhecimento no que se referia ao processo ensino-aprendizagem. As preocupações eram com os resultados e não com o processo, deixando claro certa inversão da polaridade criada pela escolanovismo: quantidade x qualidade. Tal concepção era fundamentada numa visão instrumentalista-tecnicista dos processos sociais, todavia ganhou muito espaço nas instituições de ensino superior. A justificativa para essa propagação do modelo tecnicista era a necessidade de instrumentalizar as pessoas para atenderem ao mercado de trabalho.

Então, no início da década de 80, diversos questionamentos foram elaborados em torno dos fundamentos da didática. Isso fez surgir o I Seminário *A Didática em Questão*⁵ (Candau, 1985), com o projeto de construir uma Didática crítica. Esse projeto motivou a elaboração de vários outros eventos com a mesma temática. Então, integrando Prática e Ensino, foi lançado, no Recife, no ano de 1987, o primeiro Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (Bizarro, 2005). O objetivo desse encontro foi levantar a problemática do trabalho pedagógico nas suas diversas perspectivas, a fim de contribuir de forma significativa para uma educação transformadora e para uma melhor articulação entre as diferentes áreas do conhecimento, no sentido de dar qualidade de educação.

Na intenção de dar uma nova roupagem à área, movimentos contraditórios, ora negando, ora afirmando, surgiram visando criar novos alicerces auxiliares do processo educacional. Segundo alguns autores, muitos grupos de acadêmicos propuseram a retirada da disciplina de Didática dos currículos de formação de professores. Já numa perspectiva positiva, foram propostas novas abordagens para uma Nova Didática com contribuições significativas.

Na década de 1990, com a visibilização do projeto neoliberal as investigações nas áreas de Didática e formação de professores são fortalecidas, mas não por um incentivo do neoliberalismo e sim motivado por um interesse em compreender melhor o cotidiano e o fazer pedagógico, ampliando a compreensão e preenchendo as lacunas deixadas pelos movimentos das décadas anteriores. Como os outros movimentos, esse se preocupou em elaborar novas concepções de didática no intuito de contribuir de forma significativa para a formação do docente.

Segundo Bizarro (2005) esse novo sentido que se dar a Didática na década de 90, surge de uma resignificação da mesma, por meio de investigações das práticas educativas, para mudar o que muitos autores chamam de tradicional triângulo didático: professor (ensinar), aluno (aprender) e conhecimento (formar).

Diante dessa pequena retrospectiva histórica da didática, não podemos deixar de destacar que, nos primeiros anos do século XX, muitas são as questões que podemos levantar e que corroboram para compreender o problema de pesquisa aqui proposto para este estudo.

⁵ Outros fóruns ocorreram, na década de 80, desenvolvendo diversas discussões acerca da Didática e do ensino superior.

A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR: SABERES NECESSÁRIOS

No estudo sobre formação de professores, destacam-se várias concepções de docente. Dentre essas podemos destacar a tradicionalidade, o centrado nas competências, o personalista ou orientado para a investigação. Segundo o ponto de vista tradicional, o professor deve aplicar a teoria produzida nas universidades à sua prática na escola. Em relação à concepção do professor para a investigação, pode-se compreendê-lo como aquele que questiona incessantemente a realidade educacional e os diferentes elementos que estão presentes nesse processo. Todavia, esse professor possui outros saberes docentes, além do saber investigativo (Tardif, 2005). Segundo Tardif (2005), esses saberes são denominados como: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes profissionais e saberes experienciais.

Entretanto, faz-se necessário articular as diferentes concepções que possibilitem repensar a formação docente sem gerar uma desigualdade pedagógica profunda, ou seja:

Somente professores que se transformam em sujeitos cultos, isto é, sujeitos pensantes e críticos, serão capazes de compreender e analisar criticamente a sociedade em que vivem: a política, as diferenças sociais, a diversidade cultural, os interesses de grupos e classes sociais e agir eficazmente frente a situações escolares concretas. Há uma necessidade premente de o professorado ampliar sua cultura geral (Libâneo, 2000, p. 36).

