

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

LÉIA DE CÁSSIA FERNANDES HEGETO

A DIDÁTICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: ESTUDO A PARTIR DOS MANUAIS
DE DIDÁTICA GERAL

CURITIBA

2014

LÉIA DE CÁSSIA FERNANDES HEGETO

A DIDÁTICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: ESTUDO A PARTIR DOS
MANUAIS DE DIDÁTICA GERAL

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, na linha de Cultura, Escola e Ensino do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora: Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia

CURITIBA

2014

Catálogo na publicação
Sirlei do Rocio Gdulla – CRB 9ª/985
Biblioteca de Ciências Humanas e Educação - UFPR

Hegeto, Léia de Cássia Fernandes

A didática como disciplina escolar : estudo a partir dos manuais de didática geral / Léia de Cássia Fernandes Hegeto. – Curitiba, 2014.

212 f.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Tânia Maria F. Braga Garcia
Tese (Doutorado em Educação) - Setor de Educação,
Universidade Federal do Paraná.

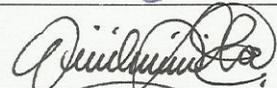
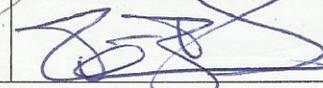
1. Didática - Manuais, guias, etc. - Análise de conteúdo.
 2. Professores - Formação. 3. Didática - Manuais, guias, etc. - Brasil.
- I. Título.

CDD 371.30981

PARECER

Defesa de Tese de **LEIA DE CASSIA FERNANDES HEGETO** para obtenção do Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO. As abaixo assinadas: DR^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA (Presidenta), DR^a VIVIAN BATISTA DA SILVA, DR^a PURA LÚCIA OLIVER MARTINS, DR^a LEILAH SANTIAGO BUFREM e DR^a TÂNIA MARIA BAIBICH (Membros Titulares) arguíram, nesta data, a candidata acima citada, a qual apresentou a seguinte Tese: **“A DIDÁTICA COMO DISCIPLINA ESCOLAR: ESTUDO A PARTIR DOS MANUAIS DE DIDÁTICA GERAL”**.

Procedida a arguição, segundo o Protocolo aprovado pelo Colegiado, a Banca é de Parecer que a candidata está apta ao Título de DOUTORA EM EDUCAÇÃO, tendo merecido as apreciações abaixo:

BANCA	ASSINATURA	APRECIÇÃO
DR ^a TÂNIA MARIA FIGUEIREDO BRAGA GARCIA		Aprovada
DR ^a VIVIAN BATISTA DA SILVA		aprovada
DR ^a PURA LÚCIA OLIVER MARTINS		Aprovada
DR ^a LEILAH SANTIAGO BUFREM		Aprovada
DR ^a TÂNIA MARIA BAIBICH		aprovada

Curitiba, 27 de março de 2014.



Profª Drª Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação

Profª. Dra. Monica Ribeiro da Silva
Coordenadora do Programa de
Pós-Graduação em Educação
Matricula: 125750



“Aqueles que passam por nós não vão sós, não nos deixam sós.
Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós”.

Antoine de Saint-Exupéry

AGRADECIMENTOS

Os agradecimentos e as contribuições foram muitos ao longo da caminhada:

A Deus, pela força para a realização desse trabalho.

Aos meus filhos Mateus e Gustavo, sentido e luz da minha vida.

Ao meu esposo Carlos Hegeto Junior, companheiro que sempre acreditou nos meus sonhos.

À minha mãe, Italina, e meu pai, Antonio Mena, respaldo em todos os momentos.

A Carol e a Camile, minhas sobrinhas queridas, que ajudaram em todas as etapas e horas difíceis.

À professora Tania Maria Figueiredo B. Garcia, a quem devo mais que um agradecimento, pela orientação científica, pela amizade e compreensão ao longo desses quatro anos. Agradeço pela sua atuação comprometida com a pesquisa sobre Livros e Manuais Didáticos. É um privilégio tê-la como mestre e orientadora.

À professora Leilah Santiago Bufrem (UFPR), de quem tive o privilégio e o prazer de ser aluna, pelo acolhimento carinhoso e amigo, pelas contribuições quando do meu exame de qualificação e oportunidades de reflexão, trocas e aprendizados.

À professora Pura Lucia Martins (PUC/PR), pelo acolhimento e amizade que provocou com suas questões e valiosas contribuições quando do meu exame de qualificação e que carinhosamente aceitou prosseguir o diálogo na banca de defesa da tese.

Às professoras Vivian Batista da Silva (USP) e Tania Maria Baibich (UFPR), que prontamente aceitaram participar da banca de defesa e, assim, contribuir com a discussão da temática.

À professora Maria Rita César Assis, pelas significativas contribuições quando do meu exame de qualificação, pela amizade e carinho.

À professora Ana Claudia Urban, agradeço pelas palavras de incentivo e amizade.

Aos colegas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, Rosane Teixeira, Edilson Chaves, Anne Cacielle, Mauren Teuber, agradeço a amizade, as reflexões, contribuições e palavras de incentivo. Muito obrigada!

Aos colegas Rosangela Gehrke Serge e Ruan Barbosa, que contribuíram na formatação dos textos.

A todos os colegas do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Paraná, agradeço a disponibilidade e amizade ao longo desses quatro anos.

À técnica administrativa Cinthia R. U. Marloch em especial e a todos da equipe do PPGE que, com muito carinho e competência, têm atendido os alunos da pós-graduação.

Agradeço à CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste doutorado.

Agradeço às pessoas que acreditaram nesse trabalho e me incentivaram ao longo dessa jornada, com palavras amigas.

RESUMO

Analisa elementos que configuram a Didática Geral como disciplina escolar, tomando como referência empírica os manuais publicados no Brasil a partir de 1980, entendidos como elementos visíveis do código disciplinar (CUESTA FERNANDEZ, 1998). A Didática, nesse período, teve sua trajetória marcada por discussões em torno do seu objeto enquanto campo de conhecimento e acerca de suas características como disciplina escolar. Opondo-se à perspectiva tecnicista da década anterior, o movimento de rediscussão ou reconstrução da Didática apontou transformações necessárias para atender às novas concepções de ensino, bem como às novas configurações sociais brasileiras após a redemocratização, que teve início em 1984. A questão central que orientou a pesquisa está relacionada à possibilidade de verificar se e como as discussões no campo de conhecimento se expressaram e se expressam nos Manuais de Didática Geral, cuja finalidade principal é orientar os professores para a ação didática ou, em outras palavras, ensinar a ensinar. A pesquisa, de natureza qualitativa e apoiada nos pressupostos teóricos do estruturismo, reconhecendo a dialética entre estrutura e ação, foi desenvolvida em duas etapas: na primeira, foram localizados e identificados dezoito manuais de Didática Geral publicados no período; na segunda, foram selecionados nove destes manuais, três de cada década (1980, 1990, 2000). Para a análise, foram definidas categorias relacionadas ao conceito de Didática apresentado pelos autores, aos temas (clássicos e novos) que compõem o corpo de conhecimento da disciplina e às atividades didáticas propostas para o ensino da disciplina. Como resultado aponta-se que, tomando-se os manuais como elemento visível do código disciplinar, pode-se afirmar que as transformações ocorridas na Didática, enquanto campo científico, resultaram em uma focalização mais clara do objeto da disciplina em torno do ensino e dos elementos da ação docente, resignificando suas finalidades no âmbito escolar. Defende-se a tese de que o código disciplinar da Didática expresso nos manuais, neste momento da trajetória da disciplina, evidencia uma reaproximação dos conteúdos e finalidades com o espaço da sala de aula e com os procedimentos de ensino, valorizando estratégias e técnicas sem desconhecer suas outras dimensões.

Palavras-chave: Didática Geral. Código disciplinar. Manuais de Didática. Formação de professores.

ABSTRACT

Examines elements that make up Didactics as a school discipline, taking as empirical reference the Didactics manuals published in Brazil from 1980, defined as visible elements of the disciplinary code (CUESTA FERNANDEZ, 1998). The Didactics in this period had its trajectory marked by discussions around its object as a field of knowledge and about its features as school discipline. Opposing the technicist perspective of the previous decade, the movement of renewed discussion or reconstruction of Didactic pointed necessary transformations to meet the new teaching concepts, as well as new Brazilian social settings after the return to democracy, after 1984. The central question that guided the research is related to the possibility to check if and how the discussions in the field of knowledge were expressed and express the General Didactics Manuals, whose main purpose is to guide teachers to the teaching action or, in other words, teach to teach. The research of a qualitative nature and supported on theoretical assumptions of structurism, recognizing the dialectics between structure and action, was developed in two stages: first, eighteen manuals General Didactics published in the period were located and identified; second, we selected nine of those manuals, three from each decade (1980, 1990, 2000). For the analysis categories were defined related to the concept of Didactics presented by the authors, the themes (classic and new) that make up the discipline's body of knowledge, and educational activities proposed for teaching the discipline. The results show that, taking the manuals as visible elements of the disciplinary code, it can be said that the Didactics discipline has been transformed in the last decades. The changes in Didactics, as a scientific field, resulted in a clearer focus on the object of discipline around the education and the elements of teaching action, giving new meaning to the purposes of discipline. The thesis that the disciplinary code of Didactics expressed in the manuals is defended, at this point of the discipline's trajectory, shows a reconnection of the contents and purposes with classroom space and the teaching procedures, enhancing strategies and techniques without ignoring its other dimensions.

Keywords: General Didactics. Disciplinary Code. Didactics Manuals. Teacher training.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – QUANTIDADE DE TÍTULOS DE DIDÁTICA PUBLICADOS ENTRE 1980 E 2013.....	112
QUADRO 2 – TÍTULOS DE DIDÁTICA PUBLICADOS ENTRE 1980 E 2013.....	113
QUADRO 3 – NÚMERO DE EDIÇÕES DAS OBRAS LOCALIZADAS.....	115
QUADRO 4 – MANUAIS DE DIDÁTICA SELECIONADOS PARA ANÁLISE.....	116
QUADRO 5 – CONCEITO DE DIDÁTICA.....	123
QUADRO 6 – TEMÁTICAS CLÁSSICAS NA DIDÁTICA.....	135
QUADRO 7 – A TEMÁTICA DA AVALIAÇÃO.....	140
QUADRO 8 – NOVAS TEMÁTICAS.....	143
QUADRO 9 – ATIVIDADES DE ENSINO.....	151

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
2. A DIDÁTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO E COMO DISCIPLINA ESCOLAR: ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO SOCIAL.....	21
2.1. A DIDÁTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO	28
2.1.1 Os antecedentes: perspectivas e movimentos que marcaram a formação de professores e a Didática na década de 1970 no Brasil	33
2.1.2. A década de 1980: discussões em torno da tentativa de reconstrução do campo da Didática.....	34
2.1.3 Da década de 1990 até a década de 2000 – os novos temas e a ênfase a formação docente.....	40
2.2. A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DO PROCESSO DE AFIRMAÇÃO AO PROCESSO DE NEGAÇÃO.....	53
2.2.1 A disciplina de didática nos cursos formação de professores de nível médio ..	59
2.2.2. Características e especificidades da disciplina de didática nos cursos de pedagogia e licenciaturas.....	62
3. MANUAIS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DE ANÁLISES	73
3.1 OS MANUAIS DIDÁTICOS E SUA RELAÇÃO COM O CONCEITO DE “DISCIPLINA ESCOLAR” E “CÓDIGO DISCIPLINAR”	84
3.2 PESQUISAS SOBRE MANUAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES.....	91
4. O TRABALHO EMPÍRICO: OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E PRIMEIROS RESULTADOS	107
4.1. O ESTUDO EXPLORATÓRIO E A DEFINIÇÃO DO RECORTE TEMPORAL .	108
4.2 SOBRE O MATERIAL EMPÍRICO SELECIONADO.....	111
4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE.....	117
5. CONFIGURAÇÕES DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA GERAL EVIDENCIADAS EM MANUAIS PUBLICADOS A PARTIR DE 1980.....	121
5.1. CONCEITO DE DIDÁTICA NOS MANUAIS ANALISADOS	122
5.1.1. Didática, o campo de produção científica e a disciplina escolar: explicitando relações, desfazendo equívocos	125

5.1.2. Natureza do conhecimento ensinado: do tecnicismo à multidimensionalidade	127
5.2 AS TEMÁTICAS NOS MANUAIS ANALISADOS	134
5.2.1. As temáticas clássicas nos manuais analisados	135
5.2.2. As novas temáticas nos manuais analisados	142
5.3. AS ATIVIDADES DIDÁTICAS PROPOSTAS NOS MANUAIS ANALISADOS ..	149
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	157
REFERÊNCIAS	164
APÊNDICES.....	180

INTRODUÇÃO

Os debates sobre a formação de professores nas últimas décadas têm motivado reflexões e estudos que apontam que a Didática, em que pese ser uma disciplina tradicional no currículo, vem perdendo espaço ao longo dos anos. Apesar do reconhecimento da importância da Didática como disciplina, pesquisas como a realizada por Gatti e Nunes (2009) têm evidenciado uma preocupante redução na sua carga horária, em especial nos cursos de Pedagogia.

Diante dessa questão, evidencia-se a necessidade de estudos que tenham como foco a Didática, enquanto uma importante disciplina nos cursos de formação de professores. Nesse sentido, a investigação realizada para a tese de doutorado na Linha de pesquisa Cultura, Escola e Ensino do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Paraná foi proposta com a intenção de contribuir para compreender a Didática enquanto uma disciplina escolar que tem sua trajetória marcada pelas discussões e controvérsias em torno do seu objeto e papel nos cursos de formação de professores.

Outra razão que motivou o interesse pela temática foi o fato de perceber, como pesquisadora e professora dessa disciplina nos cursos de formação de professores, que a Didática está marcada atualmente por diferentes abordagens, as quais influenciam os modos de interpretar o que é ensinar e aprender. Pode-se dizer, de acordo com Candau (2009), que a Didática passa por um momento de “dispersão e diversificação”, no qual ocorre uma variedade de “enfoques, temáticas e problemáticas” (CANDAU, 2009, p. 38), o que não significa necessariamente um problema, mas aponta a necessidade de debates que contribuam para a compreensão e a valorização dessa disciplina escolar.

Desse modo, pretendeu-se nessa pesquisa analisar a Didática como disciplina escolar no Brasil nas últimas três décadas, mas em uma abordagem específica, qual seja, a partir da análise de manuais de Didática, os quais aqui são entendidos como elementos visíveis do código disciplinar (CUESTA FERNANDEZ, 1998). Na pesquisa, essa perspectiva de análise permite encontrar elementos que contribuam para entender características da disciplina Didática no período estudado.

A opção em analisar a disciplina a partir dos manuais didáticos está amparada na compreensão de Cuesta Fernandez (1998) quanto ao fato de que

esses manuais são “elementos visíveis” e, portanto, expressões do código disciplinar da Didática Geral como disciplina escolar. A partir desse conceito, se reconhece que os conhecimentos contidos nesses manuais expressam e influenciam o ensino em determinada época, sugerindo regras e normas, legitimando conteúdos, ideais e discursos e que, ainda, manifestam relações com disciplinas e currículos dos cursos de formação de professores, seja na Pedagogia ou outras licenciaturas.

Esta conceituação tem correspondência com Chervel (1990), quando afirma que as disciplinas escolares podem assumir determinadas finalidades no ensino escolar, constituindo-se em verdadeiros dispositivos pedagógicos que se materializam por diferentes formas, dentre essas, o manual. Portanto, dada a importância dos conceitos de código disciplinar, de Cuesta Fernandez, e de disciplina escolar, de Chervel, optou-se por tais autores como referenciais teóricos deste trabalho, por contribuírem para o entendimento das relações entre as disciplinas escolares e os manuais.

Observa-se a centralidade que os manuais de Didática Geral assumiram na construção da trajetória da Didática como disciplina escolar, destacando que, ao mesmo tempo em que contribuíram para a sua organização, também se organizaram a partir dela. Parte-se da ideia de que é preciso considerar a existência da disciplina de Didática enquanto uma disciplina que é produzida no âmbito de um campo científico¹ no qual os agentes produzem e fazem circular conhecimento. Neste caso particular, o levantamento bibliográfico realizado para esta tese permitiu localizar um número elevado de livros e artigos sobre a Didática, evidenciando a fertilidade da produção científica sobre o tema.

A partir dessa produção, é possível revelar elementos e características que marcaram formas de pensar o ensino e a aprendizagem no âmbito da Didática, principalmente no que se refere às questões relacionadas ao trabalho docente, compreendendo-se as transformações que essa disciplina vem sofrendo ao longo dos anos. A esse respeito, aponta-se a existência de pesquisas que circulam no meio acadêmico e que tratam das mais variadas temáticas, como afirmado por Libâneo (2012, p. 35):

¹ Quanto ao conceito de campo científico, Bourdieu (1983, p. 122-155) o define como o lugar de disputas pela autoridade científica, resultante da combinação entre competência técnica e poder político. O campo é considerado por esse autor tanto como um “campo de forças”, que constrange os agentes nele inseridos, quanto um “campo de lutas”, no qual os agentes atuam mantendo suas posições ou modificando sua estrutura (BOURDIEU, 1996).

A produção bibliográfica em Didática tem sido profícua, abrangendo questões teóricas e epistemológicas, questões do exercício docente, Didática das disciplinas, as práticas de ensino, a articulação entre a Didática e a pesquisa no âmbito cultural, a relação teoria e prática na formação inicial e continuada, o estágio profissional.

No entanto, sabe-se que, concomitantemente a essa produção, têm sido produzidos e circulado no Brasil, há pelo menos um século, manuais de Didática que têm como objetivo ensinar o professor a ensinar, tanto aqueles que estão em processo de formação inicial quanto aqueles professores que já se encontram exercendo sua atividade profissional e em processos de formação continuada.

Diferentemente de outras obras que também contribuem para a formação de professores, esses manuais têm algumas características que permitem agrupá-los em uma categoria que aqui se identificou como Manuais *de* Didática Geral: tratam das diversas temáticas relacionadas propriamente às atividades de ensino e, apesar de fazerem uso de diferentes referenciais, abordagens e encaminhamentos metodológicos, organizam-se em torno de orientações ao trabalho em sala de aula. Entre as temáticas tratadas, incluem-se: objetivos da educação, da escola e da Didática, planejamento do ensino e seus elementos, elaboração de objetivos e estratégias de ensino, a relação professor-aluno, avaliação, dentre outros temas que podem variar em cada momento, expressando demandas educativas e sociais específicas. Nesse sentido, são classificados, aqui, como manuais que, no âmbito da Didática Geral, ensinam a ensinar.

A circulação de tais materiais em bibliotecas escolares, livrarias e sebos físicos e virtuais tem legitimado conteúdos de ensino e ao mesmo tempo orientado a formação de professores por meio da difusão de práticas e de orientações gerais para a ação docente. No entanto, pela sua natureza, muitas vezes são referidos como produtos de menor relevância e valor no campo científico, por não serem obras acadêmicas ou por terem apenas características de instrumentalização do trabalho docente. Ao mesmo tempo, ao longo dos anos, observa-se que eles permaneceram presentes em programas de cursos, sugestões de leitura e mesmo como referência para concursos no magistério.

Portanto, tem-se aqui uma problemática relevante que aponta para as tensões entre o campo de produção científica e a produção do conhecimento escolar, no que se refere à disciplina de Didática: que grau de aproximação se pode

observar entre os conteúdos veiculados em livros e artigos científicos e os conteúdos veiculados pelos manuais de Didática? Esses manuais foram afetados pelas transformações ocorridas nos debates acadêmicos ao longo do tempo? Considerados como elementos visíveis do código disciplinar, o que os manuais podem evidenciar sobre a constituição da disciplina de Didática Geral nas últimas décadas no caso brasileiro?

Trata-se, portanto, de analisar a disciplina em uma abordagem específica, ou seja, a partir dos manuais de Didática Geral. Pressupõe-se que a Didática tem sua trajetória marcada por embates e discussões, que se revelam em diferentes âmbitos, inclusive nas relações entre o que se produz no campo científico específico e o que se deve ensinar ou se ensina no contexto da disciplina escolar. A esse respeito, já foi afirmado por Castro (1991) que há “uma confusão” entre a disciplina e o que se conhece a respeito do seu campo e que não se deveria confundir o conteúdo da disciplina com o conteúdo do seu campo de conhecimento.

Assim, a partir da necessidade de se discutir tal relação e a sua influência na caracterização dessa disciplina escolar, a pesquisa realizada teve como objetivo geral compreender elementos constitutivos da Didática como disciplina escolar a partir da década de 1980 tomando como referência o que está expresso nos manuais de Didática Geral publicados nessas últimas três décadas.

