

Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs

Didactic and teachers training: contributions to teachers professional development

Márcia de Souza Hobold
Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC
Florianópolis-Brasil
Isabel Maria Sabino de Farias
Universidade Estadual do Ceará - UECE
Fortaleza-Brasil

Resumo

Este artigo discute a importância da Didática para a formação e o desenvolvimento profissional dos professores. Defende a ideia da Didática trabalhar conteúdos que propiciem subsídios teóricos e metodológicos sobre o ensino, os quais contribuam para a identidade dos professores. Recorre-se a autores que adotam uma abordagem crítica, para defender um ensino da Didática nas licenciaturas que efetive uma práxis pedagógica não reduzida a racionalidade instrumental/técnica. Ao reconhecer o conhecimento didático como primordial à formação de professores, tece considerações sobre os conteúdos da Didática e sua perspectiva de orientação nas diretrizes curriculares nacionais que tem regulado a formação de professores nas últimas décadas no Brasil.

Palavras-chave: Didática; formação de Professores; diretrizes Curriculares Nacionais.

Abstract

This article discusses the importance of Didactics for the training and professional development of teachers. It defends the idea of Didactics to work with contents that provide theoretical and methodological subsidies to teaching, which contribute to the teachers' identity. It resorts to authors who adopt a critical approach in order to defend a teaching of didactic in undergraduate courses that effective a pedagogical praxis not reduced to instrumental/technical rationality. Lastly, recognizes didactic knowledge as essential to teacher education and makes considerations about the contents of Didactics and its orientation perspective in national curricular guidelines that have regulated teacher training in the last decades in Brazil.

Key words: Didactic; teachers training; national Curricular Guidelines.

Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs

Introdução

Este artigo discute a importância da Didática, na perspectiva crítica, para a formação e o desenvolvimento profissional de professores. Defende-se que a Didática trabalhe conteúdos que propiciem subsídios teóricos e metodológicos sobre o ensino, os quais, pela articulação entre seus pressupostos, determinantes sociais e modos de realização, contribuam para a identidade dos futuros professores, no sentido de levá-los a (re)pensar as crenças e as representações que os constituem, por meio das vivências familiares, escolares e profissionais. Recorre-se a autores que adotam uma abordagem crítica, tais como Martins (2008), Martins e Romanowski (2010), Libâneo (2010), Candau (1997, 2000 e 2012), Pimenta (1997), Farias et al. (2014), dentre outros, para defender um ensino da Didática nos cursos de Licenciatura que efetive uma práxis pedagógica não reduzida ao desenvolvimento da racionalidade instrumental/técnica.

Nessa perspectiva, credita-se à Didática, debates inerentes à função social da escola voltados para a aprendizagem do estudante e sua emancipação por meio da apreensão dos conteúdos/conhecimentos. Como menciona Martins (2008, p. 586), “a Didática não se traduz como guia da ação prática como pretendem os manuais, mas, ao contrário, é entendida como expressão de uma prática determinada, num momento histórico determinado”.

Agrega-se a essa reflexão a análise dos contributos das Resoluções do CNE nº 01/2002, nº 02/2015 e nº 02/2019 referente aos aspectos concernentes aos conteúdos da Didática e sua perspectiva de orientação em relação à formação de professores na atualidade, ou seja, uma análise consubstanciada pelo reconhecimento da Didática como fundamental à formação de professores.

O artigo está assim estruturado: a) a presente introdução; b) breve discussão sobre o conceito e objeto de estudo da Didática; c) apontamentos acerca da relação Didática, formação e desenvolvimento profissional dos professores; d) Resoluções do CNE nº 01/2002, nº 02/2015 e nº 02/2019 e os aspectos concernentes aos conteúdos da Didática e sua perspectiva de orientação em relação à formação de professores; e, por último, as considerações sínteses da análise da temática.

Didática: breve histórico, conceito e objeto de estudo

André e Oliveira (1997), no livro “Alternativas no Ensino de Didática”, afirmam que a Didática se constitui um campo de conhecimento no Brasil. Já no início do século passado, pelo Decreto-lei nº 1190/39, a Didática aparece como complementação pedagógica obrigatória para aqueles que cursavam as licenciaturas e, ao mesmo tempo, como curso e como disciplina. Destacam que, desde o século XVII, com a Didática Magna de Comênio, até início do século XIX, “[...] as preocupações principais da área da Didática eram as finalidades da educação e do ensino e os conteúdos culturais a serem dominados pelo homem” (ANDRÉ; OLIVEIRA, 2000, p. 8).

Para as autoras brasileiras, do século XIX até meados do século XX, a preocupação da Didática muda seu foco para os estudos sobre métodos e técnicas para ensinar. Sinalizam que, no Brasil, até 1950, o ensino da Didática nos meios acadêmicos privilegiava objetivos, temas e procedimentos técnico-metodológicos, inspirados no ideário escolanovista. Acrescentam, ainda, que é justamente a partir deste período que são feitas críticas a essa Didática e tecidas novas alternativas, as quais demarcam três momentos decisivos na sua constituição como campo de conhecimento no Brasil: “[...] o da construção da Didática na perspectiva do liberalismo; o da negação dessa Didática e o da sua reconstrução na perspectiva progressista” (Ibidem, 2000, p. 8).

O primeiro momento, ainda de acordo com as duas autoras, chega, ao final da década de 1970, com uma Didática que tem como foco central os procedimentos e as técnicas de ensino que garantissem a eficácia da aprendizagem dos alunos. Subjacente a esta perspectiva tinha-se a ideia de defesa de certa concepção de neutralidade científica e pedagógica. Predomina a dimensão técnica em detrimento da dimensão política do ensino, traduzida na ênfase no ‘como ensinar’ por meio da padronização das ações didáticas no contexto da sala de aula e da inculcação da lógica que preside o pensamento liberal sobre a sociedade, a educação escolar, o professor e a aprendizagem discente (FARIAS et al., 2014).

Nesse sentido, o compromisso da disciplina da Didática, para André e Oliveira (2000, p. 9), era de ensinar “[...] os futuros professores técnicas para formular objetivos, elaborar planos e provas, dar uma aula expositiva, conduzir um trabalho de grupo entre outras. O seu objetivo era é o de fornecer subsídios metodológicos para *ensinar bem*, sem se perguntar a serviço do que e de quem se ensina”, configurando, em uma linguagem metafórica, uma

Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs

didática da catequese. Essa concepção de ensino da Didática estava bem atrelada ao modelo da racionalidade técnica que perpassava o processo de formação de professores na época.