A ausência desses instrumentos na formação do professor torna este profissional superficial. É importante destacar que ser culto na concepção do autor é possuir ferramentas conceituais para saber resolver problemas pessoais e profissionais, além de tomar decisões e lidar com coisas que fazem parte do seu cotidiano sociocultural. Para isso, a organização das instituições de formação de professores é o elemento essencial para o desenvolvimento da cultura profissional proposto neste estudo. Acreditamos, também, que a parceria entre essas instituições pode contribuir de forma significativa para compreender o sentido maior da formação de docentes no Brasil.

Nas reflexões sobre o ensino superior, destaca-se o pensamento de Masetto (2003, p. 16). De acordo com esse autor:

Docentes de educação superior atualmente devem estar ocupados, sobretudo, em ensinar seus estudantes a aprender e a tomar iniciativas, ao invés de serem unicamente fontes de conhecimento. Devem ser tomadas providências adequadas para pesquisar, atualizar e melhorar as habilidades pedagógicas, por meio de programas apropriados ao desenvolvimento de pessoal.

Para isso, os dois processos de formação, inicial e continuada, não devem ser estáticos. Todavia, nota-se que ainda são tratados como tais e são esquecidos por

diversas instituições de ensino superior (IES). A passagem do ponto de formação inicial para outro ponto requer certo movimento, não visando demarcar um final no processo, mas criar condições de acesso a outros momentos posteriores, ou seja, [...] além de não se dar de forma isolada, a profissão docente necessita que o professor, através da realização de suas ações, modifique suas qualidades, enquanto sujeito e profissional o tempo todo (Bizarro, 2005, p. 58).

Pimenta e Anastasiou (2002, p.14-15) chamam a atenção à necessidade de construção de vários conhecimentos que precisam estar presentes na formação dos professores.

Ser professor requer saberes e conhecimentos científicos, pedagógicos, educacionais, sensibilidades, indagação teórica e criatividade para encarar as situações ambíguas, incertas, conflituosas e, por vezes, violentas, presentes nos contextos escolares e não escolares. É da natureza da atividade docente preceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos.

Além da concepção, do papel da educação e dos diversos saberes que fazem parte da formação do docente, devemos compreender e refletir quais os elementos que compõem esse conhecimento, mais especificadamente o conhecimento acadêmico, a metodologia utilizada pelos profissionais na execução de suas aulas, assim como, a estrutura curricular dos cursos de licenciatura (Pimenta, 2002).

Libâneo (2000, p. 36) trata a formação do professor da seguinte maneira:

Não basta refletir sobre a prática, é preciso desenvolver competências. A formação teórica e prática dos professores envolve, obviamente, a formação inicial, mas será necessário um investimento maciço na formação continuada através de um programa nacional de requalificação profissional.

Isso significa dizer que a aprendizagem deve ser composta de temáticas que fazem sentido para o aluno, além de envolver o discente em situações do contexto social, político, econômico, onde sua história de vida, suas ideias, suas crenças, seus valores, suas emoções, sua cultura, sua profissão, também, sejam incluídos nesse contexto, possibilitando dessa forma que os discentes articulem os saberes a eles transmitidos com as competências exigidas pela sociedade.

Além disso, é necessário dar ênfase aos conhecimentos da tecnologia e repensarmos os diferentes saberes presentes que constituem a prática docente do professor, para podermos ressignificar a sua didática, sendo este um passo fundamental nas mudanças que precisam ser operacionalizadas.

Sendo assim, os docentes precisam, cada vez mais, refletir sobre esses múltiplos saberes socialmente construídos, que fundamentam o processo educacional. Eles são plurais e têm suas raízes nas histórias de vida de cada sujeito. Com isso, os saberes que fazem referências à técnica, à ética e à política guiam as

ações e as construções durante a formação inicial e continuada dos sujeitos e dos docentes, especialmente.

Os saberes da formação profissional devem ser entendidos como um conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação docente. Segundo Tardif (2005), há uma articulação entre as ciências humanas e as ciências da educação no sentido de dar uma legitimação às produções científicas que visam compreender a prática do professor.