Não se pode desconsiderar que até a década de 1970 a Didática era vista fundamentalmente como conteúdo de formação e que não possuía força como um objeto científico específico do ponto de vista da pesquisa acadêmica. A expansão dos Programas de Pós-Graduação em Educação foi fator relevante no desenvolvimento e na institucionalização da pesquisa educacional no país. A partir da década de 1980, ao lado dos livros *de* Didática, passou a circular uma nova categoria de livros *sobre* a Didática, cujo objetivo era apresentar resultados da pesquisa e da produção de conhecimentos em Didática. Alguns desses livros gradualmente foram sendo incorporados como leituras na disciplina de Didática nos cursos de formação de professores, compondo de certa forma também um conjunto de obras com finalidade didática, orientando professores em formação quanto a determinadas questões do ensino.

Estes dados foram obtidos, nesta pesquisa, a partir de um estudo exploratório realizado em bases virtuais para localizar manuais de Didática Geral e artigos

escritos sobre a temática. Nessa etapa exploratória, foram localizadas obras categorizadas da seguinte forma: a) Livros *sobre* a Didática, como disciplina ou campo de conhecimento; b) Manuais *de* Didática, que têm como função ensinar a ensinar; c) Artigos sobre o campo de conhecimento; d) Artigos sobre a disciplina de Didática; e) Artigos sobre Manuais de Didática.

Realizado o estudo exploratório, foram separadas então as duas categorias de livros publicados a partir de 1980 até 2013: os Manuais *de* Didática que explicitamente se destinam a ensinar professores a ensinar, ou seja, orientar procedimentos de ensino para professores em formação inicial ou para os que já atuam como docentes; e os livros *sobre* Didática, que embora possam ser considerados em sentido geral como obras que contribuem para a formação de professores, destinam-se explicitamente a veicular a produção realizada no âmbito do campo de conhecimento sobre diversos temas da Didática.

Como indicado, fez-se então a opção por analisar Manuais *de* Didática, decisão motivada pelo reconhecimento de que esses manuais cumprem um determinado papel na formação do professor e, ainda, pelo fato de serem utilizados nos cursos de formação de professores em diferentes níveis e por terem se constituído ao longo dos anos em indicação de leitura em concursos públicos para professores. Do ponto de vista da teoria escolhida, esses manuais expressam elementos constitutivos do código disciplinar da disciplina de Didática Geral e, então, podem contribuir para o entendimento de mudanças e permanências na disciplina, no período definido.

Escolhidos os manuais, optou-se pela análise de conteúdo como procedimento para examinar o material empírico, a partir das indicações de Franco (2005) e Bardin (2009). O processo de análise dos conteúdos assume papel relevante na pesquisa uma vez que os manuais expressam quais são os conhecimentos priorizados na disciplina de Didática, evidenciando ênfases e expectativas quanto à prática do professor ao ensinar. Permite também perceber como determinados conteúdos e temáticas tornam-se universalizados e difundidos no âmbito da Didática em dado momento de sua trajetória.

Em relação à estratégia de pré-análise, Franco (2005) e Bardin (2009) apontam três momentos importantes: o da leitura flutuante, o da escolha dos documentos e o da formulação das hipóteses. Nesta pesquisa, a leitura flutuante se

constituiu em um momento importante da investigação, à medida que forneceu informações preliminares sobre os conteúdos contidos nos sumários desses manuais e, após essa etapa, foram definidas as categorias de análise, expressas nas seguintes questões:

- a) Qual o conceito de Didática apresentado pelos manuais analisados?
- b) Quais eram/são as principais temáticas abordadas nesses manuais?
- c) Considerando-se que são manuais didáticos, e que sua estrutura deve guardar relação com uma determinada metodologia de ensino da disciplina, há atividades sugeridas nesses manuais? Se sim, qual a natureza das atividades propostas para o ensino da Didática?

Na análise desses manuais, procurou-se evidenciar como as discussões do campo de conhecimento no período estudado foram estabelecendo condições para a disciplina de Didática, entendendo que os manuais são representativos da trajetória da disciplina e constituem-se em material empírico privilegiado para entender essa relação. Buscou-se também relacionar a produção dos manuais à organização curricular que definiu aspectos constitutivos da educação no Brasil a partir da década de 1980, período em que se delimitou a busca e a catalogação desses materiais empíricos.

Desse modo, a leitura e a análise de livros e artigos localizados na etapa exploratória, os quais abordam questões da Didática e sobre manuais didáticos, foram fundamentais na construção teórica e na constituição da problemática da pesquisa que se configurou desde o início em direção à seguinte questão: quais têm sido as características e os elementos constituintes na disciplina de Didática a partir da década de 1980, tomando-se como referência o que expressam os manuais de Didática?

Do ponto de vista metodológico, é preciso afirmar que a pesquisa se insere em um conjunto de estudos qualitativos que buscam entender a cultura escolar e a cultura da escola, tomando os manuais didáticos como um artefato desta cultura. No entanto, é preciso também destacar que as análises são sustentadas dentro de uma vertente teórica que considera a vida social como um produto das tensões entre as estruturas e as ações dos sujeitos, denominada como estruturismo (LLOYD, 1995). Assim, ao examinar os manuais, não se deve compreendê-los apenas em sua

materialidade como objeto, mas também nos significados que decorrem de sua inserção nos processos sociais, especialmente nos diferentes processos que constituem a escolarização.

Portanto, para além das análises empíricas realizadas nos manuais com apoio nas categorias definidas, os objetivos da pesquisa se dirigem a uma construção analítica em um segundo nível, no qual se buscou evidenciar os elementos do código disciplinar da Didática, nas últimas décadas, e sua relação com a formação de professores no país. Em especial, trata-se de evidenciar, a partir dos manuais, as finalidades da disciplina, no âmbito das transformações ocorridas nas últimas décadas quanto à formação de professores.

Dessa forma, entende-se que se poderá dar uma contribuição no campo dos estudos sobre a disciplina de Didática como uma disciplina escolar que tem sua trajetória marcada pelo diálogo com o campo acadêmico e com os conteúdos difundidos pelos manuais de Didática Geral. Concorda-se com Silva e Correia (2004, p. 625) quando afirmam que “O conjunto dos trabalhos já desenvolvidos na área evidencia o potencial dos manuais como uma fonte que dá a ver aspectos importantes da vida escolar, notadamente as fases de uma determinada disciplina do currículo tal como explicadas em alguns manuais destinados a esse fim [...]”.

No que se refere à quantidade de pesquisas sobre manuais didáticos voltados à formação de professores, percebe-se um aumento considerável nessas últimas décadas, principalmente no âmbito da História da Educação e, mais recentemente, das Didáticas específicas. Dentre essas, destacam-se as pesquisas sobre a leitura de professores e as coleções destinadas a professores, bem como em disciplinas específicas como a Didática da História ou ainda sobre a história dos manuais brasileiros. As pesquisas no âmbito da Didática Geral são poucas, dirigindo-se predominantemente ao estudo de manuais antigos, utilizados nos Cursos Normais. Dessa forma, justifica-se também a definição do objeto e foco da pesquisa na direção de contribuir para preencher tais lacunas existentes no campo científico.

Para a apresentação da pesquisa realizada, o texto foi organizado em capítulos, que seguem esta introdução, primeiro capítulo da tese. O segundo capítulo expressa os estudos feitos com relação à Didática enquanto campo de conhecimento e enquanto disciplina escolar, a partir da leitura e da análise dos artigos e livros localizados no estudo exploratório e coloca em relevo o surgimento

do campo científico, os problemas na configuração do objeto e as diferentes ênfases e abordagens que têm se sucedido no âmbito desse campo, voltadas ora ao método, ora ao sujeito, ora ao ensino, ora à aprendizagem. Essa ideia sustenta-se no reconhecimento de que a Didática continua posta em questão (FRANCO; FUSARI, 2010), exigindo, portanto, o debate e tratamento das questões específicas, que incluem também discussões sobre o lugar que essa disciplina tem ocupado nas pesquisas e nos currículos dos cursos de formação de professores.

Destacou-se ainda, no segundo capítulo, a importância dos conceitos de disciplina escolar, segundo Chervel (1990), e de código disciplinar, de acordo com Cuesta Fernandez (1998), apontando relações e possibilidades de análise. No que se refere à disciplina de Didática nos cursos de Pedagogia, foram apontadas características da trajetória e da organização desse curso, questões relacionadas ao processo de identidade e principais temáticas abordadas.

O terceiro capítulo teve como objetivo apresentar ideias fundamentais sobre o papel dos manuais didáticos na constituição das disciplinas escolares. Defendeu-se que esses materiais, enquanto elementos visíveis do código disciplinar, podem cumprir determinados papéis no ensino, à medida que propõem regras, sugerem rotinas e legitimam determinados conhecimentos no âmbito escolar.

Nesse sentido, a partir de autores como Choppin (2009) e Guerreña, Ossenbach e Pozo (2005), apontam-se nas investigações relativas a manuais dois campos distintos de estudo que têm contribuído com discussões e análises sobre o que ocorre no âmbito das disciplinas escolares; no primeiro estão os trabalhos que permitem rastrear a evolução da Pedagogia como um campo científico e no segundo os que buscam analisar os processos de criação de um âmbito acadêmico específico para as chamadas Ciências da Educação das Escolas Normais e Universidades (GUERREÑA; OSSENBACH; POZO, 2005, p. 26).

No quarto capítulo, foram apontados os objetivos e procedimentos do trabalho empírico, assim como foi apresentado o processo de realização do estudo exploratório que permitiu definir o escopo do trabalho empírico. Destaca-se a definição do recorte temporal da pesquisa, assim como as etapas de seleção e organização dos manuais. Apresentam-se dados sobre o número de obras localizadas e que foram publicadas por período, a quantidade de edições de cada obra e a quantidade de editoras que têm publicado Manuais de Didática.

Também são apresentados no quarto capítulo os critérios de seleção das obras que foram analisadas quanto ao seu conteúdo. No quinto capítulo, são apresentados os resultados das análises acerca das configurações da disciplina de Didática Geral evidenciadas em manuais publicados a partir de 1980, apoiadas nas três categorias definidas. Estão em destaque, na análise, os conceitos de Didática presentes nos Manuais; os temas clássicos apresentados pelos manuais, bem como as novas temáticas que foram incorporadas nas três últimas décadas; a presença de atividades didáticas a serem realizadas pelos leitores, bem como sua natureza, em particular quanto ao estímulo à investigação.

Destacam-se assim, ao final, as influências desses materiais na configuração e na caracterização da Didática como uma disciplina escolar voltada à formação de professores, nas três últimas décadas. A contribuição dada por esta tese pode se somar ao conjunto significativo de pesquisas que vêm sendo desenvolvidas a respeito de programas, ementas da disciplina nos cursos de formação de professores, que também podem ser entendidos, como propõe Cuesta Fernandez (1998), como elementos visíveis do código disciplinar. Entre elas, destacam-se os trabalhos de Pimenta (2005), Romanowski e Martins (2009), Candau e Leite (2007), Veiga *et al.* (2006), André e Cruz (2012), Cruz *et al.* (2011), Guerra (2008).

Entende-se que no caso da Didática, essa preocupação se justifica uma vez que, segundo André (2008), seu ensino, que era um forte objeto de estudo “nos primeiros tempos do GT [Grupo de Trabalho], desapareceu das pesquisas” (ANDRÉ, 2008, p. 499). E, por outro lado, ao mesmo tempo em que autores questionam se ainda há lugar para falar em Didática na contemporaneidade (CASTANHO, 2008), outros afirmam que a Didática ainda está em questão (FRANCO; FUSARI, 2010).

É nesse contexto que se apresentam os resultados da pesquisa realizada, enunciando-se ao final do texto a tese defendida.

2. A DIDÁTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO E COMO DISCIPLINA ESCOLAR: ESPAÇOS DE CONSTRUÇÃO SOCIAL

Discussões sobre as disciplinas escolares e as finalidades que essas cumprem na sua relação com o contexto social estão geralmente referenciadas nos estudos de Chervel (1990), que apontam a necessidade de se compreender a trajetória de constituição e os mecanismos que fizeram essas disciplinas tornarem-se o que são.

Essa compreensão tem ajudado no entendimento de quais foram as influências e as transformações sofridas pela disciplina de Didática Geral a partir da década de 1980, principalmente no que se refere aos elementos envolvidos na sua caracterização, forma de organização e finalidade dentro do currículo dos cursos de formação docente.

Nesse sentido, concorda-se com Lopes e Macedo (2011, p. 107) quando afirmam que é preciso considerar que a “forma disciplinar” de organização dos conteúdos a serem ministrados em uma escola “vem sendo a forma predominante”. A forma disciplinar pode ser considerada, de acordo com Goodson (1997), como a “principal manifestação do currículo” (GOODSON, 2001, p. 75), pois sabe-se que, embora haja propostas de um currículo integrado, o que se verifica é o modelo de matriz disciplinar que persiste ao longo dos anos.

[...] a matriz disciplinar persiste como instrumento de organização e controle, independentemente do discurso de articulação. Em outras palavras, a administração do currículo, visando cumprir suas funções de controle, acaba por gerar mecanismos que criam novas disciplinas mesmo em processo de integração. Essas disciplinas são usualmente frutos da integração de conteúdos ou disciplinas anteriormente existentes (MACEDO; LOPES, 2002, p. 74).

Assim, parte-se do entendimento de que os conteúdos e saberes transmitidos por meio das disciplinas podem cumprir determinadas funções e finalidades educativas à medida que são criados pela escola para atender aos seus objetivos. No que se refere ao processo de integração dos conteúdos transmitidos, é importante evidenciar, de acordo com Chervel (1990), que há uma relação de independência entre os saberes de referência e as disciplinas escolares que precisa ser considerada durante a análise.

Para Chervel, “[...] contrariamente ao que se teria podido acreditar, a ‘teoria’ gramatical ensinada na escola não é a expressão das ciências ditas, ou presumidas ‘de referência’, mas que ela foi historicamente criada pela própria escola, na escola e para a escola” (CHERVEL, 1990, p. 181).

Nesse sentido, Macedo e Lopes (2002) defendem que as disciplinas devem ser entendidas não como referência a uma matriz científica, mas como princípio organizador do currículo, uma vez que funcionam como instrumento de organização e controle da escolarização.

Ao partir de tais ideias, admite-se na pesquisa que os conteúdos presentes na disciplina e difundidos pelos manuais têm influenciado o ensino em diferentes épocas, sugerindo regras e normas, legitimando temas e discursos na formação docente (CUESTA FERNANDEZ, 1998). Pode-se afirmar que foi a partir desses conhecimentos que se imprimiram determinadas características, tanto nas disciplinas escolares quanto nos currículos desses cursos.

Assim como Chervel (1990) tem questionado o papel e a contribuição das disciplinas escolares na formação desejada aos alunos, se questiona quanto aos seus resultados no ensino em cada período. Assim, pode se questionar: Quais são os elementos constituintes de uma disciplina escolar? Qual tem sido a natureza disciplinar dos diferentes conteúdos? Essas têm sido algumas das questões norteadoras de investigações que tomam uma determinada disciplina escolar como objeto de estudo e que também estarão em foco no decorrer da pesquisa.

Sabe-se que uma das justificativas para a predominância do modelo disciplinar pode estar na estreita conexão com as finalidades sociais que tem cumprido a educação. Concorde-se com Chervel (1990) quando afirma que o ensino escolar da disciplina põe em ação intenções impostas à escola; e o seu desenvolvimento ocorre pelo cumprimento de finalidades sociais, envolvendo pessoas e instituições em relações de poder (CHERVEL, 1990).

Afirmam Macedo e Lopes (2002, p. 83) que:

[...] a disciplina escolar é uma instituição social necessária, pois traduz conhecimentos que são entendidos como legítimos de serem ensinados às gerações mais novas, organizam o trabalho escolar, a forma como os professores diversos o ensinarão, em sucessivos anos, a milhares de alunos, orientam como os professores serão formados, como os exames são elaborados, como os métodos de ensino são constituídos, como se organiza o espaço e o tempo escolares.

Ainda no que se refere às finalidades que podem assumir as disciplinas no ensino escolar, Chervel (1990) defende que há um processo de identificação, classificação e organização de conteúdos que torna essas disciplinas imperativas, uma vez que podem assumir “finalidades religiosas, sociopolíticas, religiosas, educativas”, constituindo-se em verdadeiros “dispositivos” pedagógicos (CHERVEL, 1990, p. 188).

A contribuição do estudo de Chervel (1990) para essa pesquisa está também no reconhecimento de que o estudo das finalidades das disciplinas escolares começa na exploração de um *corpus* constituído pelos programas, métodos, exercícios, instruções, decretos e textos, dentre os quais se situam os manuais didáticos como importantes fontes e material empírico de pesquisa. Quanto à existência de determinadas temáticas no currículo, Chervel afirma:

Cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos uma literatura abundante: relatórios, projetos de reforma, artigos ou manuais, polêmicas, debates, etc. É essa literatura que, ao menos tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que dá hoje a chave do problema (CHERVEL, 1990, p. 190-191).

Concorda-se com esse autor quando afirma que algumas estruturas pedagógicas dão aos indivíduos a possibilidade de colocar em questão a natureza de seu ensino. Neste caso em específico, quando se pensa nos materiais utilizados nas disciplinas, pode se pensar em como o autor de cada manual está entendendo e explicando o que está o seu redor, evidenciando assim suas intenções, lentes e referenciais, inclusive no entendimento da possibilidade de esses manuais produzirem ou não, a partir do que propõem, uma otimização do rendimento escolar.

A estabilidade de uma disciplina resulta dos sucessos alcançados na formação dos alunos assim como da sua eficácia na execução das finalidades impostas. De sua finalidade aos objetivos, métodos experimentados, manuais adequados e renovados, professores mais experientes que seus alunos e, sobretudo, consenso da escola e da sociedade dos professores e dos alunos (CHERVEL, 1990, p. 198).

No que se refere às constantes mudanças no interior das disciplinas, Chervel (1990) afirma que os objetivos evoluem e mudam, assim como os conteúdos de ensino se transformam. O autor (1990, p. 200) afirma que as transformações culturais da sociedade explicam as modificações nas disciplinas e essas

transformações nas disciplinas têm um só fim: tornar possível o ensino, construir o ensinável.

No diálogo com esse importante referencial, inclui-se o pressuposto já mencionado anteriormente de que os manuais escolares podem ser entendidos como elementos visíveis do código disciplinar² (CUESTA FERNANDEZ, 1998) à medida que podem dar pistas importantes não apenas sobre a trajetória dos próprios Manuais de Didática Geral que foram tomados como empiria, mas também sobre a própria constituição de uma disciplina escolar específica, neste caso a Didática Geral.

Dessa forma, tomou-se o conceito de código disciplinar que tem sido utilizado para o estudo dos manuais de Didática da História por Schmidt (2006) e Urban (2009) com o intuito de investigar o ensino naquela disciplina, suas mudanças e permanências, inserindo-as no contexto político econômico e social. Nessa perspectiva, a pesquisa de Urban (2009)³ contribui para reconhecer a existência de um código disciplinar da Didática da História e instiga a pensar na existência de um código disciplinar da Didática Geral, podendo ser esse conceito utilizado também por outras disciplinas.

Schmidt (2006) defende que a opção pelo estudo em manuais:

[...] significa tratar este objeto com base nos marcos definidores iniciais, isto é, como manuais didáticos relacionados ao processo de escolarização, constitutivos da cultura escolar e destinados à formação didático-pedagógica dos professores em determinado período e contexto da sociedade brasileira. O fato de proporem métodos e atividades de ensino da disciplina de História indica a necessidade de explicar o que se entende pelo conjunto de conhecimentos veiculados por estes manuais ou o tipo de saberes constitutivos destas publicações (SCHMIDT, 2006, p. 712).

² Cuesta Fernandez (1998), em seu estudo, analisa o ensino de história quando a história ainda não era uma disciplina escolar, até 1995. Ele investiga a história do ensino de história, suas mudanças e permanências, inserindo-as no contexto político e econômico. Analisa as diferentes propostas curriculares, a participação do Ministério da Educação, dos historiadores, pedagogos, do movimento de renovação desse ensino, o saber histórico escolar presente nos livros textos, a prática dos professores que desencadeiam diferentes apropriações dos livros e dos programas curriculares.