O momento seguinte – de negação dessa Didática, tem como marco temporal o final da década de 1970 até a segunda metade de 1980. Com efeito, a reunião da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, realizada em 1976, em Belo Horizonte, pode ser considerada um marco importante para os debates sobre a Didática nesse segundo momento. Nesta reunião se discutiu a perspectiva comprometedora da Didática, sendo realizadas críticas ao seu caráter ideológico e a sua funcionalidade em relação ao ensino e a escola, bem como a sua função de reprodutora das desigualdades sociais. Esta centralidade no ideário da Didática, à época, correspondia a um modelo descritivo e explicativo da realidade do ensino.

Um dos marcos da ruptura com essa concepção da Didática ocorreu no ano de 1982, com o Seminário “A Didática em Questão” (1982), que resultou no livro com o nome do evento, organizado por Vera Candau (1983), no qual se discutiu a necessidade de mudança na direção do que a autora designou de uma Didática Instrumental para a Didática Fundamental. Contestava-se, naquela ocasião, a impossibilidade de conceber a prática educativa e, por conseguinte, a ação pedagógica do professor, como neutra, ao mesmo tempo em que se reafirmava seu caráter político e contextualizado. Ruptura, portanto, instaurada pela denúncia e contestação do caráter alienador que a didática instrumental conota a prática pedagógica; momento identificado como de negação, mas basilar para que compreensões na contramão dos princípios e ideias até então prevalecente se insurjam, abrindo espaço para a propositura de uma Didática Fundamental.

Nesta perspectiva, o cenário para a área da Didática dá-se por uma formação mais voltada para a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, de forma a integrar as seguintes dimensões: humana, técnica e sociopolítica, cuja práxis tem como ponto de partida a análise da problemática educacional concreta, visando à contextualização da prática pedagógica de modo situado, tendo a reflexão didática sobre experiências concretas como ponto de chegada. Didática Fundamental porque sustentada pelo entendimento da ação pedagógica como prática social comprometida com um projeto

de sociedade democrática e, por conseguinte, com a emancipação humana (FARIAS et al., 2014).

Este é, portanto, um momento em que uma nova e outra racionalidade começam a ser tecida pelos pesquisadores do campo da Didática. O ensino, objeto central da Didática, é problematizado e pensado a partir da necessidade de atentar para outros fatores determinantes, tais como: os aspectos que envolvem as relações em sala de aula entre professor e estudantes; questões éticas e morais que perpassam os processos educacionais, a importância de desenvolver instâncias do pensar que analisassem os aspectos sociais e políticos do cotidiano; ou seja, que a educação promovesse o desenvolvimento cognitivo, político e social do indivíduo, incluindo uma ampliação dos aspectos culturais da sociedade.

Nessa direção, nos anos da década de 1990, Vera Candau chama atenção para aspectos até então secundarizados no campo de conhecimento da Didática, esclarecendo que:

[...] emerge progressivamente outro cenário: globalização, hegemonia neoliberal, ideologia do 'fim da história' e do pensamento único, deterioração dos processos democráticos, desenvolvimento de novas formas de exclusão e desigualdade, Estado mínimo, crescente violência urbana, transformação dos processos produtivos, desemprego, afirmação da sociedade da informação, são estes apenas alguns elementos configuradores deste novo cenário. [...] Certamente os anos 90 também estão marcados por uma forte valorização da educação, por mais contraditórios que sejam os discursos configuradores das políticas educacionais, e por um esforço sistemático de reformas, de modo especial de reformas curriculares nos diferentes países latino-americanos (2000, p. 150-151).

Para a autora, todos esses elementos configuradores dos anos 1990 alteraram o ensino, requerendo práticas diferenciadas para se trabalhar com os estudantes que chegam à escola, bem como para entender as reverberações das alterações no contexto social nos processos educativos. Uma evidência nessa direção nesse decênio é a imersão do conceito de competência no âmbito da Educação, invadida por termos como conhecimento, habilidade e atitude, o famoso CHA, exigindo práticas de ensino pragmáticas, o que requereu uma formação consubstanciada pelos ditames empresariais, tanto na escola quanto nos processos dirigidos aos professores. Algumas iniciativas de política desse período, a exemplo dos PCNs e dos Parâmetros em Ação, expressam a imersão conceitual mencionada, fortemente marcada pela reafirmação da Didática instrumental. Esta orientação, contudo, não se firma como referencial pedagógico na prática educacional nesse momento.

Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs

Com efeito, a disseminação do conceito de competência no modo de pensar a educação, decorrente do avanço do neoliberalismo, é puxada pelas exigências de organismos internacionais. Para atender ao processo de globalização/mundialização, adentraram também no campo da formação de professores e, para tal discussão Freitas (2002) e Maués (2003) contribuem fortemente com o desvelamento dos interesses subjacentes ao capital econômico.

Nos anos finais da década de 1990, Vera Candau amplia suas análises e sugere que a Didática volte seus estudos e pesquisas para a compreensão do cotidiano escolar, nas questões pertinentes ao saber docente e na interligação entre escola e cultura. Para essa reconhecida pesquisadora da Didática “[...] torna-se imprescindível hoje, além do conceito objetivo e normativo de cultura, incorporar as contribuições da perspectiva sociológica e, principalmente, etnológica na abordagem das questões culturais e, especificamente, das relações entre escola e cultura (CANDAU, 1997, p. 88). Sobre este último ponto, a autora (1997, 2012) ressalta e discute aspectos que não podem faltar nos estudos e pesquisas da área da Didática, tais como: globalização, multiculturalismo, questões de gênero e de raça, novas formas de comunicação, manifestações culturais de adolescentes e jovens, expressões de diferentes classes, movimentos culturais e religiosos, diversas formas de violência e exclusão social etc. Afirma que a teoria educacional e a Didática não podem ignorar esta realidade, destacando alguns temas mobilizadores importantes para a reflexão em Didática, tais como: cotidiano escolar; saber docente; escola e cultura.

São formulações marcadas por essa compreensão que, aliás, sedimentam, nas décadas subsequentes, a base epistemológica para uma Didática crítica e contextualizada. No campo da formação de professores esta perspectiva firma o entendimento de que se trata de um conhecimento pedagógico fundante da ação do professor e que excede o caráter instrumental. Nesses termos, abrange desde a problematização, o entendimento e a sistematização de questões ligadas “à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação do ensino à reflexão sobre a identidade profissional, a dimensão ética do trabalho do professor, aos conhecimentos necessários à prática educativa” (FARIAS et al., 2014, p. 18), entre outras pautas tecidas a partir das relações entre escola e cultura.