Além dos saberes produzidos pelas ciências da educação e dos saberes pedagógicos, a formação docente adota outros saberes sociais incorporados pelas universidades que devem fazer parte da formação de qualquer sujeito que se propõe lecionar. Esses saberes são incorporados pelos professores integralmente através do contato que têm com as diferentes disciplinas oferecidas pelos departamentos universitários. Esse tipo de conhecimento é denominado por Tardif (2005) de saberes disciplinares. Esses saberes podem ser definidos como um conjunto de conhecimentos pertencentes a diversos ramos da ciência. “Os saberes das disciplinas emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes” (Tardif, 2005, p. 38).

O terceiro saber necessário para a formação docente é o curricular. Ao longo de sua carreira, o professor precisa se apropriar de conteúdos, objetivos e métodos segundo a categorização das instituições de ensino, onde estão listados os saberes sociais necessários à formação discente. Ou seja, o professor precisa se inteirar dos programas escolares e deve delinear estratégias de execução desses programas.

Finalmente:

Os próprios professores, no exercício de suas funções e, na prática de sua profissão, desenvolvem saberes específicos, baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e de saber-ser (Tardif, 2005, p. 38-39).

Sendo assim, a didática se caracteriza como um fio condutor entre as concepções teórico-científicas da educação escolar e a prática docente. Ou seja, ela funciona como uma ponte que liga “o quê” e o “como” do processo pedagógico escolar. O processo didático executa essa mediação nas disciplinas curriculares. Por isso, a necessidade, na formação dos professores, de articular os saberes exigidos socialmente com as possibilidades metodológicas de articulação desses saberes. Nota-se que um maior conhecimento das bases teórico-científicas e técnicas, e sua articulação com os novos paradigmas do ensino, possibilitam uma formação e atuação segura dos profissionais em educação, de modo que o docente ganhe base para pensar sua prática e aprimore sempre mais a qualidade do seu trabalho.

Por fim, o texto levanta alguns aspectos para discussão da formação do professor no Brasil e como deve ser pensada tal formação no ensino superior, propondo mudanças significativas e que tenham respaldo não só legal, mas também

social. Isso permitirá acrescentar outros elementos constitutivos para somar-se a outros fatores de qualidade educacional, possibilitando instalar nas instituições de formação profissional a cultura da transformação nos diferentes níveis de ensino e não só no superior.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As reflexões aqui realizadas mostram que a didática possui atualmente um significado que reitera a existência de avanços nesta área e nas suas construções teórico-práticas, apesar das grandes contradições encontradas no quadro educativo brasileiro. Por isso, a atuação do profissional docente do ensino superior tende a ser mais dura quanto à prática pedagógica reflexiva nos cursos de formação de professores.

Os docentes e as próprias instituições se encontram diante de diferentes desafios para construir outras formas mais amplas e flexíveis de conceber e perceber as diferenças pedagógicas, permitindo uma significação ou ressignificação da Didática, objetivando a construção de um novo profissional docente.

As discussões apreciadas são atuais e não foram superadas. Mesmo com relevantes avanços e com boas intenções dos docentes de ensino superior, o significado da didática na formação do profissional docente está ainda distante de superar o caráter normativo e disciplinado.

REFERÊNCIAS

BIZARRO, Adelina Maria Salles. **O significado da Didática na formação do profissional docente: um olhar a partir da prática do professor de Ensino Superior**. Recife: O Autor, 2005. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal de Pernambuco.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei de Diretrizes e Bases nº. 9394/96**. Brasília: 1996.

CANDAUI, Vera Maria Ferrão (org.) **A Didática em Questão**. 3.ed. Petrópolis: Vozes, 1985.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

LAROSA, Marco Antonio e AYRES, Fernando Arduini. **Como produzir uma monografia**. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2005.

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

LIBÂNEO, José Carlos. **Produção de saberes na escola: suspeitas e apostas**. IN: CANDU, Vera Maria (org.) **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

MASSETTO, Marcos Tarciso. **Competências pedagógicas do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior – Volume I**. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura**. In: ANDRÉ, Marli Eliz e OLIVEIRA, Maria Rita (orgs.) Alternativas no ensino de Didática. 4.ed. Campinas: Papyrus, 2002.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro *et al.* **Licenciatura em Pedagogia: realidades, incertezas, utopias**. Campinas: Papyrus, 1997.