³ A investigação que levou em conta a existência de elementos do código disciplinar da História ocorreu por meio da análise de ementários, programas e legislação voltados aos cursos de Licenciatura em História. Privilegiaram-se também alguns manuais voltados à formação do professor, publicados em período mais recente. Esses foram considerados os “textos visíveis”, na esteira do pensamento de Cuesta Fernández (1998). Os elementos do código disciplinar foram investigados também por meio das ideias dos sujeitos envolvidos no processo de formação: acadêmicos e professores, considerados como “textos invisíveis” (URBAN, 2009, p. 20).

Dessa maneira, acredita-se que esses materiais voltados especificamente à formação de professores discutem elementos constitutivos do ensino e aprendizagem e, portanto, elementos específicos da Didática. Os manuais são adotados em função das contribuições que podem cumprir por apresentarem conteúdos relacionados ao que dizem as Diretrizes Curriculares, a legislação e as pesquisas acerca dos processos didáticos, como metodologia, conteúdos, relação professor e aluno e avaliação.

Assim, destaca-se a adequação em estudá-los a partir do conceito de código disciplinar que se configura como parte integrante da cultura escolar e que é assim definido por Cuesta Fernandez (1997):

Definimos o código disciplinar como um conjunto de ideias, valores, suposições, regulamentos, práticas e rotinas (por meios explícito e tácito), que frequentemente se traduzem em discursos de legitimidade e linguagens públicas sobre o valor educativo da História; estes discursos guiam a prática profissional dos docentes. Em suma, se trata de uma lista de ideias, discursos e práticas dominantes no ensino de história dentro do ambiente escolar⁴.

O conceito permite pensar, no caso dos manuais, na ideia de que os conteúdos carregam certa intencionalidade e acabam por legitimar interesses e orientar práticas docentes. Desta forma, esse autor aponta que, uma vez fundado um determinado código, se prolonga sua influência até que se inicie uma nova tendência ou abordagem na educação.

Cuesta Fernandez (1997) revela na análise sobre os manuais a complexa relação e coexistência de códigos, ou seja, das tendências e abordagens que vão sendo apresentadas em cada período. A partir dessa afirmação, nega-se que haja uma sucessão linear e evolutiva de uma tendência para outra, ou seja, de um novo código disciplinar para outro, mas se aceita a presença, nos manuais, de evidências de tentativas de renovação e de relações de poder.

A análise dos conteúdos impressos nos manuais em cada período revela que houve interesses que motivaram a divulgação de certos conhecimentos em detrimento a outros. Sabe-se que, do mesmo modo que novos conteúdos e

⁴ Definíamos el código disciplinar como el conjunto de ideas, valores, suposiciones, regulaciones y rutinas prácticas (de carácter expreso y tácito) que a menudo se traducen en discursos legitimadores y en lenguajes públicos sobre el valor educativo de la Historia, y que orientan la práctica profesional de los docentes. En suma, el elenco de ideas, discursos y prácticas dominantes en la enseñanza de la Historia dentro del marco escolar (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 57, tradução livre da pesquisadora).

temáticas foram surgindo, antigos conteúdos e temáticas se mantiveram ou foram abandonados. O conceito permite entender que a presença de certas temáticas nos manuais de Didática e no âmbito da disciplina não ocorre aleatoriamente, mas é influenciada tanto pelas discussões do campo científico quanto pela influência de propostas curriculares criadas com o objetivo de responder as exigências da escola e da formação de aluno desejada em cada período.

Para Cuesta Fernandez (1997, p. 57), o código disciplinar não é uma realidade estática, ainda que duradoura: “Como qualquer tradição social que atua sobre o estrato consciente e inconsciente da vida social tende à conservação, da mesma forma, como toda realidade social, também é uma criação histórica e também traz consigo a possibilidade de mudança”.⁵

Isto leva a relacionar a trajetória das temáticas que compõem os currículos dos cursos de formação de professores analisando os manuais, os modos como se organizaram e o que foi priorizado em cada período. Interessa a compreensão de que os manuais escolares podem ser entendidos como configuradores do código disciplinar da Didática, podendo ser estudados para conhecer e compreender a complexa realidade do ensino dessa disciplina.

Deve-se lembrar que há uma relação entre a ideia de que os manuais são elementos visíveis do código disciplinar e o conceito de código curricular de Lundgren (1997). O referencial defendido por este autor estabelece uma relação importante com os estudos de Cuesta Fernandez (1998) na medida em que defende a ideia de que, ao longo de cada momento histórico, novas concepções de educação vão surgindo e organizando os diferentes códigos curriculares, exigidos a partir de modificações “das relações entre o Estado e a sociedade e, portanto, a necessidade de educar um novo tipo de cidadão” (LUNDGREN, 1997, p. 29)⁶.

Assim, Lundgren (1997) questiona quais têm sido os elementos fundamentais do código curricular de cada período. Essa reflexão permite entender como as disciplinas vão ajudando a constituir o código curricular em cada momento e ao

⁵ “Como toda tradición social que actúa sobre los estratos conscientes e inconscientes de la vida social, propende a la conservación, pero asimismo, como toda realidad social, es una creación histórica y en sí misma contiene también la posibilidad de cambio” (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 57, tradução livre da pesquisadora).

⁶ “De las relaciones entre el Estado y la sociedad y por tanto, la necesidad de educar a un nuevo tipo de ciudadano” (LUNDGREN, 1997, p. 29, tradução livre da pesquisadora).

mesmo tempo revelar quais os elementos desse código. O código curricular para esse autor é descrito:

[...] como um conjunto de princípios fundamentais em que o currículo é desenvolvido: como ele seleciona, organiza e como o conteúdo é transmitido. Você deve considerar o currículo como um texto de ensino nos quais os processos de produção e reprodução da sociedade são separados uns dos outros (LUNDGREN, 1997, p. 67)⁷.

Ao partir do pressuposto da existência de um código disciplinar e curricular da Didática, a investigação junto a pesquisas sobre a forma como a Didática esteve presente como uma disciplina nos cursos de formação de professores aponta elementos e tem ajudado a entender como aspectos internos e externos da instituição caminham paralelamente à constituição da disciplina de Didática Geral.

Pode se dizer, concordando com o estudo realizado por Mello (2002)⁸, que a disciplina tem se situado no ponto de encontro de forças tanto internas – como o próprio grupo de professores de Didática, a cultura organizacional⁹ e fim social da instituição – quanto externas – como as discussões acadêmicas externas e as mudanças administrativas – tudo isso acaba entrando em conflito com o que já está oficializado na instituição (MELLO, 2002).

Para essa autora, os fins, o projeto político da instituição, os discursos construídos, o clima organizacional e toda a vida interna da escola “tendem a apontar a constituição da disciplina Didática Geral na escola, definindo não só a identidade dessa disciplina, como também a própria identidade da instituição e o fato de ela existir” (MELLO, 2002, p. 3).

Por estar inserida num contexto local, com uma identidade e cultura própria, a escola pode ser vista segundo essa autora “como um espaço sociocultural porque,

⁷ [...] como un conjunto de principios fundamentales según los cuales se desarrolla el curriculum: cómo se selecciona, se organiza, y se transmite el contenido. Se debe considerar el curriculum como un texto pedagógico que aparece los procesos de producción y reproducción de una sociedad están separados uno del otro (LUNDGREN, 1997, p. 67, tradução livre da pesquisadora).

⁸ O estudo faz parte da pesquisa de dissertação de mestrado desenvolvida por Mello (2002) na Faculdade de Educação/UFRJ e orientada por Alice Ribeiro Casimiro Lopes, defendida em 11 de setembro de 2002. Essa pesquisa investiga a história da disciplina Didática Geral em uma escola pública de formação de professores no Rio de Janeiro e se intitula “História da disciplina Didática Geral em uma escola de formação de professores: (re)apropriação de discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990”.

⁹ O sentido atribuído por Mello (2002) à cultura organizacional vem da ideia defendida por Perez Gomez, (1998, p. 92), a qual entende por cultura “o conjunto de significados e condutas compartilhados, desenvolvidos através do tempo por diferentes grupos de pessoas como consequência de suas experiências comuns, suas interações sociais e seus intercâmbios com o mundo.”

produz uma cultura que lhe é própria e que exprime os valores, ideias e crenças que os membros da sua organização compartilham” (MELLO, 2002, p. 5). Nesse sentido, quando se trata de disciplinas escolares se faz necessário, de acordo com essa autora, conhecer os elementos da cultura da instituição, para que se possa compreender a articulação entre a história dessa disciplina e os conflitos que acompanharam os discursos nos quais essas disciplinas se apropriaram ao longo dos anos, considerando-se que uma disciplina se constrói diferente no contexto escolar e no campo acadêmico.

Constatamos que a disciplina Didática Geral esteve sempre relacionada com um período e necessidades de um contexto histórico vivido e que lutou todo esse período para assumir-se como uma disciplina necessária a uma ESCOLA de formação de professores. Essa disciplina acabou por moldar-se aos objetivos, fins sociais e cultura da instituição, dialogando com os problemas sociais de seu tempo e contexto (MELLO, 2002, p. 17).

Percebe-se nessa pesquisa a preocupação da autora em relacionar a disciplina de Didática às necessidades de cada período e contexto histórico em que esta inserida. Mello (2002) evidenciou que a trajetória da disciplina na instituição pesquisada passou por períodos de auge, queda e retomada. “A disciplina deixou de ser a “rainha” do currículo dos anos 80 e reinicia uma nova fase de valorização [...]” (MELLO, 2002, p. 18, grifos da autora).

Procurou-se, portanto, neste capítulo, explicitar os elementos e características que marcaram a trajetória da Didática, que enquanto disciplina que ocupava uma situação de rainha do currículo, como afirmou Mello (2002), passa atualmente pelo processo de uma possível exclusão nos currículos dos cursos de formação de professores. A problematização foi construída no diálogo entre a produção do campo científico da Didática, considerada desde a década de 1980 e contemplada na primeira seção, e as configurações da disciplina nos cursos de formação de professores no Ensino Médio e no Ensino Superior, temática tratada na segunda seção do capítulo.

2.1. A DIDÁTICA COMO CAMPO DE CONHECIMENTO

Com o objetivo de refletir características da Didática enquanto disciplina escolar e campo de conhecimento, se propõe nesse capítulo discutir aspectos

relacionados à contextualização e trajetória histórica, considerando as discussões e pesquisas no campo científico da Didática a partir da década de 1980. Nesse sentido procurou-se apresentar os principais debates que apontam para questões como as relacionadas à indefinição do objeto e conteúdo específico da Didática. Destacou-se a influência das políticas e Diretrizes Curriculares educacionais na trajetória e organização não somente da disciplina, mas, sobretudo, no conteúdo expresso nos manuais.

Outro ponto importante tratado refere-se ao papel que cumpriram e cumprem ainda os Seminários e Encontros de Didática realizados, a partir das décadas de 1970 e 1980, no Brasil, destacando-se as contribuições do ENDIPE e do GT de Didática da ANPEd na divulgação das pesquisas da área da Didática. Assim como se reconhece na sua trajetória o movimento de tentativa de valorização e posteriormente da negação da Didática como disciplina escolar ou campo de conhecimento.

Enquanto campo de conhecimento, pode-se dizer que a Didática, assim como a Pedagogia, está longe de obter uma posição de consenso sobre seu significado, o que tem dificultado a definição do que seria a essência do seu proceder pedagógico (FRANCO; GUARNIERI, *et al.*2011). Reconhece-se, portanto, a relação próxima e tênue entre a Didática e a Pedagogia evidenciada nas pesquisas e nos manuais. É reconhecido, de acordo com Franco e Guarnieri *et al.*(2011), que se a pedagogia enquanto ciência da educação se refere e tem sua especificidade na teoria e prática da educação, a Didática é o ramo da Pedagogia que trata do processo de ensino e aprendizagem.

Ao partir dessa afirmação, pode-se dizer que a Didática se manifesta no plano escolar como um todo, ou seja, nas interações entre professores e alunos, nas relações com a aprendizagem e, sobretudo, no ensinar a ensinar. Sabe-se que historicamente a Didática, nas suas diferentes relações, assumiu muitos significados e conceituações no decorrer dos anos e “esteve comprometida com a ideia de técnicas e métodos de ensino” (CRUZ; ANDRÉ, 2012, p. 92).

Nesse sentido, foi a partir da década de 1980 que surgiram alguns questionamentos quanto ao estatuto epistemológico da Didática. De acordo com Warde (1991, p. 54), caberia à Didática, enquanto campo de conhecimento, “o enfrentamento metódico dos temas com os quais historicamente vem lidando”, ou

seja, aqueles temas relativos ao ensino, constituindo-se assim um campo de conhecimento sobre o ensino, compreensão que foi sendo incorporada pelos manuais de Didática a partir da segunda metade da década de 1980, como se apresentará no quinto capítulo da tese. Ao assumir essa atribuição, poder-se-ia pensar a Didática “como um campo de conhecimento que se constrói e reconstrói na história, um campo sempre em mutação, que não se poderia analisar numa ótica fechada na idéia (*sic*) de amoldamento a um paradigma” (ANDRÉ; LUDKE, 2005, p. 171). Destaca-se nessa discussão que o que se constrói nesse campo é o que o define.

Já no que se refere ao contexto de produção de conhecimentos no campo da Didática, evidencia-se a preocupação no âmbito das pesquisas, assim como se verificou também no âmbito dos manuais, em encontrar respostas, propor caminhos e tentar soluções para os desafios no ensino, em cada período histórico.

Quanto aos temas discutidos nas pesquisas de Didática percebe-se uma relação com questões e demandas sociais. Trata-se, de acordo com Castanho (2008), “de uma adequação às exigências sociais históricas que surgiram no bojo da revolução industrial e necessidade da inserção rápida de expressivos contingentes humanos ao mercado de trabalho” (CASTANHO, 2008, p. 4).

No entanto, deve-se considerar também, como afirma Castro (1991), que a situação da Didática já foi vivida e pensada antes de ser objeto de sistematização e de constituir referencial do discurso ordenado da Didática como disciplina do campo pedagógico. Desde sua origem, na Grécia antiga, o termo Didática já é conhecido como adjetivo, “indicando que o objeto ou ação qualificada dizia respeito ao ensino” (CASTRO, 1991, p. 15).

A inauguração de um campo de estudos com esse nome tem uma característica que vai ser reencontrada na vida histórica da Didática: surge de uma crise e constitui um marco revolucionário e doutrinário no campo da Educação. Da nova disciplina espera-se reformas da Humanidade, já que deveria orientar educadores e destes, por sua vez, dependeria a formação das novas gerações (CASTRO, 1991, p. 16).

Concorda-se com essa autora quando afirma que o papel da Didática nenhuma outra disciplina poderá cumprir – “nem a teoria social ou a econômica, nem a cibernética ou a tecnologia do ensino, nem a psicologia aplicada à Educação atingem o seu núcleo central: o Ensino” (CASTRO, 1991, p. 21).

Castro (1991) destaca que esse núcleo, o ensino, é objeto de controvérsias teóricas e também de disputa no campo interdisciplinar do “currículo”, já que o conteúdo do ensino – o que se ensina – tanto pode ser problema didático quanto curricular. Desse modo, “o inter-relacionamento da Didática com outros campos de conhecimento é intenso e constante, o que de modo algum prejudica sua autonomia, mas, ao contrário, vem enriquecê-la” (CASTRO, 1991, p. 22).

Partindo da perspectiva do ensino como um fenômeno social complexo, a Didática enquanto ramo da pedagogia cujo objeto específico é o processo de ensino, se fundamenta, de acordo com Castro (1991), no diálogo entre a ciência da educação e a teoria do ensino que ocorre:

[...] devido a uma espécie de contaminação entre a Didática disciplina e o conteúdo dos cursos, à medida que a Didática acolhe diferentes conteúdos, em termos de tendências doutrinárias ou teóricas. Ou seja, algumas obras ou cursos privilegiam determinadas inflexões – sociológicas, psicológicas, filosóficas –, mas nem sempre as mesmas. Interpretam o ensino de muitos modos. Há diferenças entre posições teóricas e diretrizes metodológicas ou tecnológicas (CASTRO, 1991, p. 21).

Já em relação às influências de outros campos de conhecimento no campo da Didática, Oliveira (1993) aponta a presença da psicologia e da sociologia nas propostas Didáticas. Tal afirmação encontra correspondência em resultados de outros estudos e também nesta tese, como se evidenciará no capítulo cinco.

Essa autora tem indicado em seus estudos a existência dessas duas posições distintas: uma com base na psicologia,¹⁰ tratando o ensino na perspectiva da aprendizagem; a outra, com base na sociologia, tratando o ensino na perspectiva da prática social. Essas posições têm marcado a organização tanto do currículo dos cursos de formação de professores quanto da disciplina e dos manuais de Didática.

Ao mesmo tempo, as pesquisas mostram uma diversificação quanto às temáticas pesquisadas, nas quais se destacaram nas pesquisas referências sobre os chamados temas clássicos da Didática evidenciados no campo de conhecimento, no âmbito da disciplina e enquanto temática dos manuais de Didática Geral, como foi constatado no decorrer da pesquisa.

¹⁰ Nessa pesquisa, parte-se do reconhecimento do papel da psicologia e da influência dos seus teóricos no entendimento da “relação entre desenvolvimento e aprendizagem, a importância da educação para o desenvolvimento do psiquismo e o papel do professor no processo de ensino-aprendizagem” (CARVALHO, 2002, p. 52). Como principais pensadores podem ser citados J. Dewey, E. Claparède, J. Piaget, H. Wallon e L. S. Vygotsky.

Sobre esses temas clássicos pode-se dizer que são aqueles relacionados aos elementos do ensino e seu processo como, por exemplo, as temáticas: ensino, aprendizagem, finalidades do ensino, objetivos, conteúdos, relação professor-aluno, metodologia, recursos de ensino, avaliação, etc. No entanto, podem ser encontradas referências a outros temas, como métodos, técnicas de ensino, disciplina, entre outras temáticas. Convém destacar que há no campo de pesquisa diferentes entendimentos sobre quais seriam esses temas clássicos.

Esses temas são assim chamados por se constituírem em temáticas consideradas importantes na disciplina de Didática e nos cursos de formação de professores e por estarem presentes durante toda a trajetória da Didática até o momento atual, principalmente nos manuais didáticos que têm como função ensinar professores a ensinar. Os temas clássicos são mencionados em pesquisas de autores como Pimenta (2008), Franco e Guarnieri (2011), Libâneo (2002), Veiga *et al.*(2010), Lacanallo *et al.* (2007).

Relacionados ao ensino e aprendizagem e à atuação do professor em sala de aula, os temas clássicos são selecionados pelo reconhecimento de sua contribuição na formação docente ou escolhidos em razão da força da tradição. Muitos desses temas foram, ao longo do período, citados nas Diretrizes Curriculares organizadas pelo governo para cada nível da educação ou pelos Cursos de Formação de Professores, ementas e manuais didáticos.

A sua existência é justificada na afirmação de que são temas considerados essenciais ao professor que vai ensinar, sem os quais sua formação ficaria incompleta para o enfrentamento do dia a dia escolar. Deve se considerar que essa forma de organização e tratamento do ensino e de temas clássicos acabou por se tornar uma característica marcante na pesquisa em Didática.

Nesse movimento de contextualização da Didática enquanto campo de conhecimento e disciplina escolar, se faz necessário destacar, para além das experiências dos sujeitos, o espaço cultural e histórico que se tornou palco para os debates no campo. Nesse sentido, optou-se em apontar alguns dos principais acontecimentos que influenciaram e contribuíram para a constituição do campo de conhecimento a partir da década de 1970, construindo referenciais para analisar os manuais didáticos que foram produzidos nesse período.

2.1.1 Os antecedentes: perspectivas e movimentos que marcaram a formação de professores e a Didática na década de 1970 no Brasil

Parte-se do reconhecimento, como já se tem afirmado nas pesquisas do campo, da importância da reflexão sobre os acontecimentos que marcaram a história da Didática no Brasil, enquanto campo de conhecimento e disciplina escolar. Nesta pesquisa, tal reflexão contribui para o entendimento da relação do movimento das discussões realizadas no campo com os conteúdos difundidos nos manuais didáticos e, assim, para a compreensão do código disciplinar da disciplina nesse período.

Nessa tentativa de evidenciar momentos importantes na trajetória e na reconstrução da área da Didática, autores como Martins (2009) apontam que há pelo menos dois marcos fundamentais: o I Encontro Nacional de Professores de Didática, realizado em 1972 na Universidade de Brasília, e o I Seminário “A Didática em questão”, realizado em 1982 na PUC – Pontifícia Universidade Católica – do Rio de Janeiro.