É no decurso desse percurso histórico, entre embates e avanços, que o objeto de estudo da Didática se firma. Alguns autores clássicos ajudam a dimensionar a centralidade

do estudo desse campo de conhecimento. Para Oliveira (1997) o objeto de estudo da Didática é o ensino e os assuntos que os circunscreve. Já Pimenta (1997, p. 63) contribui com essa discussão acrescentando que seu objeto “é o estudo do ensino em situação, em que a aprendizagem é a intencionalidade almejada [...]”. Não se pode deixar de fazer referência a contribuição de Libâneo (2010, p. 46) na discussão sobre o objeto de estudo da Didática, para quem o foco da Didática é “o estudo científico dos elementos constitutivos e das condições do ato de ensinar em suas relações com o ato de aprender [...]”.

Importa realçar que o reconhecimento do ensino como objeto de estudo da Didática, tanto para os autores supracitados quanto para outros que também a investigam, aparece na literatura pertinente como um dos consensos constituídos no decorrer da emergência e consolidação deste campo de conhecimento. Consenso que o reconhece como uma prática educativa intencional, estruturada, multidimensional e dirigida a outros.

Sobre os desafios contemporâneos do campo da Didática pode-se considerar ainda vigente a questão apontada por Vera Candau, no Seminário de 1982, sobre a superação de uma didática instrumental para a consolidação de uma didática fundamental nos processos educativos, questão recolocada na atualidade voltada para os aspectos que contemplem a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem de forma que articule as dimensões humana, técnica e sócio-política. Segundo Cruz (2012), a autora não nega a dimensão técnica, porém a ressitua do ponto de vista político. Este é um desafio, aliás, agravado e premente em face do contexto de contrarreforma da educação em curso no Brasil desde o golpe de 2016 (AGUIAR, 2018), em particular pela instituição de um currículo nacional comum – configurado na BNCC da Educação Básica, bem como na BNC-Formação, aprovada em 07 de novembro de 2019 – que, pela via da competência, retoma a racionalidade técnica nos processos educacionais, acontecimentos recentes e que reforçam a advertência de Candau.

Vale lembrar que esta autora, no livro a “Didática em Questão” (1983), lembra que o ensino da Didática não pode contemplar apenas os aspectos ligados a dimensão humana, pois, neste caso, a relação interpessoal seria o centro do processo, o que pode desencadear uma orientação eminentemente subjetiva, individualista e afetiva do processo de ensino e aprendizagem. A dimensão técnica, por sua vez, está direcionada para os aspectos mais racionais e objetivos do processo de ensino e aprendizagem que vislumbra determinar as

Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs

estratégias de ensino, avaliação, metodologias etc., ou seja, os aspectos que envolvem a intencionalidade e o processo efetivo do ensino, as situações que envolvem as condições para a aprendizagem. A autora critica esta compreensão da Didática e, conseqüentemente, do ensino, pois a dissocia das questões político-sociais e ideológicas, tendo como prerrogativa certa neutralidade na prática pedagógica e uma racionalidade instrumental exacerbada.

A centralização do processo didático em uma dessas dimensões ou apenas nessas duas dimensões despreza os aspectos sociais que envolvem a educação e o contexto em que estudantes e professores estão inseridos. O processo de ensino e aprendizagem é “situado”, o que significa que ocorre em um determinado contexto social e político. Candau (2012, 2000, 1997, 1983) lembra que a dimensão político-social impregna toda a prática pedagógica, que querendo ou não está presente nos processos de escolarização. É sob essa ótica que as dimensões humanas, técnica e político-social compõem a tríade virtuosa que caracteriza a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, inerente ao campo de conhecimento da Didática.

O resgate histórico do processo de desenvolvimento da Didática, mostrando nuances de sua reivindicação a partir de elementos conceituais que marcam diferentes momentos de sua trajetória e da explicitação do seu objeto de estudo, evidencia que ainda há muito que se fazer em relação aos estudos da Didática. As pesquisas de Cruz (2017), André e Cruz (2013), Pimenta (1997, 2000), Oliveira e André (1997), Candau (1983, 1997, 2000, 2012, 2018), Oliveira (1997, 2000), Soares (2000), Monteiro (2000), dentre outras tantas referências, ajudam a perceber os embates, avanços e dificuldade de implementação de uma “uma agenda de trabalho” (CANDAU, 2000) que situe a importância da Didática na formação dos professores, sobretudo em uma perspectiva crítica e contextualizada.

Didática, formação e desenvolvimento profissional dos professores

Defende-se nesse artigo a necessidade de mais pesquisas que integrem as questões concernentes entre a Didática (processo de ensino e aprendizagem) e a Formação de Professores (aprendizagem da docência), objetos de estudos diferenciados, visando contribuir mais especificamente para o desenvolvimento profissional dos professores. Após explicitar os objetos de estudo da Didática e da formação de professores, considera-se

necessário elucidar a compreensão que aqui se assume sobre desenvolvimento profissional docente.

Este conceito é um dos mais significativos no campo da formação de professores. Referências importantes sobre o desenvolvimento profissional docente são Imbernón (2004, 2009), Nóvoa (1991, 2009), Garcia (1999) e Formosinho (2009), apenas para citar alguns, uma vez que abordar o tema no contexto brasileiro da pesquisa em Educação implica “se deparar com a injunção de consultar autores ibéricos, nossos principais alvítes teóricos externos, desde alguns anos antes das reformas educacionais iniciadas nos anos de 1990” (FARIAS; ROCHA, 2016, p. 124). Nesse artigo o desenvolvimento profissional docente é compreendido:

[...] como **continuidade** da formação inicial, levando em consideração as variadas e as diversas **experiências que os professores vivenciam na profissão**, com seus alunos, colegas professores, equipe diretiva, cursos de formação, momentos de estudos, situações que vivenciam no percurso da vida, seus relacionamentos, suas crenças, suas representações - uma infinidade de acontecimentos inerentes à vida do professor. Nesse sentido, precisamos pensar o professor como **um sujeito vivente que agrega, interfere, aprende, convive e caminha pelos diferentes espaços que a vida o conduz**. Assim, são essas experiências e vivências que contribuem efetivamente para que o professor se desenvolva nesse espaço territorial e, conseqüentemente, profissional (HOBOLD, 2018, p. 4 – *grifos nossos*).

Um dos autores referência para o conceito de desenvolvimento profissional docente que embasou os escritos de Hobold, no artigo “Desenvolvimento profissional: aspectos teóricos e práticos” (2018) é Marcelo Garcia (1999), pesquisador espanhol e um dos pioneiros nessa discussão no Brasil.