Há de se considerar que na metade dos anos de 1970 já se iniciava o discurso da suposta neutralidade científica do conteúdo da Didática, sobretudo marcado pelo momento em que a Didática acabou fortemente marcada pelo ideal de educação voltada para o desenvolvimento da sociedade, pela influência do movimento da tecnologia educacional, busca da racionalização, eficiência e produtividade do ensino.

Concorda-se com Martins (2009) quando aponta que, no momento que antecedeu ao I Encontro de Didática realizado em 1972, estava muito forte a ideia por parte do Estado em racionalizar o processo produtivo, o crescimento econômico e o desenvolvimento industrial. O que acabou por colocar o “planejamento educacional como ‘área prioritária’, integrada ao Plano Nacional de Desenvolvimento. A educação passa a ser vista como fator de desenvolvimento e, portanto, como investimento individual e social” (MARTINS, 2009, p. 26).

Impõe-se nesse momento a necessidade de professores preparados tecnicamente e, sobretudo comprometidos com o desenvolvimento social do país. No final dos anos 60, marcados pelo tecnicismo e busca pela eficiência e racionalidade técnica, o sistema de ensino brasileiro, a partir da LDB – Lei de

Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71 –, passa a ser reorganizado dentro dos critérios de racionalidade, produtividade e eficiência.

Defende-se, nesse cenário, que o planejamento educacional poderia organizar e melhor racionalizar o tempo previsto e exato para as atividades de ensino, assim como a realização de treinamentos visava, dentre outros, a formação de professores competentes, hábeis e eficientes. Para Martins (2009, p. 34), as questões que passam a ser “objeto de discussão e sistematização teórica da Didática expressam a prática que estava ocorrendo no interior da escola capitalista”.

A Didática da década de 1970 conviveu, então, com a presença da abordagem comportamentalista relacionada com a ideia de que o sistema educacional deve ter como finalidade básica promover mudanças nos indivíduos, que implicam tanto em aquisição de novos comportamentos quanto a modificação de comportamentos já existentes (MIZUKAMI, 1986). Desse modo, nessa abordagem, que pode ser relacionada à defesa de estratégias de ensino, caberia à escola, como afirma Mizukami (1986), manter, conservar e em parte modificar os padrões de comportamento aceitos como úteis e desejáveis para uma sociedade.

A ênfase nas técnicas de ensino e na autoinstrução são características da forma de pensar e propor o ensino nesse período. Nos manuais isso também se revela, como mostrado por Garcia (2006) e outros pesquisadores do tema.

Mas, por outro lado, a Didática também se apresenta como um espaço de debates e de enfrentamento das posições e proposições no âmbito educativo, mas que mantinham correspondência e aderência às propostas políticas do governo da Ditadura Militar, que termina em 1984, vinte anos após o golpe militar.

2.1.2. A década de 1980: discussões em torno da tentativa de reconstrução do campo da Didática

Ao tomar como ponto de partida a década de 1980, considerou-se o cenário brasileiro pós-ditadura militar, na tentativa de evidenciar quais foram os principais conceitos, ideias e temáticas que marcaram o campo científico da Didática. A contextualização torna-se significativa na pesquisa, uma vez que se acredita que as concepções e tendências pedagógicas difundidas no meio educacional tiveram sua influência na definição das prioridades estabelecidas nos cursos de formação de

professores e, portanto, na definição do que é importante para ensinar em cada período.

Desta forma, optou-se por uma primeira demarcação acerca do movimento que tinha como princípio a transformação social por meio da educação. Destaca-se nesse contexto a tentativa de incluir inicialmente uma crítica e denúncia ao caráter meramente instrumental¹¹ da Didática, buscando alternativas e a reconstrução do conhecimento do campo. Destaca-se nas pesquisas analisadas, de um modo geral, a menção ao movimento de crítica à Didática Instrumental e a defesa da Didática Fundamental, prevalecendo, de acordo com Candau (1983), a tensão entre negar o instrumental e potencializar o fundamental.

O I Seminário “A Didática em questão”, realizado em 1982, se constitui em um marco na trajetória da Didática à medida que impulsionou as discussões no campo sobre construções teóricas e metodológicas e o movimento de revisão crítica da Didática, marcando, de acordo com Oliveira (1993, p. 66), “as relações com outras áreas do saber, o relacionamento com o contexto político, econômico e educacional do país”.

Essa nova Didática, de acordo com Oliveira (1993, p. 71), “levará em conta o contexto da escola brasileira, contribuindo para a redução dos índices de evasão e repetência”. Essa forma de pensar a Didática situava-se na perspectiva crítica de educação, que assumia o compromisso com a transformação social e com a busca de práticas pedagógicas que trouxessem maior qualidade ao ensino. Destacam-se, portanto, a partir da década de 1980, as análises sobre o papel da escola na sociedade capitalista que acabaram por incidir, de acordo com André e Oliveira (1997), nos limites da Didática, no tocante às críticas ao seu caráter ideológico¹² e à compreensão da escola enquanto espaço de reprodução das relações sociais de produção.

Naquele momento, evidencia-se a defesa de uma “Didática comprometida com uma práxis pedagógica revolucionária, na luta por uma sociedade brasileira fundada em novas relações de trabalho” (OLIVEIRA, 1993, p. 21). Sendo assim,

¹¹ A concepção instrumental da Didática, de acordo com André e Oliveira (1997, p. 11) refere-se às “técnicas e instrumentos sem qualquer vinculação com uma dada realidade, sem referência aos fins a que se destinam e às teorias que os fundamentam”.

¹² Sobre ideologia ver THOMPSON, J. **Ideologia e cultura moderna**: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa. Tradução de Grupo de Estudos sobre Ideologia, Comunicação e Representações Sociais da Pós-Graduação do Instituto de Psicologia da PUCRS. Petrópolis: Editora Vozes, 1995 [1990].

passa a ser considerada parte de uma totalidade e reflexo das contradições próprias do modo de produção capitalista. Os problemas da escola passam ser explicados a partir de uma visão crítica da Didática:

A Didática, como um campo de conhecimento em construção, assumiu as questões pedagógicas como base para a sua produção, inseriu a questão política como determinante das questões pedagógicas e se opôs à Didática Instrumental. Mais uma vez, percebe-se a Didática ser tocada, sensivelmente, pelas questões mais amplas que estavam sendo apontadas pelos movimentos sociais, pelo mundo do trabalho e pela ação dos sujeitos sócio-históricos, e, mais uma vez, ela reverbera e reinterpreta os desafios do mundo atual (FRANCO; FUSARI, 2010, p. 11).

No I Seminário de Didática discutiu-se a articulação entre o pensar sobre a Didática e a Didática vivida, a partir da constatação da dissociação entre a Didática que é vivenciada inclusive nas aulas de Didática e o discurso sobre o que deveria ser esta própria prática. A crítica girava em torno da característica essencialmente tecnicista e neutra da Didática e dos recursos metodológicos desvinculados da realidade da escola brasileira. Essas “boas técnicas de ensino”, de acordo com Soares (1976), possibilitariam nesse momento atingir os determinados objetivos educacionais.

Adjetivada por Candau (1983) como exaltada ou negada, a Didática como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica estava certamente colocada em questão. Candau (1983) defende como objeto da Didática a prática pedagógica enquanto um fenômeno concreto multideterminado, que tem como compromisso a transformação social e a busca de práticas pedagógicas eficientes para garantir o acesso ao saber escolar por parte da maioria da população.

Nesse sentido, percebe-se nas pesquisas que o acirramento da luta de classes no país impulsionou o debate em torno da necessidade de se partir da prática, do compromisso político com as camadas populares, da transformação social e unidade teoria-prática (MARTINS, 2009).

Enfatiza-se a necessidade de formar educadores críticos e conscientes de seu papel da educação na sociedade, e mais comprometidos com as necessidades das camadas populares cada vez mais presentes na escola e cedo delas excluídas. Se, no primeiro encontro, busca-se um professor tecnicamente competente, comprometido com programa político-econômico do país, no segundo (1982), a preocupação gira em torno da formação de

um professor politicamente comprometido com a transformação social (MARTINS, 2009, p. 36).

No contexto influenciado pelo Golpe de 1964 e submetidos por leis e práticas repressivas, os trabalhadores começam a reagir e a criar novas formas de luta. A década de 1980 configurou-se como um importante momento histórico, marcado pela abertura política. Nesse contexto, foi realizado o I Seminário de Didática, que tinha como pontos de partida: a prática, o compromisso político com as camadas populares, a transformação social, a unidade teoria-prática (MARTINS, 2009).

As discussões em torno do movimento de construção da Didática Fundamental e crítica à Didática Instrumental ganharam força nesse momento, destacando-se na trajetória da Didática e sendo lembradas em grande parte das pesquisas que tratam sobre o campo de conhecimento ou sobre a disciplina.

A Didática Fundamental está apoiada, segundo Candau (1983), em alguns princípios básicos como: multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, análise da problemática educacional concreta, contextualização da prática pedagógica, explicitação e análise dos pressupostos que fundamentam as diferentes abordagens do ensino, reflexão sobre experiências concretas e relação teoria-prática.

Destacou-se nesse momento temas considerados por Candau (1997, p. 78) como mobilizadores da reflexão em Didática que são: “os relativos aos estudos sobre cotidiano escolar, ao saber docente e às relações entre escola e cultura(s)”. Portanto, esse movimento de reconstrução da Didática, que se iniciou na década de 1980 com a proposta de uma Didática Fundamental em oposição à Didática Instrumental, marcou a trajetória da Didática.

Nos manuais, como se analisará mais adiante, esse momento se expressará também na produção bibliográfica, com a circulação de dois tipos de livros: os primeiros constituídos por manuais que, seguindo a tradição existente, cumprem a função de ensinar a ensinar, uma vez que apresentam indicações, sugestões, orientações aos professores em formação ou que já exercem a atividade profissional; e os segundos constituídos por obras que colocam a público os debates que estavam em curso no campo de produção científica do conhecimento didático.

É preciso destacar que o caminho realizado nessa pesquisa não atende a uma linearidade justamente por conta da complexidade das questões em que se

insere a temática. No entanto, teve como preocupação apontar as principais ideias e temáticas defendidas no campo científico e que influenciaram a Didática no momento de busca por sua identidade (CANDAUI, 2006). A tentativa de realização de uma caminhada que fosse apontando as principais contribuições teve como intenção fornecer pistas para entender a situação da Didática, marcada, de acordo com Franco e Pimenta (2011), pela “indefinição, contradição e controvérsias”.

Essa indefinição apontada, seja no que se refere ao objeto, ao referencial teórico, ao campo de atuação, ou mesmo em relação à influência de diferentes teorias pedagógicas que impulsionaram uma variedade de temáticas, acabou por se tornar uma característica que também se expressará na análise de manuais de Didática produzidos no período.

No entanto, parece haver um consenso nas pesquisas que tratam sobre o processo histórico da Didática a partir das décadas de 1970 e 1980 no que se refere ao compromisso social da Didática e à compreensão de que a “Didática não é neutra e como disciplina pedagógica tem um compromisso social e político que se expressa na definição do que se ensina ou deixa de se ensinar” (VEIGA, 2010, p. 54).

Deste modo, foram marcantes, nas pesquisas na década de 1980, as contribuições de autores como Paulo Freire com as obras **Pedagogia do Oprimido** e **Pedagogia da Autonomia**, e Dermeval Saviani, com a obra **Escola e Democracia**, publicada no ano de 1984. Essas obras evidenciaram a defesa da crítica e a tentativa de transformação da educação no país, tornando-se referência no pensamento pedagógico brasileiro.

Convém mencionar que a obra **Escola e Democracia**, de Saviani (1984), posteriormente embasou a proposta de Gasparin (2005) na elaboração da obra **Uma Didática da Pedagogia Histórico-Crítica**, que tem como objetivo a divulgação da pedagogia histórico-crítica e o uso do método dialético prática-teoria-prática no ensino da Didática.

A metodologia de ensino desenvolvida por Gasparin (2005) tem como marco referencial a teoria dialética do conhecimento. Nessa teoria, considera-se que é a existência social dos homens que gera o conhecimento, pois este resulta do trabalho humano, no processo histórico de transformação do mundo e da sociedade, por meio da reflexão sobre esse processo (GASPARIN, 2005).

Em decorrência dessa demanda, o planejamento educacional no Brasil a partir das décadas de 1980 passou a integrar o Plano Nacional de Desenvolvimento, tornando-se a educação área prioritária no momento de redemocratização do país. Reafirma-se a necessidade de formação política do professor como agente de transformações.

Nessa direção, os anos de 1980 representaram um “divisor de águas” na constituição do campo da Didática, assim como no contexto mais abrangente do campo educacional brasileiro. A década de 1980 foi caracterizada por significativa ampliação da produção acadêmica, essencialmente marcada pelas pedagogias contra-hegemônicas voltadas para a educação e as possibilidades emancipatórias de transformação da sociedade (CRUZ *et al.*, 2011, p. 5).

Sobre esse período considerado por Cruz *et al.* (2011) como divisor de águas, a educação assumiu o papel de transformação social, o que acabou por exigir que a formação de professores fosse debatida e questionada em um espaço específico por estudiosos do campo da Didática. Assim, foram organizados, a partir da década de 1980, Congressos e Conferências Brasileiras de Educação, inspirados no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), que influenciou e impulsionou os grandes debates educacionais no Brasil.

Esses encontros nacionais tiveram como objetivo discutir sobre os rumos da educação brasileira. Com esse propósito, destacam-se as Conferências Brasileiras de Educação (CBEs), realizadas a partir de 1980 em São Paulo, e que posteriormente passaram a se chamar Congressos Nacionais de Educação (Coneds) e atualmente Conferência Nacional de Educação – CONAE. Esses eventos foram organizados algumas vezes pelo poder público, outras vezes pela sociedade civil organizada (CONAE, 2010).

Também tem sido marcante o papel do ENDIPE (Encontro Nacional de Didática) na trajetória da Didática. Destaca-se no ano de 1987 o IV Encontro realizado em Recife com o objetivo de dar sequência às discussões do II e III Seminários “A Didática em questão” realizados nos anos de 1983 e 1985, respectivamente. O ENDIPE, que está na sua XVI edição, foi organizado por pesquisadores do campo da Didática no ano de 2012 na Faculdade de Educação da UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas - SP).

Tão importante quanto esse espaço de discussão na expansão do campo científico da Didática tem sido o GT (Grupo de Trabalho) de Didática da ANPEd –

Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. A organização, sem fins lucrativos, foi fundada em 1976, organizada por Programas de Pós-Graduação da Área da Educação, admitindo sócios institucionais (programas de pós) e individuais (professores, pesquisadores, alunos). As primeiras reuniões da ANPEd ocorreram a partir da década de 1980 e o evento está na sua 36ª Reunião Anual, realizada no ano de 2013 na UFG – Universidade Federal de Goiânia – Samambaia – Goiânia.

Mais recente, pode ser mencionado o I Simpósio sobre Ensino de Didática organizado pelo LEPED – Laboratório de Estudos e Pesquisas em Didática e Formação de Professores –, que ocorreu no Rio de Janeiro em 2012.

Autores como Martins e Romanowski (2010), Pimenta (2010), Marin *et al.* (2012), Cruz *et al.* (2011) e Faria (2008) têm com frequência enfatizado em seus estudos o papel desses espaços no processo de reconstrução do campo. Além de locais privilegiados para o debate, ao longo dos anos têm concentrado grande parte das pesquisas e ao mesmo tempo têm sido objeto de estudo de pesquisadores. Os ENDIPES e ANPEds “constituíram, ao longo de suas trajetórias, em um espaço rico para a difusão e produção de pesquisas vigorosas em Didática e Prática de Ensino, na definição do objeto de estudo da Didática” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 6).

A produção de conhecimentos nesses espaços tem sido extensa, com as mais diversificadas temáticas. Considera-se os debates nas décadas de 1970 e 1980 e sua influência na especificidade da Didática, seu objeto, conteúdos e objetivos na organização curricular e disciplinar para entender o que se expressa nos manuais, enquanto elementos visíveis da disciplina de Didática.

2.1.3 Da década de 1990 até a década de 2000 – os novos temas e a ênfase a formação docente

A Didática enquanto campo de conhecimento trazia da década de 1980 o compromisso de romper com a natureza instrumental e tecnicista da disciplina nos cursos de formação de professores; com isso, definiu novos temas e questões de pesquisa que estavam relacionados, de forma privilegiada, aos pressupostos do próprio campo científico, aos significados do conhecimento didático para a formação docente, resultando em obras que aqui foram identificadas como manuais *sobre a Didática*.

O compromisso com a prática e sua defesa a partir de uma abordagem crítica marcam a década de 1990 e tornam-se explicitamente assumidos pelo campo da Didática. Sobre esse movimento, Oliveira e Santos (1998, p. 25) assim sintetizam: “[...] uma forte tendência na disciplina Didática é de se discutir com os futuros professores a prática docente, buscando instrumentalizá-los para a construção de uma nova prática”. Era a tentativa, segundo Martins (2008a), de minimizar a distância entre a prática educativa desenvolvida na escola e a prática social dos alunos.

Pretendia-se eliminar principalmente a dicotomia entre teoria e prática, superando o modelo de escola tradicional¹³ e focalizando as dificuldades Didáticas dos professores em início de carreira. Pode ser assim entendida, de acordo com Candau (1993), como uma reflexão sistemática e a busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica.

Enquanto disciplina, deveria expressar a ação prática dos sujeitos e assim “abrir caminhos possíveis para novas ações” (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p. 207). Essas autoras partem do entendimento de que “a prática não é dirigida pela teoria, mas cabe à teoria expressar a ação prática dos sujeitos. São as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens” (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p. 208). Dentre os resultados da pesquisa das autoras, destaca-se a iniciativa de trabalhar a relação teoria e prática ao longo do curso e no interior de cada disciplina que compõe o currículo.

A preocupação estava voltada, assim, para a articulação teoria e prática, organização de estágios e integração das disciplinas teóricas com as Didáticas específicas, tendo como perspectiva, de acordo com Martins e Romanowski (2010), a aplicação prática. Como já referido, o final da década de 1980 e o início da década de 1990 foi um período que teve como foco a dimensão política do ato pedagógico, o que vai se expressar, de algumas formas, nos manuais de Didática da década de 1990.

Convém mencionar a instabilidade que sofreram os temas clássicos da Didática, que perderam espaço a partir da década de 2000. Esses temas haviam

¹³ A escola tradicional, para Saviani (1984), “pretendia difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos” (SAVIANI, 1984, p. 5).

sido criticados em um contexto tecnicista, de conteúdos relacionados às técnicas de ensino, e o fato de serem objeto de críticas pela forma de abordagem derivou, provavelmente, no entendimento de que tais temas deveriam ser substituídos.

A ênfase nesse momento estava nos temas voltados ao papel crítico e político do professor e da escola frente às demandas sociais, como evidenciado por Martins e Romanowski (2010, p. 206).

E, em oposição ao modelo pedagógico centrado no campo da instrumentalidade, grupos de educadores passam a discutir a importância de formar uma consciência crítica nos professores para que estes coloquem em prática as formas mais críticas de ensino, articuladas aos interesses e necessidades práticas das camadas populares, tendo em vista garantir sua permanência na escola pública.

Na perspectiva da epistemologia da prática, sistematizada por Pimenta (2008), a discussão estava voltada para a ressignificação epistemológica da Didática, que ocorreria na medida em que se toma a prática dos educadores como referência e se busca nessa prática os significados construídos pelos sujeitos. Perspectivas como essas, que partem do ensino como prática social, têm buscado, sobretudo, a construção de novos saberes e novas práticas, tendo em vista a superação das situações das desigualdades sociais, culturais e humanas produzidas pelo ensino e pela escola (PIMENTA, 2008).

Nesse sentido, as últimas décadas do século XX acabaram marcadas pela visão crítica, pela busca de ações educativas comprometidas com as problemáticas sociais e pela construção de uma sociedade que se fundava sob as bases das relações do sistema capitalista de produção.

Ao considerar tal cenário, não se pode deixar de considerar as reformas e políticas curriculares educacionais que marcaram o final da década de 1990 no Brasil. Tais reformas impulsionaram as discussões e reflexões sobre a relação entre a Didática e o currículo escolar, principalmente a partir da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394/96, da implantação de projetos político-pedagógicos e Diretrizes Curriculares Nacionais.

Sabe-se que a década de 1990 acabou se caracterizando pela tentativa de implantação de projetos educacionais que tinham como sustentação a reorganização da ordem econômica mundial, sustentada no contexto da globalização. Foram marcantes as críticas sobre o discurso neoliberal nas propostas

educacionais, principalmente no que se refere ao papel de organismos internacionais, como o Banco Mundial, na definição e rumos da educação no Brasil. A política brasileira na década de 1990 teve como eixo norteador a tentativa de implantar políticas de privatização, descentralização e assistencialismo marcado por ações emergenciais (CONED - Congresso Nacional de Educação, 1996).

Nesse contexto marcado pela política neoliberal, destacou-se o discurso em defesa da qualidade no ensino, que acabou impulsionando no ano de 1997 a produção dos PCN'S – Parâmetros Curriculares Nacionais¹⁴ – que expressavam o objetivo de construir uma escola e educação de qualidade no país, conforme evidenciado no próprio documento:

Para isso faz-se necessário uma proposta educacional que tenha em vista a qualidade da formação a ser oferecida a todos os estudantes. O ensino de qualidade que a sociedade demanda atualmente expressa-se aqui como a possibilidade de o sistema educacional vir a propor uma prática educativa adequada às necessidades sociais, políticas, econômicas e culturais da realidade brasileira que considere os interesses e as motivações dos alunos e garanta as aprendizagens essenciais para a formação de cidadãos autônomos, críticos e participativos, capazes de atuar com competência, dignidade e responsabilidade na sociedade em que vivem (BRASIL/MEC/SEF, 1997, p. 33).

Para além da busca pela qualidade do ensino, a LDB nº 9.394, publicada em 1996, menciona a necessidade da valorização da formação didático-pedagógica para a docência na educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental. A Didática tornou-se naquele momento o elemento fundamental para o desenvolvimento do trabalho docente (ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997).

Nesse sentido, contraditoriamente à visão de uma única vertente ou ideia pedagógica, a disciplina está marcada pelo diálogo de diferentes correntes e abordagens, como pode ser verificado quando analisados os códigos disciplinares e curriculares que marcaram os diferentes períodos históricos.

André e Oliveira (1997) já afirmaram, a partir da análise das produções em Didática que havia na década de 1990, a existência de várias linhas de pesquisa envolvendo os estudos sobre Didática, fundamentadas nas correntes

¹⁴ Os Parâmetros Curriculares Nacionais têm como função subsidiar a elaboração ou a revisão curricular dos Estados e Municípios, dialogando com as propostas e experiências já existentes, incentivando a discussão pedagógica interna das escolas e a elaboração de projetos educativos, assim como servir de material de reflexão para a prática de professores. (Parâmetros Curriculares Nacionais: Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997, p. 29).

construtivistas¹⁵ e na Pedagogia Histórico-Crítica¹⁶. A esse respeito convém ressaltar que a proposta político-pedagógica das escolas da rede estadual do Paraná para o Ensino Fundamental e Médio teve, desde o final da década de 1990, a marca dos fundamentos e pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica e da Teoria Histórico-Cultural.

Como já afirmado, sabe-se que a Psicologia influenciou a concepção de ensino e aprendizagem e, portanto, a trajetória da Didática no Brasil nessas últimas décadas. Nesse sentido, percebeu-se que as condições envolvidas na aprendizagem, assim como o processo de desenvolvimento e construção do conhecimento pelo aluno, constituíram-se em temáticas importantes na trajetória do campo de conhecimento da Didática, sendo enfatizadas durante todo o período de existência da disciplina de Didática e também na produção dos manuais, como poderá ser verificado nos capítulos seguintes.

O balanço das pesquisas sobre a disciplina de Didática na formação de professores evidencia que os conhecimentos das disciplinas específicas, como a psicologia, a história da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação, a antropologia, têm contribuído no entendimento de questões tangenciais do núcleo da Didática, influenciando, portanto, diretamente o processo de ensinar e aprender.

A tentativa constante de delimitação e reconstrução da Didática iniciada nas pesquisas nos anos de 1970 atualiza a perspectiva de uma visão crítica e contextualizada do processo pedagógico. Foi marcante na década de 1990 o desenvolvimento de pesquisas sobre a formação de professores e as práticas pedagógicas. Desta maneira, foi dada grande importância ao desenvolvimento pessoal, profissional e organizacional da profissão docente, destacando-se o debate em defesa dos saberes e competências necessários ao exercício da docência.

Autores como Tardif (2002) e Gauthier (2006) apontaram a importância da reflexão sobre os saberes na atividade docente. Diante do cenário que aponta a necessidade de práticas visando competências, percebe-se uma tendência nos

¹⁵ Na proposta construtivista de ensino, Piaget (1970) aponta a centralidade do sujeito – não um sujeito isolado e auto-construtor, mas que se constitui através de suas interações com o mundo, ao mesmo tempo que constrói conhecimento sobre o mundo e sobre si próprio.

¹⁶ De acordo com Saviani (2005, p. 88), a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana.

documentos legais em enfatizar a busca pelo sucesso a partir de uma formação profissional voltada para o mercado de trabalho. Passou-se a exigir uma pedagogia diferenciada, o que inclui, por exemplo, o trabalho em sala de aula com projetos a partir de situações problemas, objetivando um perfil de aluno capaz de construir conhecimentos e mobilizar saberes com pertinência e eficácia.

A ideia de competência¹⁷, enquanto uma das formas de se pensar o trabalho na escola, foi influenciada, sobretudo, pela proposta de autores como Perrenoud (2001), que se destacou no meio educacional brasileiro a partir da década de 1990 como temática nas pesquisas, em alguns manuais de Didática e em várias disciplinas do currículo, evidenciando-se a exigência de que as pesquisas no campo da Didática respondam aos anseios e fragilidades do ensino, de modo a contribuir com o mesmo. Para além desse entendimento, as pautas de um modo geral têm indicado a necessidade de que sejam tratadas no curso questões concretas da prática pedagógica além da inserção e tratamento de novas temáticas.

A pesquisa realizada por Pimenta (2008) na década de 1990, que trata sobre as possíveis contribuições da Didática à prática de ensinar, destaca temáticas como: subjetividade e complexidade; tecnologias comunicacionais, cognitivismo e violência; identidade docente, subjetividade, saberes, profissionalidade (PIMENTA, 2008). A inserção dessas temáticas, de acordo com a autora, poderia contribuir dentre outras questões para a “[...] revisão de seus temas clássicos (ensino, aprendizagem, finalidades do ensino, objetivos, conteúdos, métodos e avaliação)” (PIMENTA, 2008, p. 3).

Interessa, portanto, a proposta de revisão dos temas clássicos da Didática, pois se sabe que, para além das críticas ao caráter técnico e pretensamente neutro que assumiram esses temas ao longo da história, eles sempre estiveram presentes na trajetória da Didática como campo de conhecimento e disciplina escolar. Assim, em relação aos temas clássicos, sabe-se que, na tentativa de melhoria da qualidade

¹⁷ Para Philippe Perrenoud (2001), é preciso reconhecer que os professores não possuem apenas saberes, mas também competências profissionais que não se reduzem ao domínio dos conteúdos a serem ensinados, e aceitar a ideia de que a evolução exige que todos os professores possuam competências antes reservadas aos inovadores ou àqueles que precisavam lidar com públicos difíceis. Essas competências dividem-se em 10 grandes “famílias”: 1. Organizar e estimular situações de aprendizagem. 2. Gerar a progressão das aprendizagens. 3. Conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam. 4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e no trabalho. 5. Trabalhar em equipe. 6. Participar da gestão da escola. 7. Informar e envolver os pais. 8. Utilizar as novas tecnologias. 9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão. 10. Gerar sua própria formação contínua (PERRENOUD, 2001, p. 1-2).

do ensino, esses temas foram mais valorizados em determinados períodos e esquecidos em outros, tanto no âmbito das pesquisas quanto nos manuais de Didática. Embora alguns manuais de Didática Geral tenham deixado de lado as temáticas voltadas aos elementos do ensino para discutir questões relacionadas ao campo da Didática, verificou-se que algumas dessas publicações, reimpressas até os dias atuais, mantiveram esses conteúdos.

A pesquisa de Candau (2006), em que analisa os trabalhos apresentados no ENDIPE e GTs da ANPEd no período de 1994 a 2002, propõe a diversidade, a reinvenção da Didática escolar que, nesse momento, tinha como objetivo responder às exigências de um novo cenário educacional. Foi proposta a revisitação dos temas clássicos, principalmente aqueles considerados angustiantes pelos professores no seu dia a dia e que, portanto, não podem ser negados ou silenciados na reflexão Didática.

No entanto, apesar de terem atravessado a trajetória da Didática marcando o seu campo de conhecimento e a própria organização da disciplina, muitos questionamentos foram lançados em relação à validade e funcionalidade desses temas, como evidencia o estudo de Candau e Leite (2007, p. 735):

Por fim, porém não com menor força, ocupamo-nos dos chamados temas “clássicos” da Didática: seriam mantidos como conteúdos do curso? Por quê? Que outros temas se colocam na atualidade para o estudo da Didática em nível de graduação? Os chamados temas “clássicos” deveriam ser substituídos por essas novas questões ou poderiam/deveriam coexistir curricularmente? Também importa registrar o questionamento da adjetivação “clássicos” para determinados assuntos desse campo: como se constroem os “clássicos”? Quem determina a inclusão e a exclusão de temas nessa categoria?

Situados no contexto do referencial do multi/interculturalismo e no reconhecimento positivo da diversidade, esses autores apresentam questões que contribuíram para os rumos desta pesquisa, principalmente na tentativa de evidenciar quais foram as temáticas que predominaram nas pesquisas e no âmbito dos manuais didáticos a partir da década de 1980 no Brasil.

No que se refere ao ensino na disciplina de Didática e às práticas de professores formadores no contexto atual, a pesquisa de Cruz *et al.* (2011) tem evidenciado a necessidade de temas voltados especificamente ao ensinar a ensinar

e que tratem das peculiaridades concretas de sala de aula, abordagens e teorias de ensino¹⁸. Esses autores apontam a importância de temáticas relacionadas aos:

[...] aspectos teóricos que fundamentam as práticas; a relação educação e sociedade; o estabelecimento escolar e o trabalho docente; as abordagens de ensino (Tradicional, Escolanovista, Tecnicista e Progressista, esta com ênfase nas Pedagogias Libertária, Libertadora e Crítico Social dos Conteúdos); as teorias de currículo; questões sobre identidade, profissionalidade e saberes docentes; e os componentes da prática pedagógica com atenção especial para planejamento pedagógico e avaliação do ensino e da aprendizagem (CRUZ *et al.*, 2011, p. 7232).

As alterações que ocorreram nas relações sociais no decorrer das décadas de 1980 ocasionaram novas demandas ao sistema escolar e às disciplinas escolares. As teorias pedagógicas que marcaram a história da educação no país tinham como objetivo mudanças e inovações no sistema escolar.

As investigações naquele momento expressam o propósito de identificar e analisar conhecimentos e princípios que mediatizam a relação teoria e prática no trabalho diário do professor. Pimenta (2008) apontou no campo da Didática, na década de 1990, o importante debate sobre a relação entre ensino e pesquisa fortemente divulgada nos cursos de formação de professores. A concepção de professor-pesquisador foi defendida por se acreditar, de acordo com André e Oliveira (1997), na potencialidade, dentre outros, que a metodologia de pesquisa pode assumir na apropriação ativa de conhecimentos.

Parto do princípio de que os conhecimentos são construídos por meio da ação e da interação. Assim, o sujeito aprende quando ele se envolve ativamente no processo de produção de conhecimentos através da mobilização das suas atividades mentais e da interação com o outro, mediada pela linguagem (ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997, p. 21).

Diante de tais considerações, reafirma-se a busca pela produção do conhecimento e transformação da realidade do ensino escolar, colocando, como pode ser verificado até aqui, a problemática sobre a prática em um patamar que lhe confere destaque na trajetória das pesquisas no campo da Didática e da Pedagogia. Como desafios a serem enfrentados nas pesquisas em Didática no início do ano de 2000, André (2008, p. 490) a esse respeito afirma que:

¹⁸ Sobre teorias de ensino, ver SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia, teorias da educação: curvatura da vara, onze teses sobre educação política**. 40. ed. 2008

1. os resultados dos estudos e pesquisas ainda são evasivos, como respostas às questões concretas da prática pedagógica, uma vez que se carece de um saber crítico de mediação que contribua para a condução do processo de ensino e de aprendizagem;
2. as pesquisas dão ênfase à formação do professor reflexivo e à concepção de ensino como reflexão na ação, o que tem levado a um obscurecimento de outros aspectos importantes da Didática;
3. o sujeito aluno, principalmente da educação básica, praticamente desapareceu das pesquisas, embora os estudos focalizem o tema sala de aula;
4. a ênfase bibliográfica nas pesquisas recai sobre o livro organizado por Nóvoa “Os professores e sua formação”, o que reforça a tendência na formação do professor e do professor reflexivo.

A pauta acima indica, dentre outras questões, a grande preocupação com a formação reflexiva do professor. Isso, pois, sabe-se que o conceito de professor reflexivo foi amplamente difundido nas pesquisas e manuais de Didática e da educação brasileira de um modo geral, principalmente a partir dos anos de 1990. A partir desse momento, discutiram-se questões relacionadas ao papel do professor pesquisador, do processo de construção da sua identidade e profissionalização docente.

A ideia de professor reflexivo, que tem em Dewey (1979) seu grande representante, marcou as pesquisas e, sobretudo, a trajetória dos manuais que destinou lugar para tratar sobre essa temática, tão grande foi o seu processo de difusão no país.

No que se refere à discussão dessa temática, aponta-se que uma obra bastante conhecida pelos professores é **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**, publicada em 1996 por Paulo Freire. Essa obra, além de analisar a prática pedagógica do professor em relação à autonomia do educando, defende a permanente reflexão crítica sobre a prática, pois, para esse autor: “É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática” (FREIRE, 1996, p. 44).

Outros autores marcaram a discussão sobre formação reflexiva, como, por exemplo, Alarcão (1996) e Pimenta (1997), ao trazerem para o debate questões ligadas à construção da identidade e autonomia do professor. Também têm contribuído e se destacado no âmbito das pesquisas os estudos de Schön¹⁹ (1995),

¹⁹ Schön (1983, 1987) fala-nos da epistemologia da prática como resultado do conhecimento que os profissionais constroem a partir da reflexão sobre suas práticas. Considerando os professores como

quando afirma que a atuação do educador implica o conhecimento prático que se dá a partir da reflexão-na-ação (a transformação do conhecimento prático em ação); sobre a reflexão-sobre-ação e sobre a reflexão-na-ação (que é o nível reflexivo).

Além dos autores já citados destacou-se, na discussão dessa temática, Giroux²⁰ (1997), que trouxe para o debate nas décadas de 1990 e 2000 a ideia dos professores como intelectuais, períodos nos quais se destacaram os estudos de Perez Gómez (2006), Zeichner (1993), Pimenta e Ghedin (2005). Autores como Freire (1996) e Contreras (2002) acrescentam a essas discussões a ideia da construção da autonomia profissional.

Desse modo, diante dessas e de outras temáticas que surgiram e se tornaram necessárias no âmbito dos cursos de formação de professores, muitos manuais a partir da década de 1980 acabaram por discutir e tratar desses conteúdos acima elencados e de outros como, por exemplo, os conteúdos voltados ao uso das tecnologias na escola, ao desenvolvimento da autonomia, à questão da identidade e diversidade cultural, entre outros.

Também se evidenciou na trajetória das pesquisas em Didática que as propostas legais foram criadas com o objetivo de organizar todos os níveis de ensino, atribuindo funções e responsabilizando cada esfera do sistema escolar. Como exemplo, pode-se mencionar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9.394 - publicada no ano de 1996, o PCN (Parâmetro Curricular Nacional) publicado no ano de 1997 e as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (Resolução CEB nº 2 de 7 de abril de 1998), publicadas no ano de 1998.

Essas publicações no final da década de 1990 tinham como objetivo dar respostas às necessidades de uma escola que pretendia ser inclusiva e democrática. Com essas propostas pretendia-se, a partir da inserção de novos métodos e propostas, uma maior aproximação com as questões relativas ao cotidiano escolar e ao trabalho em sala de aula. Convém destacar a influência das ideias e do referencial teórico desses documentos no âmbito das pesquisas, da

coconstrutores da escola, acredita que a participação ativa e crítica na vida da instituição contribuirá para o desenvolvimento do conhecimento sobre a própria escola (ALARCÃO, 2001, p. 24).

²⁰ Segundo Giroux, os professores precisam desenvolver um discurso e um conjunto de pressupostos que lhe permitam funcionar como intelectuais transformadores. Tais intelectuais precisam ainda preocupar-se com o fortalecimento do poder de seus estudantes de forma a capacitá-los a ler o mundo criticamente e a transformá-lo (MOREIRA, 2001, p. 85).

disciplina e de alguns manuais que, de forma explícita ou implícita, evidenciam a defesa por tais documentos.

No que se refere às discussões sobre escola e cultura a partir da década de 1990, pode-se dizer que foram bastante significativas, tanto no âmbito das pesquisas e manuais de Didática quanto no campo educacional no seu vínculo com outras áreas de conhecimento, principalmente a sociologia. O debate e as pesquisas sobre a cultura escolar e cultura da escola atravessaram o currículo e todos os aspectos e dimensões envolvidas na escola.

Essas discussões foram fortalecidas principalmente nos anos 2000 e tiveram como objetivo uma maior compreensão e aprofundamento do que ocorre no interior das escolas, incluindo as relações de poder, os valores, conteúdos e relações políticas ali envolvidos. Tanto que nas propostas curriculares passou-se a se utilizar o conceito de cultura escolar como referencial teórico. O conceito de cultura escolar nessa pesquisa, ao lado de conceitos como disciplina escolar e código disciplinar, reafirma a ideia da existência de regras e normas que se materializam e são definidas no interior das escolas. Assim, para Dominique Juliá (1995), p. 10, grifos do autor) poder-se-ia descrever a cultura escolar:

como um conjunto de *normas* que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar, e um conjunto de *práticas* que permitem a transmissão desses conhecimentos e a incorporação desses comportamentos; normas e práticas coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização).

A cultura escolar supõe necessariamente, para Candau (1997), uma seleção entre os materiais culturais disponíveis num determinado momento histórico e social. Para essa autora, realiza-se “um trabalho de reorganização, reestruturação e ‘transposição Didática’ para tornar esses conteúdos assimiláveis pelos alunos” (CANDAU, 1997, p. 88).

Essa discussão motivou o surgimento de novos temas, como: cultura, multiculturalismo, gênero e raça, identidade, sexualidade e globalização, que ocuparam espaço no âmbito dos manuais, como será evidenciado no quinto capítulo, principalmente a temática identidade. Há que se sublinhar que a preocupação com as questões culturais já foi destacada em documentos como a LDB nº 9.394/96 no Art. 43, que destaca a importância dos conhecimentos culturais.

Também nas Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006 no Art. 6º é defendido o estudo da diversidade cultural.

Portanto, quando se trata da discussão da presença de novas temáticas que foram sendo incorporadas no âmbito das pesquisas e manuais de Didática, defende-se que é preciso situá-las no contexto das determinações legais. Como exemplo, podem ser citadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia - Licenciatura (Resolução CNE/CP nº 1/2006), publicadas dez anos depois da LDB nº 9.394/96. Nessas diretrizes foi enfatizada a formação docente para o exercício do magistério e definidas atividades docentes como aquelas relacionadas ao “planejamento, execução, coordenação, acompanhamento e avaliação de tarefas e projetos próprios dos setores educacionais e espaços não escolares, como também produção e difusão do conhecimento científico-tecnológico educacional” (art. 4º, CNE/CP n.1/2006).

Percebe-se a preocupação nesses documentos em definir o que se caracterizava como sendo o essencial na formação do professor naquele momento. Sabe-se que os documentos legais, assim como os manuais, são criados a partir de necessidades e finalidades que surgem e que lhes são atribuídas em cada período.

A ênfase em atividades como o planejamento e o desenvolvimento de projetos marca o fim do século XX e início do século XXI, sendo uma temática bastante tratada nas pesquisas. O que evidencia, dentre outras questões, o significado atribuído à disciplina e o peso e a importância das determinações legais nos rumos das disciplinas de formação pedagógica como a Didática.

Outra questão importante é a bibliografia adotada por professores que atuam com a disciplina de Didática nos cursos de licenciatura. Essa é uma questão que se constitui em objeto de preocupação dos pesquisadores do campo da Didática. A esse respeito pode ser citada a pesquisa de Franco e Guarnieri (2011), que analisaram 76 planos de ensino, de diferentes instituições e estados brasileiros, que, dentre outras questões, revelou que há muita dispersão na Didática.

a) na bibliografia geral há uma tendência a citar vários livros do mesmo autor, o que sugere que este seja uma referência (Libâneo, Candau, Veiga, Vasconcelos, Saviani, Freire) ou então, na bibliografia complementar, citam-se autores que possuem livros considerados clássicos na área (Maria Isabel Cunha, Marli André, Selma Pimenta, Maria Rita Oliveira, Mizukami, entre outros); b) há muitas citações de livros da área da Psicologia; Sociologia; História da Educação; Filosofia; c) poucos planos fazem referência em sua bibliografia principal a periódicos científicos, Cadernos

de Pesquisa, Cedes, Educação e Sociedade entre outros e, de artigos localizados em anais de congressos como o ENDIPE/ANPED (FRANCO; GUARNIERI, 2011, p. 31).