Os grifos na definição da autora brasileira evidenciam a “conotação de evolução e continuidade” destacadas por Vaillant e Marcelo (2012, p, 167) para justificar a formulação do conceito de desenvolvimento profissional docente, pensado como construto “que supera a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento docente”. Nesses termos, o desenvolvimento profissional docente ao se apresentar como um processo que ocorre ao longo da carreira docente, pode ser facilitado ou inibido (IMBERNÓN, 2004), a depender das características do contexto em que o professor se insere não se reduzindo às possibilidades desencadeadas pelos processos formativos institucionais pelos quais passam os professores. Sob essa ótica, compreende-se que “a formação é um elemento importante no desenvolvimento profissional, mas não é o único e talvez não seja o decisivo” (IMBERNÓN, 2004, p. 44), porque o desenvolvimento

Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs

profissional docente “é um processo mais vivencial e integrador do que a formação contínua” (OLIVEIRA-FORMOSINHO, 2009). Enfim, o construto desenvolvimento profissional do professor se reporta ao aperfeiçoamento do aprendizado da docência por meio de múltiplas oportunidades de formação, formais e não formais, individuais e coletivas, institucionais ou não.

O desenvolvimento profissional docente, nesses termos, é algo dinâmico, contínuo, que evolui, que ocorre desde a inserção inicial do professor no seu contexto de trabalho e vai se ampliando no decorrer da carreira docente e, por não ser um processo natural e, sim, intencional, vai depender da forma como a instituição em que atua se organiza, como os pares se relacionam, como o sistema valoriza e dá suporte ao professor, como as suas condições de trabalho se apresentam e se impõem no cotidiano (FARIAS; JARDILINO; SILVESTRE, 2017). Processo que não se desvincula do caráter multidimensional do ensinar e do aprender, pois implica modificar o conhecimento do professor e sua compreensão de si mesmo, seu desenvolvimento cognitivo e o desenvolvimento teórico, sempre se baseando na sua prática cotidiana, no próprio desenvolvimento profissional e na carreira. Considera-se, a partir desse entendimento, que o desenvolvimento profissional docente encontra-se no cerne das questões que movem os estudos no campo da formação de professores.

Em relação aos estudos sobre a formação de professores e sua articulação com a Didática, salienta-se a diferenciação dos objetos de estudos entre os dois campos de conhecimento e, ao mesmo tempo, a imbricação da Didática para a formação dos futuros professores. Os espaços de formação, seja na formação inicial ou na formação continuada, precisam considerar as práticas de ensino, que perpassam centralmente os estudos da Didática. Contudo, é uma das preocupações a reduzida ênfase e contribuição das práticas de ensino desenvolvidas nas escolas na formação de professores (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010).

Nesse aspecto concorda-se com os estudos de Silva (2019), quando a pesquisadora defende a práxis reflexiva na formação dos professores, explicando que:

[...] o que se defende, nessa perspectiva, é a concepção de que a formação de professores aspira uma formação do sujeito histórico baseada em uma relação indissolúvel entre a teoria e a prática, e também a ciência e a técnica. Essa formação, constituída no trabalho, garantirá que esses sujeitos compreendam as realidades socioeconômicas e política, sendo capazes de orientar e transformar as condições que lhes são impostas (2019, p. 42).

Acredita-se que para realizar uma formação mais abrangente, de interseção entre teoria e prática, não se pode reduzir os conteúdos da Didática a uma racionalidade instrumental, do como fazer. Os conteúdos da Didática, assumidos na perspectiva de uma Didática crítica, são essenciais para que instrumentalizem os futuros professores, em se tratando de formação inicial, para o desenvolvimento de uma epistemologia da práxis na direção defendida por Silva (2019). Para a pesquisadora:

[...] a práxis é uma caminhada para se conhecer a si mesmo, produto do processo histórico até hoje desenvolvido que deixou marcas e que só pode iniciar e acontecer na prática, no dia a dia. Desta forma, uma práxis emancipadora só pode ser construída se a atividade for modificada em sua forma (aparência) e em seu conteúdo (essência). É uma atividade humana e somente neste âmbito se manifesta. Na formação de professores, necessita ser um projeto coletivo institucional e individual (2019, p. 44).

Desse modo, não se pode desprezar a contribuição da Didática geral, para que se possa analisar o contexto da escola e suas interfaces com o trabalho docente. Martin e Romanowski (2010) revelam a preocupação de que a Didática geral está cada vez mais ofuscada em relação a disciplinas específicas voltadas para as metodologias das áreas do conhecimento, o que evidencia uma didática atravessada pelos aportes da racionalidade técnica/instrumental. Pode-se considerar esta uma formação muito esvaziada, cabendo perguntar se os conteúdos das metodologias de ensino e das práticas de estágio têm uma preocupação voltada para a formação crítica, no sentido de instrumentalizar o futuro professor a uma leitura do contexto social e sua influência sobre as práticas de ensino, que estão vinculadas diretamente às condições objetivas e subjetivas de trabalho do professor. Para Martins e Romanowski (2010, p. 210):

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

As autoras concluem seu artigo lembrando que o modelo capitalista de sociedade exige um trabalhador mais flexível, adaptado ao contexto de trabalho, ou seja, no caso do

Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs

professor, que responda rapidamente as situações demandadas em sala de aula, sem necessariamente realizar uma análise crítica dos fatores intervenientes para determinados acontecimentos do cotidiano escolar. Neste caso, o futuro professor, perpassando por uma formação pragmática, não necessitaria de aportes teóricos consistentes que promovessem a aprendizagem da docência a partir de questionamentos e exigências que melhorassem as condições de trabalho e, conseqüentemente, a aprendizagem dos estudantes. Este modelo de formação contrapõe-se a epistemologia da práxis, a qual reconhece o professor como um sujeito histórico-social (SILVA, 2019).

Dessa maneira, ao se argumentar em favor da importância da Didática geral para a formação do professor, objetivando contribuir para o desenvolvimento da autonomia dos professores em relação as suas práticas de ensino e a análise de contexto, explicitamos a necessidade de mais estudos e pesquisas voltados para a Didática e suas imbricações na formação de professores.

Para corroborar esta defesa, destaca-se a discussão realizada por André e Cruz (2013, p. 169) sobre um estudo de meta-análise de 118 pesquisas apresentadas do Grupo de Trabalho (GT-4) de Didática da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação – ANPEd Nacional, entre os anos de 2003 e 2011. Para as pesquisadoras “[...] o maior número de estudos tinha como tema as concepções, os saberes e as representações dos professores ou as práticas de formação dos docentes” (2013, p. 171). Nesse sentido, mostram preocupação diante desse dado, pois evidencia um enfraquecimento do objeto de estudo da Didática, em parte decorrente da focalização desse conhecimento nas didáticas específicas.

Diante dessa breve discussão sobre a interrelação entre a Didática e a Formação de Professores, destaca-se que não se pode pensar nos espaços de aprendizagem da docência, concernentes à formação de professores, sem considerar que a Didática é um dos campos centrais de conhecimento para o exercício da docência. Um professor, além de precisar dominar saberes ligados a um campo disciplinar específico, precisa saber ensinar, o que situa os conhecimentos da Didática como basilares e necessários à aprendizagem da docência. Esta compreensão, por conseguinte, é também indicativa de que não se pode pensar nos conhecimentos da Didática sem perpassar pelas questões que permeiam a aprendizagem da docência.

Em sendo assim, Didática e Formação de Professores são campos de conhecimento interligados e que demandam pesquisas para que possam apontar direcionamentos cada vez mais pertinentes ao desenvolvimento profissional dos professores, incluindo a imersão nos estudos dos aspectos teóricos e práticos do exercício docente. Essa defesa é corroborada por André e Cruz (2013, p. 172), quando afirmam que “[...] o conhecimento didático é um dos determinantes no processo de formação de professores, visto que ele se ocupa e se preocupa com o processo de ensino e aprendizagem, que constituem a função docente ao longo dos tempos”. É esta imbricação orgânica que ancora os apontamentos, os quais abordam os conteúdos da Didática e sua perspectiva de orientação nas diretrizes curriculares nacionais que tem regulado a formação de professores nas últimas décadas no Brasil

Resoluções do CNE nº 01/2002, nº 02/2015 e nº 02/2019 referente aos aspectos concernentes aos conteúdos da Didática e sua perspectiva de orientação em relação à Formação de Professores

A disputa curricular na educação brasileira, em particular na formação de professores, acentuou-se no final do século passado, quando se delineia progressivamente uma política educacional pela via das diretrizes curriculares. As Resoluções do CNE/CP nº 01/2002, 02/2015 e 02/2019, todas estabelecendo orientações sobre o currículo destinado a formação inicial dos professores da Educação Básica em nível superior, expressam esse movimento. O que tais diretrizes evidenciam sobre os conteúdos da Didática? E que orientação elas expressam para a formação desses profissionais?

A princípio é necessário anotar que não se desconhece que esses dispositivos legais são fruto de correlações de forças peculiares a momentos históricos distintos. Embora não seja intenção dessa análise situar tais embates, é primordial partir do reconhecimento dos componentes político e contextual que atravessam a elaboração dos textos curriculares, pois essa compreensão possibilita não perder de vista que eles se vinculam a transformações na base dos sistemas de regulação da sociedade capitalista, que tem na produção e reprodução do conhecimento seu elemento basilar de manutenção e renovação (POPKEWITZ, 1997). É este propósito que tem movido as políticas públicas no cenário internacional, mais precisamente o discurso político educacional nas últimas décadas, o que no Brasil se intensifica a partir dos anos de 1990, e, como já sinalizado, marca a imersão da

Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs

lógica empresarial e do conceito de competências como orientação na agenda contemporânea da educação. O exame das três resoluções supracitadas ilustra exemplarmente esse movimento.

A Resolução do CNE/CP nº 01/2002 (BRASIL, 2002), de primeiro de fevereiro, é instituída sob a égide da reforma curricular dos cursos de formação de professores para a Educação Básica empreendida a partir da promulgação da LDB nº 9.394/96 e que, conforme o Parecer CNE /CP 09/2001, teve como objetivo “apresentar uma base comum de formação docente expressa em diretrizes”, capaz de alterar os modelos até então em vigor (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 21). Essa DCN é fortemente atravessada pelas orientações em textos curriculares instituídos a época, a exemplo dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Fundamental (1998), dos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino Médio (2000) e dos Referenciais para a Formação de Professores (1999), os quais adotavam a perspectiva do currículo por competência.

A incorporação dessa orientação na Resolução do CNE/CP nº 01/2002 está literalmente explicitada nos seus princípios norteadores (Art. 3º); na concepção, desenvolvimento e abrangência dos cursos de formação (Art. 4º); nas indicações sobre o projeto pedagógico dos cursos (Arts. 5º e 6º); na definição da organização institucional da formação de professores (Art 7º); nos indicativos relacionados às formas de avaliação das competências profissionais a serem constituídas pelos professores em formação (Art. 8); na previsão de organização, em regime de colaboração, de um sistema federativo de certificação de competências dos professores da educação básica (Art. 16º). Enfim, a noção de competência, assim como o substrato teórico que sustenta esse construto, é textualmente assumida como fundante “do que”, “para que” e “como” formar professores nas DCNs de 2002.

Nessa orientação o que se evidencia em relação aos conteúdos da Didática se explicita, sobretudo, nas referências sobre o rumo da formação (para que), nos conteúdos a serem trabalhados (o que), nas estratégias didáticas a serem privilegiadas (como) e na avaliação das competências constituídas (resultados do processo formativo).

Quanto ao “para que” formar professores, é contundente a indicação do substrato conceitual nuclear ao desenvolvimento da formação de professores, sintetizado no conceito de competência. Este é assumido como princípio estruturante das orientações sobre a

formação de professores, centralidade que, por exemplo, reduz o foco da pesquisa como princípio formativo ao processo de ensino e de aprendizagem (Art.3º, alínea III) tendo em vista o aprimoramento da prática pedagógica (Art. 6º, alínea V). A ideia subliminarmente manifesta neste texto curricular é de que, de um lado, os professores não são tão competentes quanto deveriam e, de outro, que este construto é asséptico, com significado único e consensual.

Chama atenção a ênfase nos conteúdos a serem trabalhados (o que), alçado a “meio e suporte para a constituição das competências” (Art. 3º, alínea II, letra c). Nesse sentido, a Resolução centra suas indicações nos conhecimentos a serem contemplados nos projetos pedagógico dos cursos, realçando a necessidade de articular tais conteúdos a constituição das competências profissionais, reforçando sua imbricação com “os conteúdos das áreas de ensino da educação básica” e suas respectivas “didáticas específicas” (Art. 5º, alíneas 4 e 5). A preocupação com “o que” deve ser trabalhado na formação inicial dos professores da Educação Básica (conteúdo da formação) ganha maior detalhamento no Art. 6º, quando define que os “conhecimentos exigidos” para a constituição das competências profissionais devem contemplar a cultura geral e profissional; conhecimentos sobre crianças, adolescentes, jovens e adultos, incluídas as especificidades dos alunos com necessidades educacionais especiais e as das comunidades indígenas; conhecimento sobre a dimensão cultural, social, política e econômica da educação; conteúdos das áreas de conhecimento que serão objeto de ensino; conhecimento pedagógico e conhecimento advindo da experiência (§ 3º).