Os dados acima evidenciam duas questões importantes: uma delas é a citação nos planos de ensino de manuais didáticos que têm como objetivo a orientação do ensino, ou seja, que ensinam a ensinar. Essa constatação foi relevante para reafirmar a ideia de que os manuais de Didática Geral continuam sendo usados como aportes de discussões e leituras em sala de aula e que, para além das críticas que cercam esses materiais, eles têm exercido algum grau de influência na formação de professores, imprimindo determinadas características a essa disciplina escolar.

Percebe-se nessa pesquisa de Franco e Guarnieri (2011) a tentativa de trazer para debate questões latentes que necessitam ser enfrentadas pelos pesquisadores do campo da Didática. Como por exemplo, a ideia de que haja uma facilidade no tratamento e na organização da disciplina, podendo a mesma ficar a cargo de um professor iniciante ou mesmo daquele que não tem nenhuma experiência em sala de aula do ensino básico.

A esse respeito, Giovanni e Guarnieri (2010) apontam em sua pesquisa sobre professores iniciantes algumas das dificuldades quando não são ensinados os conteúdos próprios do campo da Didática relativos ao exercício da função docente e ao trabalho em sala de aula, dentre esses, o entendimento da linguagem utilizada nas escolas, no enfrentamento do trabalho didático com turmas difíceis, conhecer as normas, regras e rotinas de uma escola.

A opção em partir desses debates sobre as principais tendências e ideias pedagógicas que marcaram a trajetória da Didática levou em consideração a importância das pesquisas que tratam sobre o objeto e a especificidade da Didática (Pimenta), os estudos sobre sua função na educação e no ensino, sua organização, seu lugar no currículo, carga horária e conteúdos (Martins e Romanowski, Gatti, Marin *et al.*, Libâneo), sua relação com a pedagogia (Franco, Fusari), ou e principalmente análises partindo de suas fragilidades e problemáticas atuais, nas quais destacam-se os estudos de autores como Libâneo. Os resultados já alcançados contribuem para um melhor entendimento sobre a relação entre o que está sendo produzido no campo científico e o que está sendo discutido no âmbito dos manuais didáticos.

Desse modo, dentre as questões que se destacaram na trajetória das pesquisas sobre a disciplina de Didática estão a relação teoria e prática, a relação com a pedagogia e questões de identidade e diversidade, a importância do contato em sala de aula, que podem fornecer, de acordo com Veiga *et al.* (2010), pistas fundamentais para a formação do professor à medida que propiciam a articulação entre o conhecimento didático, o contexto escolar e a reflexão sobre a prática docente.

2.2. A DISCIPLINA DE DIDÁTICA NOS CURSOS DE PEDAGOGIA: DO PROCESSO DE AFIRMAÇÃO AO PROCESSO DE NEGAÇÃO

Como disciplina, a Didática surge no currículo dos cursos de várias licenciaturas, tornando-se uma disciplina obrigatória nesses cursos e aos processos formativos iniciais de professores. Assim, essa disciplina que se constituiu no principal ramo de estudos da Pedagogia, investiga de acordo com Libâneo (2008) os fundamentos, as condições e os modos de realização da instrução e do ensino.

Pesquisas como as de Cruz e André (2012), Veiga (2010), Libâneo (2010) Marin *et al.* (2012), Vieira e Martins (2009), Candau e Leite (2007), Martins e Romanowski (2010) no campo têm apontado as possíveis contribuições, lacunas e propostas para a disciplina de Didática enquanto um componente balizador na orientação da prática pedagógica de futuros professores.

A discussão sobre o ensino no âmbito da disciplina, assim como a reflexão sobre a tendência atual da formação de professores, se constituem em temáticas fundamentais para o fortalecimento e reconhecimento da Didática como uma importante disciplina escolar. Enquanto foco sabe-se que, apesar das inúmeras divergências, há, de acordo com Marin *et al.* (2012, p. 52), um consenso entre os pesquisadores e no âmbito dos manuais analisados na área pedagógica de que “cabe à Didática focalizar o ensino nas várias etapas da escolarização, buscando levar os estudantes à aprendizagem de tudo o que for possível de modo a bem formá-los”.

A introdução da Didática como curso e disciplina na complementação pedagógica obrigatória para a obtenção da licenciatura ocorreu pelo decreto Lei n. 1.190, de 4 de abril de 1939 (BRASIL, 1939), com a constituição do primeiro Curso de Pedagogia no Brasil. Em 1941 o curso era realizado após o término do

bacharelado no conhecido esquema 3 mais 1 da licenciatura (BRASIL, 1962). O curso de Didática envolvia seis matérias: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação e Fundamentos Sociológicos da Educação. A formação de professores e a qualificação do magistério foram colocadas nesse momento como pontos centrais para renovação do ensino.

Desde o processo de consolidação da Didática como disciplina ou campo de conhecimento, tem-se reforçado a ideia de que a Didática não é neutra²¹. Sabe-se que a Didática como disciplina pedagógica, a partir da década de 1980, tem um compromisso social e político e expressa, segundo Veiga *et al.* (2010), a opção por um conhecimento comprometido com uma visão de mundo, de sociedade e de educação. Enquanto uma teoria geral do ensino (VEIGA *et al.*, 2010), a disciplina acabou “não tendo o compromisso de discutir a especificidade de cada licenciatura, mas generalizar o que é comum e fundamental para a prática pedagógica no processo de formação docente” (VEIGA *et al.*, 2010, p. 54).

Assim, tratando de disciplinas clássicas dos currículos, ao lado da História da Educação e da Psicologia da Educação, as Disciplinas Didático-Pedagógicas têm o seu fortalecimento após a promulgação da LDB nº 9.394²², em dezembro de 1996, que representou um marco na história da educação do país devido às orientações e exigências quanto ao lócus de formação de professores.

A partir dessa nova lei, exigia-se do professor uma postura cada vez mais crítica e consciente de seu papel e à disciplina de Didática caberia a missão de cumprir esse papel, principalmente no que diz respeito à dimensão política e social, bastante enfatizada naquele momento.

A tentativa de reestruturação dos cursos de licenciatura impulsionou a busca por alternativas que resolvessem as problemáticas do sistema educacional a partir de um profissional crítico que possa atender as novas necessidades da sociedade brasileira (VIEIRA; MARTINS, 2009).

²¹ A prática pedagógica, por não ser neutra, “exige definição, tomada de posição e de decisão, ruptura com paradigmas centrados na individualização, no isolamento e na fragmentação do trabalho pedagógico” (VEIGA *et al.*, 2010, p. 55).

²² Segundo o artigo 62 da referida lei, “a formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação [...] em nível médio, na modalidade Normal”.

No entanto, para além do reconhecimento da importância da disciplina de Didática nas pesquisas do campo científico o estudo de Vieira e Martins (2009) revela que a carga horária é reduzida em comparação com as disciplinas do bacharelado. “O que se verifica é que à Didática, disciplina que articula a teoria e a prática nos desafios atuais dentro do contexto sociocultural, é dada pouca importância” (VIEIRA; MARTINS, 2009, p. 11310).

Nesse sentido, quanto ao reconhecimento da disciplina de Didática no currículo dos cursos de pedagogia, pode-se mencionar o estudo de Gatti *et al.* (2008)²³, que destacou, a partir da análise de ementas e editais de concursos, que apesar de a Didática ser uma disciplina obrigatória no currículo dos cursos de formação de professores, na categoria fundamentos teóricos da educação, essa disciplina apresenta carga horária menor em relação às Didáticas específicas (GATTI *et al.*, 2008).

A esse respeito, Gatti *et al.* (2008, p. 24) chamam a atenção para o fato de que:

[...] dos 26% de disciplinas que compõem a categoria “fundamentos teóricos da educação”, apenas 3,4% referem-se à Didática Geral. O grupo “Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino” (o “como” ensinar) representa 20,7% do conjunto, e apenas 7,5% das disciplinas são destinadas aos conteúdos a serem ensinados nas séries iniciais do ensino fundamental, ou seja, ao “o que” ensinar.

Uma questão importante apontada no estudo de Gatti e Nunes (2009)²⁴, quanto à formação de professores específica para o processo de ensinar, é a afirmação de que essa tem se dado de forma descontextualizada da escola, pois não tem trabalhado com os licenciandos, futuros professores, o que e como ensinar. Somado a esse impasse, é apontado por esses autores que “a escola, enquanto instituição social e de ensino, é elemento quase ausente nas ementas, o que leva a

²³ A pesquisa faz parte do Projeto “Formação de professores para o Ensino Fundamental: instituições formadoras e seus currículos” e buscou analisar o que se propõe como disciplinas formadoras nas instituições do ensino superior dos cursos presenciais de Pedagogia e das licenciaturas de Língua Portuguesa, Matemática e Ciências Biológicas. Foram analisadas as propostas curriculares dos cursos de Pedagogia, editais de concursos públicos, análise das grades curriculares e ementas e análise referente à formação docente na Argentina (GATTI *et al.*, 2008).

²⁴ As pesquisas desses autores têm tratado de questões relativas às licenciaturas e apresentam dados de 2001 a 2006 obtidos através do INEP e a partir de editais publicados entre 2002 e 2008, sobre as condições de oferta desses cursos, suas características, as características dos licenciandos e suas condições de profissionalidade (GATTI *et al.*, 2008, v. 1 e 2; GATTI; NUNES, 2009; GATTI; BARRETO, 2009).

pensar numa formação de caráter mais abstrato e pouco integrado ao contexto concreto onde o profissional-professor vai atuar” (GATTI; NUNES, 2009, p. 55).

A situação se agrava quando se constata que: “o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI; NUNES, 2009, p. 54). A porcentagem de horas destinadas à Didática, às metodologias específicas e disciplinas conexas (28,2%) indica que a formação profissional específica é, na maior parte das instituições, pouco valorizada no conjunto do curso, além de predominarem nas ementas conteúdos bastante genéricos, com pouca densidade teórica. Situação essa que vem se somando ao distanciamento dos conteúdos e temáticas relacionadas aos elementos de ensino, podendo assim caminhar a disciplina para uma descaracterização do ensino enquanto seu objeto.

Nessa pesquisa, Gatti e Nunes (2009), ao analisarem o que se “propõe como disciplinas e conteúdos formadores das licenciaturas em Pedagogia, Letras, Matemática e Ciências Biológicas, apontou que o porquê ensinar de alguma maneira é cotejado pelas ementas das disciplinas, notadamente marcadas pelo caráter disperso e plural. Porém, de acordo com Cruz *et al.* (2011), o que ensinar é apenas tangenciado no ementário” (CRUZ *et al.*, 2011, p. 6).

Estudos como os de Gatti e Barreto (2009), Libâneo (2010), Sguarezi (2010), entre outros já mencionados, têm diagnosticado a condição da Didática em relação aos currículos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, o que tem permitido verificar os diversos problemas que a Didática tem enfrentado. Dentre esses: a carga horária em relação às demais disciplinas; o empobrecimento do campo da Didática no currículo dos cursos, dando lugar para outras disciplinas, como a Sociologia da Educação, Psicopedagogia, História da Educação, Formação Docente, etc.; desarticulação da Didática tanto em relação a outras disciplinas quanto em relação à teoria-prática.

No entanto, se por um lado estudos têm evidenciado essa perda de espaço da disciplina de Didática, por outro lado, no estudo de Libâneo (2010)²⁵, o curso de

²⁵ Trata-se de pesquisa documental referente à estrutura curricular e às ementas de 25 instituições de ensino que mantêm curso de Pedagogia. Essa pesquisa de Libâneo, realizada em 2009, trata sobre a situação da Didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas e sua relação com a qualidade da formação profissional de professores nos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás (LIBÂNEO, 2009). Para a coleta de dados, foi realizada pesquisa documental sobre a estrutura curricular e as ementas das disciplinas de 25 instituições de ensino que mantêm curso de Pedagogia.

Pedagogia em Goiás, no ano de 2009, identificou que a disciplina Didática compõe a matriz curricular de todas as instituições pesquisadas, embora com denominações diferentes, como por exemplo: Didática (10); Didática e Formação de Professores (4); Didática Fundamental (3); Didática Geral (2); Didática e Prática Educativa nas Séries do Ensino Fundamental (1); Fundamentos de Didática (1); dentre outras.

Pode-se dizer que a existência de adjetivações, a mudança no título da disciplina e mudanças no título das temáticas consideradas “clássicas”, a partir dos anos 2000, assim como as alterações e a introdução de novos conteúdos não convencionais, parecem indicar esforços de mudança ou inovação no conteúdo da Didática, mas, quando analisados os termos das ementas, pouco se alteram em relação aos conteúdos convencionais.

Portanto, é justamente essa oscilação que se tem evidenciado nas pesquisas nos últimos anos. A tentativa de afirmar por um lado a presença e, por outro, a ausência da disciplina de Didática nos cursos de formação. Isso, pois a disciplina de Didática em determinados momentos esteve presente no currículo e em outros momentos não, pelo menos com o nome de Didática Geral. Sabe-se que esses períodos marcados pela inserção ou extinção dessa disciplina no currículo dos cursos de nível médio ou superior, assim como a grande variação de nomenclaturas e temáticas abordadas, estiveram influenciados por diferentes fatores, aos quais pode-se mencionar a tendência de valorização ou não da disciplina, as influências das pesquisas e dos manuais e oriundas das orientações previstas nas normatizações e Diretrizes Curriculares.

Romanowski e Martins (2009), em pesquisa realizada no período de 2000 a 2007 em cursos de licenciatura, evidenciaram que a maioria dos cursos das universidades investigadas²⁶ tem deixado de oferecer a disciplina Didática Geral e voltado a trabalhar o processo de ensino em disciplinas específicas voltadas para as metodologias das áreas de conhecimento (ROMANOWSKI; MARTINS, 2009). Essa é uma tendência, segundo essas autoras, que também se manifesta na produção acadêmica da última década.

²⁶ Trata-se de um Relatório de pesquisa sobre as disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura e tomou por foco de investigação as teses e dissertações defendidas no período de 2000 a 2007, disponíveis no banco de teses da CAPES. As instituições consultadas foram Pontifícia Universidade Católica do Paraná - ALFA, Universidade Federal do Paraná - GAMA, Universidade Tuiuti do Paraná - BETA, todas situadas na cidade de Curitiba, e a Universidade Estadual de Ponta Grossa - DELTA, Universidade Estadual de Maringá - UEM, Universidade Estadual de Londrina - UEL - e a Universidade do Centro-Oeste - UNICENTRO.

Assim:

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 trabalhados nas metodologias e Didáticas específicas (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p. 211, grifo dos autores).

A ênfase na aprendizagem neste início de século, centrada no aprender a aprender, se verifica nas disciplinas que focalizam o ensino, tais como: Didática Geral, Didática específica e metodologias específicas por campo de conhecimento.

Para Martins e Romanowski (2010), essa perda de espaço da Didática é explicada numa dimensão mais ampla. Para essas autoras, a valorização das Didáticas específicas e metodologias específicas nas atuais propostas de formação de professores expressam o novo momento do capitalismo, no qual as novas formas de exploração e controle da força de trabalho exigem um novo tipo de trabalhador, o sujeito que aprende rápido, tem habilidades e competências.

Assim, nesse momento a questão central é que o aluno “aprenda a aprender” as chamadas “habilidades específicas”, definidas também como competências, que são previamente definidas nos programas de aprendizagem em sintonia com as demandas do mercado de trabalho. “Verifica-se que a expressão ‘aprender a aprender’ do final do século XIX e início do século XX retorna em outras bases. Não mais centrada no sujeito psicológico, mas no sujeito produtivo, na perspectiva neoliberal” (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010, p. 211).

De modo que os temas mais constantes abordados na disciplina, de acordo com Libâneo (2010), são planejamento de ensino, conteúdos e métodos, relação professor-aluno e avaliação, como se pode verificar nos exemplos abaixo:

- Conceito de Didática. - Competências para ensinar. - Estruturação do trabalho docente. - Planejamento educacional: objetivos e conteúdos de ensino, métodos, estratégias e técnicas de ensino. - Avaliação da aprendizagem. - Fundamentos (filosóficos, históricos, sociológicos, psicológicos da Didática, epistemológicos). - A estruturação do trabalho docente. - Dinâmica da prática pedagógica. - Planejamento e elementos constitutivos: objetivos, conteúdos, estratégias/procedimentos, técnicas, recursos. - Avaliação. - Relação professor-aluno (LIBÂNEO, 2010, p. 568).

Embora os resultados tenham demonstrado que haja uma variedade de temáticas nas ementas, é preciso alguns cuidados quando se trata de sua análise, pois sabe-se que as ementas podem constituir-se em fontes às vezes frágeis de pesquisa, uma vez que o fato de um determinado conteúdo constar na ementa pode, no entanto, não significar que tenha sido trabalhado.

Por outro lado, arrisca-se a afirmar que a disciplina de Didática, juntamente com as disciplinas de Fundamentos da Educação, Estágio e Prática de Ensino, é uma das disciplinas mais importantes no currículo de acordo com os alunos em formação, como pode ser verificado em pesquisas que utilizam entrevistas com alunos em formação.

2.2.1 A disciplina de didática nos cursos formação de professores de nível médio

Nessa pesquisa se reconhece que tão importante quanto a disciplina de Didática nos cursos de formação em nível superior está a disciplina Didática Geral nos cursos de formação docente em Nível Médio. A esse respeito, sabe-se que a disciplina tem como objetivo assegurar aos alunos formação básica comum, bem como as competências e habilidades inerentes ao trabalho docente, como está previsto na Deliberação nº 010/99 pelo Conselho Estadual de Educação. Assim como os demais cursos profissionalizantes, o Curso de Formação de Docentes passou por diferentes e contraditórios períodos na história social e política do país.

Para entender o lugar que ocupa essa disciplina nos currículos desses cursos, é preciso conhecer o contexto em que foi implantada a formação em nível médio. A partir da década de 1990, mudanças radicais baseadas no modelo de educação para a empregabilidade e qualidade total atingiram os cursos técnicos, levando ao fechamento dos cursos de magistério²⁷ no ano de 1996.

Em 2003, esses cursos voltaram funcionar sob fortes discussões que, por um lado, defendiam sua abertura e continuidade e, por outro, reafirmavam que a

²⁷ Pela adesão ao PROEM (Programa de Melhoria e Expansão do Ensino Médio), em outubro de 1996, a SEED-PR ordenou o fechamento dos cursos técnicos profissionalizantes na rede pública, para as escolas que aderiram a este programa. Entre eles, encontrava-se o Magistério. Com esta medida compulsória, os 1.080 cursos técnicos profissionalizantes da rede pública paranaense foram paulatinamente sendo encerrados, de modo que, no ano de 1997, as escolas que aderiram ao PROEM foram impedidas de matricular alunos para os primeiros anos dos cursos técnicos e até o ano 2000 as últimas turmas foram extintas, findando, portanto, a oferta do ensino médio profissionalizante na rede pública estadual (GOMIDE; MIGUEL, 2009, p. 4).

formação dos professores fosse realizada somente em nível superior, tendo em vista a exigência da Lei nº 9.394/96. Gomide e Miguel (2009) evidenciam quanto à organização curricular implantada pela SEED e a opção pela concepção curricular integrada entre educação profissional e o ensino médio, pois entendia-se, de acordo com a SEED/PARANÁ (2006, p. 20), que:

[...] essa concepção rompe com a dimensão que articula diretamente a formação profissional ao mercado de trabalho e à empregabilidade e laboralidade. Em razão disso, assume o compromisso com a formação humana dos alunos, facultando-lhes a apreensão dos conhecimentos científicos, tecnológicos e histórico-sociais pela via escolarizada.

Consta na Deliberação CEE 010/99²⁸ art. 2º que: “O curso deveria ter como objetivo formar docentes para atuarem na Educação Infantil e nas quatro séries do Ensino Fundamental, assegurando-lhes a formação básica nacional comum de qualidade”. Foram também defendidas temáticas como competências no âmbito das pesquisas e manuais de Didática, estando essas voltadas ao desenvolvimento de habilidades inerentes à função docente a partir da década de 1990.