O rol de conhecimentos é descrito em grandes linhas temáticas, embora registre expressivo realce em sua “transposição didática” (Art. 10), além de ressaltar a dimensão prática da formação (Art. 12). Articulação, vale lembrar, voltada para o desenvolvimento das competências profissionais necessárias a atuação docente.

A “observação e reflexão, visando à atuação em situações contextualizadas, com o registro dessas observações realizadas e a resolução de situações-problema” (Art. 13, § 1º), assim como o uso das tecnologias, de narrativas orais e escritas de professores, de produções de alunos, situações simuladoras e estudo de casos (§ 2º), são recomendados como procedimentos didáticos (como) a serem priorizados. O indicativo da ação-reflexão-ação como princípio metodológico (Art. 5º, parágrafo único) destoa do direcionamento

Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs

pragmático assumido pelas DCNs 01/2002, que adota as competências como referência conceitual nuclear. Tal como alinhavado neste texto curricular, depreende-se uma ação-reflexão-ação restrita a prática de sala de aula, a resolução de situações problemas do cotidiano do fazer docente.

A avaliação das competências profissionais constituídas durante a formação (resultados do processo formativo) é outro aspecto concernente ao conteúdo da Didática claramente evidenciado nesta Resolução. Ele aparece nos princípios (Art. 3º, alínea II, letra d), nas orientações sobre os projetos pedagógicos dos cursos (Art. 5º, alínea V) e nos formatos que deve assumir a prática avaliativa (Art. 8º). O foco da avaliação recai tanto sobre a dimensão da aprendizagem, precisamente no que se refere ao desenvolvimento ou não das competências profissionais previstas; quanto sobre o processo de formação (Art. 8º).

O exame da Resolução do CNE/CP nº 01/2002, considerando os aspectos relacionados aos conteúdos da Didática, denota o alinhamento dessas diretrizes curriculares a uma perspectiva de formação de professores para a Educação Básica centrada em uma racionalidade de matiz pragmático. Embora essa DCN tenha procurado “estabelecer uma configuração específica aos cursos de Licenciatura” (SCHEIBE; BAZZO, 2013, p. 25), o que pode ser vislumbrado como um avanço no marco regulatório da formação docente, as manifestações de desacordo com seus delineamentos não foram inexpressivas. Esta insatisfação foi movida, principalmente, por contestações acerca da orientação epistemológica adotada, que enfatizava “a formação na prática” a partir do aporte pedagógico do conceito de competência (SCHEIBE; BAZZO, 2013).

Decerto que tais questionamentos responderam pelo fato das orientações dessa DCN não obterem a ressonância projetada pelo governo brasileiro no pensamento e na prática pedagógica docente, confirmando a reduzida efetividade de reformas educativas ‘de cima para baixo’. Ou, como adverte Farias (2006, p. 60), “uma reforma educativa incide de maneira direta sobre a concepção e a estrutura do sistema educacional, atuando de modo indireto sobre a prática pedagógica”, pois nessa esfera a incorporação das mudanças projetadas é determinada pela dialética cotidiana entre as práticas educativas e a realidade social exterior.

Diferente dessa orientação, a Resolução do CNE/CP nº 02/2015, aprovada em primeiro de julho, resultou da ampla participação da sociedade civil, entidades classistas e científicas (DOURADO, 2015; FARIAS, 2019; ANPED, 2019). As análises acerca do processo de construção dessas diretrizes e de suas conquistas, resultado de mais de uma década de discussão, apontam esta orientação como marco importante para a organização e gestão da formação de professores no país por expressar

[...] a articulação entre Sistema Nacional de Educação, as políticas e a valorização dos profissionais da educação, bem como ao reafirmar uma base comum nacional para a formação inicial e continuada cujos princípios devem ser considerados na formulação dos projetos institucionais de formação inicial e continuada – incluindo a licenciatura – por meio da garantia de concepção de formação pautada tanto pelo desenvolvimento de sólida formação teórica e interdisciplinar em educação de crianças, adolescentes, jovens e adultos(as) e nas áreas específicas de conhecimento científico quanto pela unidade entre teoria e prática e pela centralidade do trabalho como princípio educativo na formação profissional, como também pelo entendimento de que a pesquisa se constitui em princípio cognitivo e formativo e, portanto, eixo nucleador dessa formação. (DOURADO, 2015, p. 3001).

O excerto, embora longo, explicita as ideias centrais que permeiam a DCN 2/2015, que logo nas disposições gerais (Capítulo I) trata de definir sua abrangência – a quem se destina (Art. 2º); a concepção de docência (§1º do Art. 2º) e as dimensões constitutivas da ação docente (§2º do Art. 2º); a compreensão do que é formação inicial e formação continuada para o professor da Educação Básica, situada a partir de uma compreensão ampla e contextualizada de educação e educação escolar e na perspectiva de garantir os direitos e objetivos de aprendizagem (Art. 3º). Essas definições, por assim dizer, constituem a base de sustentação dessa orientação, sendo notório seu alinhamento a referenciais progressistas, de teor crítico e emancipatório.

Escrutinou-se os conteúdos da Didática considerando os aspectos indiciais do “para que”, “o que”, “como” e resultados da formação de professores.

Sobre o primeiro elemento – *para que*, o que se sobleva é a ideia da formação docente como compromisso público do estado com o direito a educação, associado a um projeto de sociedade democrática, justa, inclusiva e voltada para a emancipação humana. Este indicativo sintetiza os princípios que devem nortear a formação de professores para a Educação Básica e, por conseguinte, os rumos que ela deve assumir. O caráter político e contextualizado da formação denota uma ruptura radical com o referencial das competências, prevalente nas diretrizes de 2002. Nesse sentido, reconhece que o fazer do

Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs

professor não é meramente técnico, identificando-o como “agentes formativos de cultura” e que precisa se desenvolver permanentemente (Art. 3º, § 5º, alínea XI).

Importa salientar que esse texto curricular evidencia uma orientação não prescritiva e sustentada pela noção de “base comum nacional” (Capítulo II, Art. 5º), a qual, como esclarecido por Alves (2017), é um construto do movimento dos educadores desde a década de 1980 marcado pela ideia do que é comum no diverso. Nesse sentido, nas DCNs 2/2015 prevalecem orientações voltadas para assegurar unidade aos desenhos pedagógicos de cada curso, sem prejuízo da base diversificada, como denota, por exemplo, os indicativos relacionados aos conteúdos da formação profissional para a docência na Educação Básica (o que). Nela se estabelece que os currículos dos cursos de formação garantam tanto “conteúdos específicos da respectiva área de conhecimento ou interdisciplinares, seus fundamentos e metodologias”, quanto conteúdos mais amplos, como se pode depreender da indicação dos três núcleos temáticos constituidores dos currículos dos cursos de formação inicial de professores: o núcleo de estudos de formação geral, das áreas específicas e interdisciplinares, e do campo educacional e das diversas realidades educacionais; o núcleo de aprofundamento e diversificação de estudos das áreas de atuação profissional, contemplando conteúdos específicos e pedagógicos, conforme o projeto pedagógico institucional e considerando demandas dos sistemas de ensino; o núcleo de estudos integradores para enriquecimento curricular (Art. 12, alíneas I, II e III).

No detalhamento dos conteúdos que integram esses núcleos articuladores mantém-se uma indicação temática abrangente de matiz contextualizada e crítica (Art. 13, § 2º). A perspectiva que a pesquisa assume na formação de profissionais docentes, ao contrário do previsto na DCN 01/2002, a projeta como um princípio pedagógico fundamental ao exercício e aperfeiçoamento da prática educativa, assim como a extensão (Art. 5º, alínea II). Esta e as demais sinalizações em torno do “o que” deve ser ensinado aos professores revelam consonância com a expectativa de que os egressos dessa formação profissional para a docência na Educação Básica possuam “repertório de informações e habilidades composto pela pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, resultado do projeto pedagógico e do percurso formativo vivenciado” (Capítulo III, Art. 7º).

Três princípios encontram-se na base da orientação acerca de “como” a formação deve ser desenvolvida pelas instituições formadoras, são eles: a articulação entre a teoria e

a prática; as escolas de Educação Básica como espaços necessários à formação; e, um projeto formativo institucional ancorado em uma sólida base teórica e interdisciplinar (Art. 3º, §5º, alíneas V, VI e VII). Referências a promoção do exercício do pensamento crítico, do trabalho coletivo e interdisciplinar, do uso das tecnologias da informação e comunicação, da reflexão sobre as diferentes linguagens e seus processos de construção e disseminação, bem como da compreensão e adoção de diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas, marcam as indicações relativas a este conteúdo da Didática ao longo da DCN 02/2015.

A avaliação é abordada como um conteúdo a ser ensinada aos professores, perspectiva sinalizada em várias passagens das diretrizes, tais como na “avaliação de projetos educacionais” (Art. 7ª, alínea VIII e); na “observação, análise, planejamento, desenvolvimento e avaliação de processos educativos e de experiências educacionais” (Art. 12, alínea I, letra d); na “avaliação, criação e uso de textos, materiais didáticos, procedimentos e processos de aprendizagem que contemplem a diversidade social e cultural da sociedade brasileira” (Art. 12, alínea II, letra b). O foco na avaliação institucional, nos projetos pedagógicos, também recebe atenção, sendo abordada no Art. 6º. A perspectiva conotada a esse conteúdo da Didática na DCN 02/2015 se distingue epistêmica e metodologicamente daquele adotado pela DCN 01/2002, que o associava diretamente a aferição das competências constituídas no decorrer da formação.

As pistas sobre os conteúdos da Didática na Resolução do CNE/CP 02/2015 revelam que as diretrizes dela emanada romperam com o “script fechado” instituído pela “lógica homogeneizante e focada nos resultados” advindos com o referencial das competências (FARIAS, 2019, p.163). Trata-se de um texto curricular que pensa a “formação para a docência em uma perspectiva larga” e que considera “a complexidade do ensinar, a diversidade dos contextos de trabalho, a pluralidade social dos discentes com os quais o professor lida” (IBIDEM) e, principalmente, uma perspectiva de desenvolvimento docente que efetivamente valorizou o professor como profissional do ensino.

A Resolução do CNE/CP nº 02/2015 é massivamente reconhecida, por educadores e entidades científicas da área, a exemplo da Anfope, Anped, ABdC, Anpae, Cedes e Forumdir, como uma diretriz curricular que trouxe avanços para a formação de professores para a Educação Básica. Entretanto, acontecimentos recentes no cenário político no Brasil,

Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs

acirrados, sobretudo, com o golpe de 2016, têm solapado em todos os setores sociais, conquistas democraticamente tecidas, entre elas a perspectiva crítica e emancipatória assumida como modelo de formação desejável para uma sociedade justa, inclusiva, laica, de qualidade e democrática.

É assim que, entre embate acalorado, o atual governo, por meio do MEC e do CNE, revogou as DCNs de 2015, impingindo o retorno de “uma formação formatada” (ANPED, 2019a) ao publicar, em 20 de dezembro, a Resolução CNE/CP nº 2/2019. Esta DCN, na esteira da implantação da BNCC da Educação Básica, retoma o arcabouço conceitual das competências e escancara, escandalosamente, a tendência da educação enquanto política pública moldar-se à lógica privatista e mercadológica.

Considerações finais

O regaste histórico da Didática e sua implicação na formação e no desenvolvimento profissional dos professores é essencial para quem atua nos processos formativos dos docentes. Essa discussão não pode estar dissociada da compreensão de como as diretrizes curriculares nacionais atuam e tencionam os espaços de formação inicial de professores, apresentando-se como fundamental para conhecer os interesses e as ideologias concernentes e invasivas que direcionam a formação dos professores.

Nesse artigo, foi discutido como os conhecimentos da multidimensionalidade da Didática, concernentes aos aspectos humanos, técnicos e sociopolíticos, tão defendidos pelos pesquisadores desta área de conhecimento e fundantes para a formação e o desenvolvimento profissional docente, tendem a ficar “desprezados” pelos aspectos emblemáticos da racionalidade técnica, destituindo quase que inteiramente o trabalho dos professores do desenvolvimento de práticas que contribuam para uma leitura crítica de mundo e, por conseguinte, para uma epistemologia da práxis orientada para o desenvolvimento humano-político.

Referências

AGUIAR, M. Â. da Silva. Relato da resistência à instituição da BNCC pelo Conselho Nacional de Educação mediante pedido de vista e declarações de votos. In: _____; DOURADO, L.

F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. Recife: ANPAE, 2018, p.8-22.

ALVES, N. G. Formação de docentes e currículos para além da resistência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 71, p. 147-227, 2017.

ANDRÉ, M. E. D. A. de; CRUZ, G. B. da. A produção do conhecimento didático e a formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales; PACHECO, José Augusto. **Currículo, Didática e formação de professores**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2013 (Série Prática Pedagógica).

ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

ANPED. **Posição da ANPED sobre a questão da Formação Inicial e Continuada de Professores e seu marco legal**. Resolução CNE/CP nº 2, de 1 de julho de 2015. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2Vo3HnC> f. Acesso em: 18/01/2020.

ANPED. **Uma formação formatada**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/2l2KBv7>. Acesso em: 15 jan.2020.