Reconheceu-se naquele momento, na proposta desses cursos, a concepção materialista histórico-dialética e uma preocupação com a emancipação humana, como evidenciada na grade curricular desse curso:

Além da dimensão integradora entre a base nacional comum e a parte diversificada, a grade curricular do curso de formação de professores destinou 800 horas para as atividades relacionadas à prática de formação, que deverá ocorrer desde o 1º ano do curso. O empenho da SEED é para que o estágio supervisionado se constitua como elemento articulador da relação entre teoria e prática, unidade indissolúvel entre as duas dimensões distintas e necessárias à formação inicial dos professores. Com esta unidade, pretende-se formar o professor e, ao mesmo tempo, inseri-lo num processo permanente de reflexão sobre o fazer pedagógico em suas múltiplas relações, desde o que ensinar, como ensinar, o para que ensinar e o para quem ensinar (GOMIDE; MIGUEL, 2009, P. 12).

Interessa em relação às disciplinas que compõem o currículo do curso de formação de docentes que a Deliberação CEE 010/99, que organizou o curso normal com duração de 4.800 horas, distribuídas em quatro anos, não manteve na matriz curricular na parte de formação específica a disciplina de Didática. Nesse momento, a crítica estava voltada à “concepção fortemente instrumental da Didática, ou seja,

²⁸ A deliberação trata das Normas Complementares para o Curso de Formação de Docentes da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, em nível médio, na modalidade Normal para o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

os estudos de técnicas e instrumentos sem qualquer vinculação com uma dada realidade, sem referência aos fins a que se destinam e às teorias que os fundamentam” (ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997, p. 11).

Esses autores apontam que não havia uma preocupação de que os conteúdos da disciplina estivessem vinculados à realidade brasileira ou à prática pedagógica dos professores. O que acabou por desencadear reações de perplexidade, culminando com a própria negação da Didática, quando algumas instituições resolveram abolir a disciplina de Didática de seus currículos (ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997).

Sabe-se que essa negação da disciplina no currículo dos cursos de formação de professores ocorreu nos cursos de nível médio e superior em determinados períodos e em determinadas instituições, que a mantiveram e depois a excluíram de seus currículos em função da autonomia que possuem essas instituições para manter ou não tais disciplinas. Nesse período marcado pela negação da disciplina, foram mantidas as disciplinas de Fundamentos da Educação, Gestão Escolar, Metodologias e Estágio, que diretamente tratam de questões didáticas.

Diferentemente do que previa a Deliberação CEE 010/99 a Deliberação CEE nº 265/2001²⁹ prevê para o curso de formação de professores em nível médio uma carga horária maior com um total de 5.200 (cinco mil e duzentas) horas (aula de 50 minutos), em um módulo de 40 (quarenta) semanas anuais, sendo 3.040 (três mil e quarenta) horas distribuídas em Base Nacional Comum e Parte Diversificada, 1.200 (mil e duzentas) horas de Formação Profissional Específica e 960 (novecentos e sessenta) horas destinadas às Práticas Pedagógicas.

Com essa nova deliberação, os conhecimentos didático-metodológicos enquanto uma área da formação profissional específica, assumem novamente seu lugar no currículo dos cursos em nível médio:

A Formação Profissional Específica, distribuída nas 3 (três) séries do Curso, está subdividida em 03 (três) áreas (Fundamentos da Educação, Formação Complementar e Conhecimentos Didáticos Metodológicos), prevista com disciplinas voltadas para a habilitação de professores para a Educação Infantil, para as séries iniciais do Ensino Fundamental, para a Educação Especial e para a Educação de Jovens e Adultos, com a Prática Pedagógica/Estágio Supervisionado ministrada desde a 1ª série do Curso (Deliberação CEE nº 265/2001).

²⁹ Dispõe sobre a formação de professores em Curso de Ensino Médio na Modalidade Normal para a Educação Infantil e para os quatro primeiros anos do Ensino Fundamental.

Sobre essa deliberação ressalta-se ainda que a organização curricular proposta para o curso de formação em nível médio enfatiza a necessária integração entre as áreas disciplinares como caminho para a construção de um saber menos fragmentado, mais interdisciplinar e contextualizado.

2.2.2. Características e especificidades da disciplina de didática nos cursos de pedagogia e licenciaturas

Percebe-se que nesse momento, assim como ocorreu com os cursos em nível médio, também os cursos de Pedagogia passaram por uma transição quanto à permanência ou retirada da disciplina de Didática Geral dos currículos e a mudança de nomenclatura. No que se refere à estreita relação entre a Didática e a pedagogia é preciso afirmar, quanto à definição do campo e especificidade, que, assim como a Didática, a Pedagogia como teoria, campo investigativo ou atividade prática está, de acordo com Pimenta (2010, p. 831), “longe de obter uma posição de consenso sobre seu significado, dificultando sobremaneira a definição do que seria a essência do proceder pedagógico”.

Muito se tem debatido nas pesquisas sobre a natureza e o objeto da pedagogia (PIMENTA, 2010; FRANCO; FUSARI, 2010), assim como de seu campo teórico e profissional (LIBÂNEO, 2010). Tem por especificidade, de acordo com Pimenta (2010), a análise crítica e contextualizada da educação e do ensino “enquanto práxis social, formando o profissional pedagogo com formação teórica, científica, ética e técnica para atuar no estudo da teoria pedagógica, na pesquisa educacional e no exercício de atividades pedagógicas específicas” (PIMENTA, 2010, p. 848).

A tentativa de demarcação do que constitui campo da Didática e o que constitui campo da pedagogia e a presença da ideia da Pedagogia como sendo a teoria e a prática da educação, e a Didática, o campo da Pedagogia que trata do ensino, marcou a trajetória da Didática tanto quanto campo de conhecimento quanto como disciplina escolar. Isso, pois, defende-se, tal como Franco e Fusari (2010, p. 75), que “a distinção conceitual e prática entre Didática e Pedagogia não é fácil, nem acredito que seja uma questão resolvida”.

Não se tem a intenção de entrar na discussão sobre a distinção e divergência de perspectiva entre pedagogia e Didática, uma vez que se entende, tal como Franco e Fusari (2010), que essa é uma questão antiga e problemática que parece realmente ainda estar longe de ser resolvida.

No ensino de Didática, defende-se a posição de que mais do que ensinar técnicas de planejar, orientar e avaliar a aprendizagem, tendo por base modelos ou princípios importados de outras áreas de saber, ou construídos no interior da teoria Didática, a disciplina deve propiciar a análise crítica da realidade do ensino por parte dos professores-alunos, buscando problematizá-la e explicá-la à luz do contexto em que se produz; dessa problematização, devem se buscar respostas ou novas perguntas às questões postas, para o que se recorre ao universo das sistematizações teóricas na área (ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997, p. 14).

Acrescenta-se ainda, como já visto anteriormente no caso da disciplina de Didática no Ensino Médio, que durante um período a mesma não aparece na grade curricular, pelo menos com o nome de Didática, supondo-se ser em decorrência do que prevê a Deliberação CEE 010/99, que não menciona a disciplina no referido documento.

Outra questão importante apontada por Gatti e Nunes (2009) relacionada à presença ou não da disciplina de Didática no currículo está no fato de que, como já foi evidenciando anteriormente, se tem encontrado nos documentos analisados diferentes nomenclaturas para a palavra Didática. “Há disciplinas nomeadas Didática, disciplinas identificadas como Didática Geral e disciplinas identificadas como Didática do Ensino de Língua Portuguesa, Matemática, História, Geografia, Artes, Ciências e Educação Física” (GATTI *et al.*, 2008, p. 41).

Em relação aos variados nomes que tem recebido a disciplina de Didática, Castro (1991, p. 22) chama a atenção quanto à exigência e necessidade constante de dar novas denominações às disciplinas, justamente em razão das várias possibilidades e modos de interpretar o ensino. “Os adjetivos que são acrescentados à Didática parecem periodicamente cumprir esse papel de alterá-la ao sabor do seu conteúdo”.

Do mesmo modo como a disciplina se fez ou não presente no currículo em determinados períodos, assim aconteceu com as nomenclaturas e seus conteúdos, que se modificaram para atender as demandas de seu tempo. Assim, cada período tem exigido determinados conhecimentos e conteúdos, como pode ser verificado no

art. 6º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia, quando dispõe em relação à estrutura do curso de Pedagogia, que deverá constituir-se, dentre outros, do “estudo das relações entre educação e trabalho, diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea” (BRASIL, Resolução CNE/CP 1/2006, p. 3). Podendo justificar, assim, as diferentes temáticas e nomenclaturas.

Nessa tentativa de resgate e contextualização, reitera-se que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia³⁰ - Licenciatura (Resolução CNE/CP n. 1/2006) também desempenharam um papel fundamental na trajetória da Didática. Isso, pois esse documento dispõe no Art. 6º que a estrutura do curso de pedagogia, respeitada a diversidade regional e a autonomia pedagógica das instituições, constituir-se-á, dentre outros itens, do estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente (art. 6º, CNE/CP n. 1/2006). Essa diretriz esclarece que:

Art. 4º. O curso de Licenciatura em Pedagogia destina-se à formação de professores para exercer funções de magistério na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nos cursos de Ensino Médio, na modalidade Normal, de Educação Profissional na área de serviços e apoio escolar e em outras áreas nas quais sejam previstos conhecimentos pedagógicos (Resolução CNE/CP n. 1/2006).

As diretrizes impulsionaram o debate quanto à necessidade da formação profissional e da cidadania, enquanto temáticas que ocuparam lugar nas pesquisas e no âmbito dos manuais, como poderá ser observado no quinto capítulo. No entanto, para além das pesquisas que enfatizavam o papel dos cursos de pedagogia e das disciplinas estava a preocupação em apontar fragilidades na formação nos cursos de pedagogia e licenciaturas.

³⁰ No Art. 7º das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Licenciatura em Pedagogia consta que o curso terá a carga horária mínima de 3.200 horas de efetivo trabalho acadêmico, assim distribuídas: I - 2.800 horas dedicadas às atividades formativas, como assistência a aulas, realização de seminários, participação na realização de pesquisas, consultas a bibliotecas e centros de documentação, visitas a instituições educacionais e culturais, atividades práticas de diferente natureza, participação em grupos cooperativos de estudos; II - 300 horas dedicadas ao Estágio Supervisionado, prioritariamente em Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, contemplando também outras áreas específicas, se for o caso, conforme o projeto pedagógico da instituição; III - 100 horas de atividades teórico-práticas de aprofundamento em áreas específicas de interesse dos alunos, por meio da iniciação científica, da extensão e da monitoria. (Resolução CNE/CP 1/2006).

Embora se reconhecesse que o problema estava no curso de pedagogia, sabe-se que não poderia estar no âmbito de uma única disciplina. A esse respeito, Gatti (1997), na década de 1990, já apontava uma hibridez e desintegração dos cursos de pedagogia, evidenciando uma permanente dicotomização.

Não se pode deixar de reconhecer as discussões em torno do caráter instrumental no campo da Didática. No entanto, por outro lado, pesquisas como a de Cruz e André (2012) afirmam que o ensino de Didática parece superar a tendência instrumental, mas sem definir o foco do que seria o fundamental (CRUZ; ANDRÉ, 2012).

Sobre essa problemática, presente há tempo no contexto da formação de professores, pode se dizer que, apesar da tentativa de se passar de uma Didática Instrumental para o que se chamou de Didática Fundamental, ainda há muito que se fazer, principalmente quando se percebe uma demanda por manuais que ensinem a ensinar com o uso de técnicas, como será mostrado no quinto capítulo. Portanto, o que se evidencia é que por um lado tem-se a crítica pela Didática Instrumental e, por outro, a demanda.

Tem ajudado a entender essa questão a afirmação de Marin *et al.* (2012) de que são muitos os conhecimentos que fazem parte do universo complexo que é o campo pedagógico. O que leva muitos professores, de acordo com esses autores, a acabar abordando conteúdos de outros campos de conhecimento por trazerem contribuições à formação do professor, ocasionando assim, ao discurso didático atual, uma desorientação quanto as suas prioridades e temáticas:

Aparentemente, os professores de Didática confundem ao pensar em abordar conteúdos de outras áreas de conhecimentos, que trazem contribuições para a compreensão para a formação do professor sobre o ensino, os quais precisam ser considerados no momento de ensinar, porém não podem ser confundidos com os específicos da Didática. Assim, conhecimentos sobre as condições sociais dos alunos, seu desenvolvimento e condições para a aprendizagem, condições materiais sobre o trabalho de ensinar, formas de organização das escolas e de seus planos e as consequências para o ensino, finalidades educativas relativas a valores a nortear toda a formação do alunado, são alguns conhecimentos de toda a complexa área pedagógica. Certamente compõem conteúdos necessários a serem abordados por diferentes disciplinas curriculares de formação dos professores, que podem e devem ser contemplados nas relações estabelecidas quando se trata dos conteúdos da Didática. Porém, não substituem os que compõem a Didática, que, ao lado deles, complementam a formação dos estudantes para o exercício de sua função (MARIN *et al.*, 2012, p. 67).

Quanto aos conteúdos que poderiam contribuir, de acordo com Marin *et al.* (2012), com a prática em sala de aula, esses autores sugere que sejam abordadas, sobretudo, questões internas à sala de aula, como: as exigências de cada aula com seus conteúdos; seus diversificados procedimentos; recursos materiais; o planejamento de tarefas e sequências de atividades; seu lugar no projeto político-pedagógico global da escola; as formas de relacionamento com os alunos e entre eles; as formas de avaliação e relações com a organização do trabalho pedagógico da escola nos diferentes ambientes.

Todos os autores reconhecem que a disciplina escolar existe a partir da criação e da existência de um corpo de conhecimentos elaborados a partir de investigações, reflexões, em que pesem as diferentes concepções e *locus* de tal constituição; e à consciência necessária de que, em síntese, nenhuma disciplina denominada Didática, num currículo, cobre efetivamente todo o conhecimento que foi produzido (MARIN *et al.* 2012, p. 58).

Os conteúdos chamados clássicos na Didática, apesar das críticas que sofreram, continuaram a ser abordados ao longo do período nas pesquisas e na trajetória dos manuais de Didática Geral e, com maior ou menor ênfase, esses conteúdos não deixaram de existir na disciplina de Didática dos cursos de formação de professores. Após serem acusados de tecnicismo, esses temas retomam no meio educacional, pois cabe, de acordo com Marin *et al.* (2012, p. 72), “mantê-los por serem de fato centrais, porém operar com eles de forma descritiva, analítica, crítica”. Esses autores acrescentam ainda que não cabem prescrições, mas sim compreensões sobre esses conteúdos, de modo a estabelecer relações com os demais conhecimentos pedagógicos. De modo que para esses autores é preciso retomar o papel central conferido à Didática, qual seja:

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

Esses dados são tomados, aqui, para apoiar a proposta de continuar investigando o campo disciplinar da Didática enquanto uma disciplina de formação de professores que tem sido caracterizada e conceituada por diferentes pesquisadores do campo, por exemplo, como Libâneo (2008), que tem defendido em

seus estudos a ideia da Didática como uma disciplina mediadora; Martins (2008b), com a discussão da Didática teórica e Didática prática; Pimenta (1997), com a defesa da epistemologia da prática e da ressignificação da Didática; Candau (1983), com a noção da multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem como base da Didática fundamental.

O que se pode afirmar a partir desses variados enfoques é que, seja qual for o conceito ou jeito de olhar para a Didática, concorda-se com Marin *et al.* (2012) quando afirmam ser consenso que é a aprendizagem que deve ser a meta na formação dos alunos e que o conhecimento é parte fundamental dessa mesma formação crítica e criativa. A esse respeito, cabe lembrar que a defesa da formação crítica e criativa aparece como conceito importante no currículo a partir da década de 1980, influenciando sobremaneira as pesquisas do campo da Didática e os manuais didáticos.

O esforço que vem sendo feito em relação à revisão crítica da Didática é, segundo Marin *et al.* (2012), o de repor a responsabilidade da disciplina como “esfera acadêmica de estudos” e como “componente formativo dos professores”, permitindo a “compreensão ampliada sobre todos os elementos que compõem didaticamente o ensino na relação com os determinantes sociais e institucionais” (MARIN *et al.*, 2012, p. 70).

Destacou-se nas pesquisas a defesa da totalidade na educação dando ênfase à articulação, integração e continuidade na educação. As discussões em torno da globalização, multiculturalismo ou pluralidade se estenderam nos cenários educacional e didático-pedagógico. Acentuou-se a crítica à fragmentação na educação e imperou a necessidade nas pesquisas sobre Didática e no âmbito dos manuais a ver o aluno como construtor do próprio conhecimento. Cada vez mais se considera o ensino em suas múltiplas dimensões e complexidades e parte da ideia de que cabe à escola possibilitar que o aluno amplie sua visão do mundo e da vida.

Diante dessas várias possibilidades de interpretações, pode-se dizer que a disciplina de Didática tem se preocupado, de acordo com alguns autores, com aquilo que Chevallard (1997) denomina de transposição Didática, ou seja, com a transformação do saber científico em um saber para ser ensinado e aprendido. Neste processo de transposição estão presentes vários elementos, entre eles:

seleção e organização dos conteúdos a serem ensinados em lições, os alunos a quem se vai ensinar, e o espaço – a escola – em que esta aula vai acontecer.

Desse modo, a ação de ensinar é descrita por Castro e Carvalho (2001, p. 15, grifo dos autores) como: “[...] uma intenção e indica que na maior parte das vezes há um longo caminho entre o propósito e sua realização. Para tanto, entram em cena procedimentos ditos *didáticos*, que objetivem o ensinar e o aprender”. Percebe-se que os conceitos e funções atribuídos à Didática, independente da concepção e ideia pedagógica, têm buscado responder as demandas da escola de seu tempo.

Ainda no que se refere às funções atribuídas à Didática, pode-se mencionar as discussões em torno da relação teoria e prática e a dimensão que essa última tem assumido nas pesquisas e no âmbito de alguns manuais de um modo geral. Com ênfase às vezes na teoria, outras vezes na prática, outras vezes nas duas dimensões, como pode ser evidenciado em alguns autores.

Durante toda a trajetória da disciplina, a discussão sobre a relação teoria-prática foi assumida nas pesquisas do campo e no âmbito de alguns manuais didáticos publicados a partir da década de 1990. Nesse sentido, houve a busca pela integração das disciplinas de prática de ensino e estágio e a tentativa de minimizar a dicotomia teoria-prática existente a partir do contato direto dos alunos com a prática. “Nessa concepção a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas, nunca guiá-la” (MARTINS, 2008c, p. 595).

Também Pimenta e Lima (2005), na discussão sobre a relação teoria e prática nos cursos de formação de professores, têm se preocupado sobretudo com a carga horária destinada ao estágio, o que tem levado a uma desvalorização da prática. Pimenta (1994, p. 121) defende a ideia do estágio como atividade teórica instrumentalizadora da práxis e de que “a teoria é indissociável da prática”.

É preciso reconhecer que a defesa nesse momento pela indissociabilidade entre teoria e prática e a importância atribuída à reflexão sobre a própria prática acabaram impulsionando o debate em torno dos conceitos de professor reflexivo³¹, professor pesquisador (SCHÖN, 1990) e o conceito de competência do professor³².

³¹ Schön (1990) aponta para a importância do triplo movimento da “reflexão na ação, da reflexão sobre a ação e da reflexão sobre a reflexão na ação”, enquanto constituinte do professor, compreendido como profissional autônomo.

³² Segundo Sacristán (1995), a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência nem uma simples

Esses conceitos, como já mencionado, ganharam bastante espaço nas pesquisas e nos cursos de formação de professores, tornando-se tema de manuais de Didática. A busca por uma formação de professores visando ao desenvolvimento das competências e pautada na ideia de professor reflexivo estava atrelada à própria noção do desenvolvimento pessoal, autônomo e crítico, desenvolvido na década de 1990. A inovação e o espírito crítico marcaram um período de novas exigências e políticas educacionais.

Essa nova direção dada ao ensino, centrada não somente na aquisição de saberes acadêmicos e disciplinares, mas centrada na ideia de valorização da reflexão e no desenvolvimento de competências, passou a ser vista como alternativa ao enfrentamento das dificuldades no dia a dia escolar.

Não se pode negar a presença marcante dessas temáticas a partir da década de 1990 no interior da disciplina de Didática, seja nas pesquisas ou nos manuais. A esse respeito, autores como Maia e Monteiro (2011, p. 9) têm defendido que a incorporação de enfoques teórico-metodológicos, tais como professor reflexivo, professor pesquisador, identidade docente, questões relativas ao cotidiano escolar, ganhou força e ainda continua a influenciar as práticas pedagógico-didáticas dos professores.