BRASIL. **Resolução do CNE/CP nº 01/2002** - Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2002. Disponível em: <https://bit.ly/2HZ8uDU>. Acesso em: 15 jan.2020.

BRASIL. **Parecer CNE /CP 09/2001** - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, 2001. Disponível em: <https://bit.ly/2wODNPC> . Acesso em: 15/01/2020.

CANAU, Vera Maria (Org.). **A Didática em questão**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Editora Vozes, 1983.

CANAU, V. M. Da didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de; OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales (Orgs.). **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1997.

CANAU, V. M. A Didática hoje: uma agenda de trabalho. In: _____ (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

CANAU, V. M. (Org.). **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CANAU, V. M. (Org.). **Didática: tecendo/reinventando saberes e práticas**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2018.

CRUZ, G. B. da; ANDRÉ, M. E. D. A. de. O ensino de didática e o aprendizado da docência na visão de professores formadores. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 12, n. 35, p. 79-101, jan./abr. 2012.

Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs

CRUZ, G. B. da; OLIVEIRA, A. T. de C. C. de; NASCIMENTO, M. das G. C. de A. **Ensino de Didática**: entre ressignificações e possibilidades. Curitiba: CRV, 2017. 276p.

DOURADO, L. F. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica: concepções e desafios. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 36, nº. 131, p. 299-324, abr.-jun., 2015.

FARIAS, I. M. S. de. O discurso curricular da proposta para BNC da formação de professores da educação básica. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 13, n. 25, p. 155-168, jan./mai. 2019. Disponível em: <https://bit.ly/37ZUFQc> . Acesso em: 15/01/2020

FARIAS, I. M. S. de. **Inovação, Mudança e Cultura Docente**. Brasília: Liber Livros, 2006.

FARIAS, I. M. S. de; JARDILINO, J. R.; SILVESTRE, M. A. Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica: estudo exploratório sobre contribuições do PIBID. Relatório Final de Pesquisa. Fortaleza: UECE/EDUCAS, 2017, 236p.

FARIAS, I. M. S. de; ROCHA, C. C. T. Desenvolvimento profissional de professores da Educação Básica: reflexões a partir da experiência no PIBID. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 24, n. 3, p.123 - 140, Set./Dez. 2016.

FARIAS, I. M. S. de; SALES, J. de O. C. B.; BRAGA, M. M. S. de C.; FRANÇA, M. do S. L. M. **Didática e docência**: aprendendo a profissão. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2014.

FREITAS, H. C. L. de. Formação de professores no Brasil: 10 anos de embate entre projetos de formação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 136-167, set. 2002.

FORMOSINHO, J. **Formação de Professores**: aprendizagem profissional e acção docente. Portugal. Porto Editora, 2009.

GARCIA, M. C. **Formação de professores**: para uma mudança educativa. Porto: Porto Editora, 1999.

HOBOLD, M. de S. Desenvolvimento Profissional dos Professores: aspectos conceituais e práticos. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 13, n. 2, p. 425-442, maio/ago. 2018.

IMBERNÓN, F. **Formação permanente do professorado**: novas tendências. São Paulo: Cortez, 2009.

IMBERNÓN, F. **Formação Docente e Profissional**: formar-se para a mudança e a incerteza. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004.

LIBÂNIO, J. C. **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Loyola, 2010.

MARTIN, P. L. O. O campo da didática: expressão das contradições da prática. In: EGGERT, Edla et al. (Org.). **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 585-601.

MARTIN, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. **Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, set./dez. 2010.

MAUÉS, O. C.. Reformas internacionais da educação e formação de professores. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 118, p. 89-118, mar. 2003.

MONTEIRO, A. M. Da Didática em questões às questões da Didática. In: CANDAU, V. M.(org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

NÓVOA, A. Para o estudo sócio-histórico da gênese e desenvolvimento da profissão docente. **Teoria e Educação**, n. 4, 1991.

NÓVOA, A. **Professores – imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. de (Orgs.). A prática do Ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática. In: **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

OLIVEIRA, M. R. N. S. 20 anos de ENDIPE. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

OLIVEIRA-FORMOSINHO, J. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: FORMOSINHO, J. *Formação de Professores: aprendizagem profissional e acção docente*. Portugal. Porto Editora, 2009, p. 221-284.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor – uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M. E. D. A. de; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). **Alternativas no Ensino de Didática**. Campinas, São Paulo: Papirus, 1997.

PIMENTA, S. G. A pesquisa em didática – 1996-1999. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, O. J. **Fundamentos sociológicos da educação**. Dissertação (Pós-graduação *lato sensu* em Psicopedagogia) – Faculdade de Ciências Humanas, Universidade FUMEC, Belo Horizonte, 2005.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. São Paulo: Cortez e Autores Associados, 1983. (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo).

SCHEIBE, L; BAZZO, V. L. Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Licenciatura no Brasil: da regulamentação aos Projetos Institucionais. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v.4, n.1, p. 15-36, jan./jun., 2013.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **Epistemologia da práxis na formação de professores: perspectiva crítico-emancipadora**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2019.

SOARES, M. 20 anos de ENDIPE: uma tentativa de compreensão do campo. In: CANDAU, V. M. (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

Didática e formação de professores: contributos para o desenvolvimento profissional docente no contexto das DCNs

VAILLANT, D.; CARLOS MARCELO, G. **Ensinando a ensinar**: as quatro etapas de uma aprendizagem. Curitiba, Ed. UTFPR, 2.

Sobre as autoras

Márcia de Souza Hobold

Pós-Doutoramento em Educação, com bolsa do CNPq-PDJ. Doutora em Educação pela PUC SP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE e do Departamento de Metodologia de Ensino – MEN, do Centro de Ciências da Educação (MEN/CED), da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). É líder do Grupo de Estudos e Pesquisas: Formação de Professores e Práticas de Ensino – FOPPE; pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT 8) de Formação de Professores da ANPEd Nacional; e, membro da Rede Interinstitucional de Pesquisas sobre a Formação e as Práticas Docentes – RIPEFOR.

E-mail: marcia.hobold@ufsc.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4179-608X>

Isabel Maria Sabino de Farias

Pós-Doutoramento em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Doutora em Educação Brasileira (UFC). Pedagoga (UECE). Professora do Centro de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Líder do grupo de pesquisa Educação, Cultura Escolar e Sociedade (EDUCAS/CNPq); pesquisadora vinculada ao Grupo de Trabalho (GT 8) Formação de Professores da ANPEd Nacional; Coordenadora do Observatório Desenvolvimento Profissional Docente e Inovação Pedagógica. E-mail: isabel.sabino@uece.br Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1799-0963>

Recebido em: 12/02/2020

Aceito para publicação em: 16/02/2020