Assim, não se pode negar, a partir do que se tem evidenciado nas pesquisas e nos manuais selecionados para a análise, que as discussões na formação de professores nos últimos anos têm estado apoiadas na reflexão das práticas pedagógicas e no discurso de inovação como tentativa de resposta às urgências demandadas pela própria prática. “Uma forte tendência na disciplina Didática é de se discutir com os futuros professores a prática docente, buscando instrumentalizá-los para a construção de uma nova prática” (PIMENTA, 2008, p. 25).

Dessa maneira, o enfrentamento da questão epistemológica em Didática permite compreender as relações entre o conteúdo proposto na disciplina e as práticas de sala de aula. Com isso, compreender como essas relações se estabelecem a partir do diálogo com as Metodologias de Ensino, e com outras disciplinas, tais como a Psicologia da Educação, Filosofia, Sociologia, História da

descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Educação, permite aproximações importantes na compreensão das complexas situações que ocorrem em sala de aula.

Com o foco naquilo que se constituía em uma grande preocupação nas pesquisas sobre o campo, André (2008) tem buscado saber “o que e como se ensina na disciplina de Didática, para compreender como ela vem se constituindo no curso de formação de professores e no que respeitam aos conteúdos abordados quais têm sido as contribuições reveladas no cotidiano escolar” (ANDRÉ, 2008, p. 499).

Cumprir mencionar a esse respeito que, mesmo diante da grande quantidade de temáticas que vêm sendo tratadas e incorporadas pela Didática nos últimos anos, se reconhece, concordando com Marin *et al.* (2012), que “nenhuma disciplina denominada Didática, num currículo, cobre efetivamente todo o conhecimento que foi produzido. Os formadores de professores selecionam porções de conhecimentos a serem ensinados aos formandos [...]” (MARIN *et al.*, 2012, p. 58).

Para um maior entendimento sobre os conhecimentos e a constituição dos saberes que vão surgindo em cada época no interior da disciplina de Didática pode contribuir o referencial teórico de Cuesta Fernandez (1998), quando o autor afirma que há um processo de legitimidade do saber escolar e a existência de códigos disciplinares que cumprem determinadas funções no interior da disciplina.

Isso ocorre, de acordo com esse autor, na medida em que esses códigos nas suas formas visíveis e invisíveis, ao se constituírem em saberes, se traduzem como respostas às demandas postas à escola em cada período, como se tem verificado na trajetória da Didática e de outras disciplinas que compõem o currículo. Por isso, as mudanças frequentes no âmbito da disciplina de Didática nas últimas décadas têm surgido, de acordo com André (2000), tendo o objetivo de “alterar não apenas os conteúdos, mas também a metodologia do ensino de Didática” (ANDRÉ, 2000, p. 202).

Assim, de um formato de aula predominante até as décadas de 1980 e 1990, na qual os professores apresentavam aos alunos conteúdos organizados *a priori* pela sequência dada geralmente pelos manuais didáticos, posteriormente assiste-se, segundo a autora, a um novo modo de interpretar e organizar o ensino, no qual os professores passam a apresentar conteúdos surgidos e demandados pelos próprios alunos em suas práticas.

É possível afirmar, segundo André (2000), que essa tendência de “trazer as questões do dia a dia da escola para serem examinadas pelos alunos-professores favorece a articulação teoria e prática” (ANDRÉ, 2000, p. 203) e tem possibilitado que as questões Didáticas sejam analisadas dentro de um contexto escolar específico. Ou seja, os conteúdos são marcados por um processo metodológico de reflexão sobre a própria prática, entendendo que o saber da prática deve ser tomado como ponto de partida para a recriação da prática docente. Nesse contexto, a produção de conhecimentos é concebida como um processo de sistematização coletiva, em que a “relação professor-aluno se estabelece por meio do diálogo e da troca de saberes” (ANDRÉ, 2000, p. 198).

Nesse sentido, as discussões apontam o espaço da aula enquanto um locus de formação de professores privilegiado para a reflexão do processo didático e construção do conhecimento. Mediado pela relação pedagógica, é evidenciado nas pesquisas como, por exemplo, a obra de Veiga (2010), que tem como objetivo discutir os elementos constitutivos da aula e suas relações. A aula é entendida, de acordo com essa autora, como algo que vai além da organização do espaço físico e que define o papel do professor, do estudante, do conhecimento e dos procedimentos e recursos didáticos, tendo como finalidade promover a educação formal do cidadão, envolvendo suas práticas e relações entre agentes do processo educativo, cujo objetivo principal é o ensino e a aprendizagem (VEIGA, 2010, p. 49).

André e Cruz (2012) advertem quanto à importância da formação de professores envolver, dentre outras questões, “o estudo da prática por meio da investigação oral, baseando-se em conversas profundas a respeito: do trabalho de ensinar e aprender; observações e reflexões, feitas por professores, na sala de aula [...]” (ANDRÉ; CRUZ, 2012, p. 85).

A preocupação, portanto, nesse capítulo foi mostrar quais têm sido os objetos de preocupação da Didática nesses últimos anos na tentativa de evidenciar elementos que caracterizem o seu código disciplinar. A análise das pesquisas produzidas no campo da Didática foi fundamental no entendimento e na contextualização das principais discussões que marcaram a trajetória da Didática, assim como revelar a ênfase dada pelos autores às temáticas relacionadas aos elementos de ensino, enfatizando quais foram os conhecimentos considerados necessários à formação do professor em cada período.

Diante da complexa diversidade de temáticas próprias dos estudos no âmbito da Didática, se reconhece nessa pesquisa a impossibilidade de esgotar as questões apresentadas. Nesse sentido, é necessário retomar que o objetivo aqui pretendido foi indicar elementos que permitem compreender o movimento da produção de conhecimentos no campo científico da Didática, apresentar elementos sobre a discussão e como isso tem repercutido na construção da Didática enquanto uma disciplina que compõe os currículos de formação de professores.

Percebeu-se na revisão bibliográfica a tentativa dos autores em propor discussões e ideias que visem melhorias e mudanças nas práticas dos professores. Nesses textos são apresentados e expressos os conceitos de Didática, de ensino, de metodologia e de outros elementos relacionados ao ensinar e ao aprender, assim como são apontados os objetivos, os referenciais teóricos e os modelos de avaliação considerados como ideais e válidos para os autores das pesquisas, mas também para autores dos manuais de Didática, material empírico privilegiado nesta tese, como poderá ser evidenciado nos próximos capítulos.

3. MANUAIS DIDÁTICOS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: CAMINHOS E POSSIBILIDADES DE ANÁLISES

Constituída como parte do projeto “Ensinar a Ensinar: manuais destinados à formação de professores no Brasil”³³, a pesquisa realizada voltou-se à localização, identificação e análise de Manuais de Didática Geral, pressupondo-se sua potencialidade em contribuir para o entendimento de uma dada disciplina escolar, nesse caso, a disciplina de Didática Geral.

Os manuais, quando tomados como elementos visíveis do código disciplinar, conceito de Cuesta Fernandez (1998), são considerados como um artefato da cultura escolar que têm legitimado conhecimentos e conteúdos de ensino e, ao mesmo tempo, têm constituído práticas e comportamentos de professores e alunos ao longo dos anos.

Considera-se que esses manuais, ao tratar de questões da prática do professor relacionadas ao “ensinar a ensinar”, têm-se caracterizado como elementos reveladores do modo de se pensar e ver o ensino, bem como da compreensão que se tem sobre o que é a Didática, quais são seus temas de trabalho, que tendências são predominantes, entre outros aspectos.

Nesse sentido, procurou-se evidenciar como as discussões do campo de conhecimento vão estabelecendo algumas condições para a configuração dessa disciplina escolar, entendendo que os manuais são representativos da trajetória da Didática e constituem-se em lugar empírico profícuo para entender essa relação. Procurou-se no decorrer da pesquisa relacionar a organização dos manuais à organização curricular que influenciou a educação no Brasil a partir da década de 1980, período em que se delimitou a catalogação e o levantamento do material empírico.

Verificou-se, a partir da análise nos manuais, que o contexto tem gerado uma demanda de temáticas ao campo de estudo, à disciplina e aos próprios manuais. Considera-se que há um contexto de produção de conhecimento sobre o ensino normatizado que produz demandas que podem ser respondidas pelos manuais que

³³ O projeto tem por objetivo a localização e a identificação de manuais publicados no Brasil a partir de 1890 e destinados à formação de professores. Articulado inicialmente ao Projeto Manes e desenvolvido em cooperação técnica com a Uned/Madrid, possui um acervo físico na sede do núcleo.

ensinam a ensinar em circulação ou por aqueles livros guiados a partir das discussões do campo da Didática.

Com isso, intentou-se destacar o papel que têm cumprido as leituras veiculadas nos manuais e livros didáticos e assim revelar quais foram os métodos e técnicas de ensino divulgados nessas últimas décadas. Para além dessas questões, revelar outros aspectos importantes, como: quais eram os conteúdos de ensino³⁴, temas, atividades, propostas no final do capítulo e indicações de leitura.

Parte-se da ideia de que os manuais usados inicialmente por normalistas nos antigos cursos normais são tipos específicos de textos que fizeram parte das leituras promovidas pela escola com os futuros professores e foram escritos para transmitir determinados saberes, ordenando-os no interior de determinada disciplina do currículo (CORREIA, 2000).

É preciso lembrar que a formação de professores na primeira metade do século XX esteve vinculada à existência das escolas normais de nível médio, que foram extintas no país a partir da Lei de Reforma do Ensino 5.692/71, que marca o fim da Escola Normal e cria o Magistério de segundo grau. Com a Lei de Reforma do Ensino, a formação no curso superior passou a ser um requisito para o exercício do magistério, o que acabou por impulsionar as discussões em torno da formação docente em nível superior no país.

Entende-se, concordando com Correia (2000), que os manuais didáticos congregam aspectos teóricos e orientações para a condução da prática docente, articulando num mesmo impresso o campo doutrinário da pedagogia, as determinações legais e os procedimentos necessários para sua consecução.

Acrescenta-se ainda que essas leituras, constituindo-se objeto de reflexão dos professores, representam as diferentes formas de os professores se “ajustarem” e ao mesmo tempo construírem o cotidiano de suas práticas no interior das instituições escolares. Pode-se afirmar que a Didática veiculada pelos manuais didáticos engendra um conjunto de saberes a serem transmitidos às futuras professoras, podendo determinar tanto posturas quanto modos de entendimento e

³⁴ De acordo com Libâneo (1992), os conteúdos de ensino, enquanto um dos componentes do processo de ensino-aprendizagem, representam o conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagógica e didaticamente pelo professor, tendo em vista a assimilação ativa e aplicação pelos alunos na sua prática de vida.

transmissão de certos conhecimentos que contribuem para a construção de saberes e práticas que constituirão sua identidade docente.

A partir dessa abordagem, pretende-se demonstrar a função que os textos e manuais didáticos têm desempenhado na difusão de determinados modos de ensinar, bem como a forma como o fazem. A esse respeito, Garcia (2006, p. 3) afirma que pode ser tomada “na direção de se compreender a expectativa que se tem colocado sobre esse tipo de publicação destinada aos professores, no sentido de garantir o ensino pelo uso de determinado método”.

É preciso considerar que o ensino – do ler, escrever, contar – era inicialmente restrito a poucos e os livros, caros e pouco difundidos. Entre os professores não havia formação específica e pode-se entender que os manuais didáticos para professores tenham tido um importante lugar na construção da cultura escolar, reafirmando-se tal significado em especial nos momentos em que novas disciplinas passam a compor o currículo, ou que se exige uma atualização de conhecimentos pelos professores (OSSENBACH; SOMOZA, 2001).

Parte-se do entendimento de que os manuais didáticos assumem um relevante papel na difusão de ideias pedagógicas e de inovações metodológicas, orientando as práticas nas escolas e influenciando a definição das prioridades estabelecidas nos cursos de formação. Assim, pode-se dizer, com apoio em Valdemarin (2006, p. 1), que, a partir de uma prática pedagógica idealizada, esse tipo de impresso apresenta elementos que ajudarão na “[...] compreensão das estratégias utilizadas para a formação de professores, da articulação entre questões de natureza teórica e questões de natureza prática e, mais especificamente, da articulação num discurso coerente entre práticas consolidadas e inovações pretendidas”.

Há, portanto, nessa pesquisa o reconhecimento de que os manuais didáticos cumprem funções³⁵ específicas e podem se tornar mediadores entre professor, alunos e o conhecimento. Ao serem incorporados ao trabalho escolar, contribuem para estabelecer algumas das condições para que o ensino e a aprendizagem ocorram. O que implica, portanto, que a discussão sobre a importância dos mesmos

³⁵ Choppin (2009, p. 21-22), sobre a função Didática do manual escolar, afirma que no sentido etimológico o livro escolar é “um livro que serve tanto para ensinar ou para estudar”. Ou seja, de um lado, “os livros que apresentam os conhecimentos, do outro, aqueles que visam à aquisição de mecanismos”. A terminologia remete também seguidamente aos conteúdos de ensino.

não pode ser silenciada, seja no âmbito das pesquisas ou nos cursos de formação de professores.

No entanto, sabe-se que, para antes mesmo do reconhecimento de que esses manuais podem cumprir determinadas funções, deve haver a preocupação no que se refere ao entendimento sobre os conceitos utilizados para designar esse tipo de material. Choppin (2009) adverte que esses conceitos são múltiplos e, na maioria das vezes, é difícil e até impossível determinar o que os diferenciam. Livros didáticos, manuais didáticos, manuais escolares, livros escolares, textos didáticos, guias didáticos, etc.

Para esse autor, é a natureza das aprendizagens que dá o nome ao livro escolar, de forma que os manuais só podem ser definidos a partir do leitor a que se destinam. Ou seja, há livros didáticos das matérias específicas para alunos, há livros didáticos do professor que são idênticos ao livro do aluno, porém com informações adicionais e geralmente acompanhados de um manual para o professor, há manuais didáticos que ensinam a ensinar, há livros sobre Didática que debatem a Didática, coleções para alunos ou professores, etc.

Nesse sentido, quanto a essas diferentes nomenclaturas utilizadas nas pesquisas sobre manuais didáticos, pode-se afirmar que há, ainda de acordo com Silva (2008), trabalhos que se referem a esses materiais como livros escolares, livros de texto, livros para crianças, almanaques, cartilhas, livros de cópias, catecismos e assim por diante, ou seja,

[...] existe um universo relativamente grande de textos incluídos na categoria dos manuais, porque sistematizaram seus escritos de um modo, pode-se dizer, muito “escolar”. Daí ter sido notável certa “ambiguidade terminológica” para denominar esses textos. E, quando se atenta para as investigações acerca dos manuais para professores, o que se observa, além de um número mais restrito de investigações, é o fato de elas terem dado pouca visibilidade àquilo que difere a categoria de livros usados pelos professores da categoria de livros usados pelos alunos (SILVA, 2008, p. 117).

É justamente na categoria de livros para alunos/futuros professores que, como afirma Silva (2008), há um número mais restrito de investigações e, portanto, há maior necessidade de desenvolvimento de pesquisas. Sobre a categoria de livros usados pelos professores, cumpre mencionar, de acordo com Choppin (2009), que essas obras dividem-se em duas categorias distintas assim compreendidas: na primeira categoria estão os “livros do mestre” ou “livros do professor”, que,

associados a determinado manual de aluno, dão as respostas às questões ou às correções dos exercícios; na segunda estão os “livros que tratam de questões pedagógicas (condução da classe) ou Didática (métodos de aprendizagem) e são utilizados quando da formação inicial dos professores (nesse caso, os mestres estão ainda na posição de alunos, eles podem aprender nos manuais como os outros) ou ao longo de sua vida ativa (aqueles da literatura profissional)” (CHOPPIN, 2009, p. 54-55).

Dessa classificação, pode-se, portanto, assinalar a existência de dois grupos de manuais didáticos destinados à formação de professores e centrados na estruturação do trabalho nas aulas. No primeiro estão os Manuais de Didática Geral, que ensinam a ensinar e tratam de questões gerais do ensino, que são privilegiados nesta tese. O segundo grupo é constituído de manuais que tratam das Didáticas específicas – é destinado aos professores de disciplinas específicas ou a professores que atuam nas séries iniciais e ensinam conteúdos das diversas disciplinas; os conhecimentos veiculados por esses manuais objetivam levar aos professores os conteúdos, métodos, estratégias, associando aos conhecimentos da ciência de referência os conhecimentos próprios do campo da Didática Específica (GARCIA; NASCIMENTO, 2009).

Influenciados por obras que tinham como proposição difundir determinados modos de ensino, os manuais de Didática Geral mais antigos tinham como um de seus principais objetivos estabelecer “regras para bem ensinar”. Nesses manuais, apresentava-se, de acordo com Garcia e Nascimento (2009), uma parte geral, de princípios, regras e métodos para o trabalho nas aulas e muitas vezes ainda ao final se mostravam como aplicar tais.

Um segundo grupo de manuais apontado por Garcia e Nascimento (2009) refere-se aos manuais destinados aos professores de disciplinas específicas:

Diferentemente dos livros em que o conteúdo é o conhecimento da ciência de referência, esses manuais abordam os conteúdos tratados de forma Didática, ou seja, estruturados com vistas ao ensinar e aprender. Os conhecimentos veiculados objetivam levar aos professores os conteúdos, métodos, estratégias, associando aos conhecimentos da ciência de referência os conhecimentos próprios do campo da Didática Específica (GARCIA; NASCIMENTO, 2009, p. 8638).

Pesquisadores como Guerreña, Ossenbach e Pozo (2005), em pesquisas junto ao Projeto MANES - Uned/Madrid, já haviam afirmado que há nas

investigações relativas a manuais para formação de professores dois campos distintos de estudos. Por um lado, os que apresentam conhecimentos mais gerais, voltados à formação de professores das séries iniciais e que ensinam não um conteúdo específico, mas conteúdos de diferentes disciplinas, entre as quais: Matemática, Português, Artes, Educação Física, Geografia e História. Por outro lado, há manuais didáticos que tratam especificamente sobre as formas de ensinar de cada ciência.

Esses dois grupos de manuais didáticos possuem em comum a característica de argumentarem em torno do papel que pode assumir esses manuais na definição e rumos da disciplina. Concorda-se com Choppin (2004) quando afirma que os livros didáticos não são apenas instrumentos pedagógicos, mas são também produtos de grupos sociais que procuram, por meio deles, perpetuar suas identidades, seus valores, suas tradições, suas culturas.

De acordo com Schmidt (2006):

Os manuais destinados aos professores pertencem à cultura escolar, sendo produtos e produtores de conhecimentos escolares, instituidores de modos de fazer ou de construir a escolarização, bem como construtores de identidades pessoais e profissionais. Enquanto referenciadores e normatizadores de práticas pedagógicas escolares, eles contribuíram e contribuem para urdir e dinamizar a complexa trama do cotidiano escolar (SCHMIDT, 2006, p. 4102).

Portanto, o manual, não importa qual seja a denominação utilizada pelos pesquisadores, pode ser interpretado, de acordo com Choppin (2002), como objeto de grande complexidade e com múltiplas funções. Estão fortemente condicionados por condições sociais, econômicas, políticas e culturais, que se manifestam nos conhecimentos, saberes e valores que explícita ou implicitamente veiculam, tendo em vista atender as diversas necessidades e demandas postas em cada período.

Ao considerar esta influência, se reconhece os elementos que caracterizam, em cada sociedade e em cada momento, concepções e práticas de ensino com a tentativa de modificá-las e aprimorá-las. Para tornar isso possível, os manuais didáticos foram produzidos e comercializados, durante todo o século XX, com a intenção de levar orientações aos professores, ou, em outras palavras, ensinar a ensinar (GARCIA; NASCIMENTO, 2009).

Constituíram-se assim como elemento mediador na produção de conhecimentos e, portanto, indispensável no ambiente escolar. Quanto a sua contribuição pode-se afirmar, de acordo com Cuesta Fernandez (1997, p. 85), que:

Os livros de texto se estendem com rapidez desde o final do século XVIII e alcançam sua consagração institucional ao longo do século XIX, ao mesmo tempo em que estão assentadas as bases do sistema educativo nacional estatal. Não é pouca sua contribuição na definição das disciplinas, a invenção das matérias escolares, porque expõem em seu interior os conteúdos desejados, atuam como programas do que quer que seja aprendido e se constituem uma das tradições pedagógicas mais transcendentais e perduráveis dos sistemas educativos modernos³⁶.

Nesse sentido, os manuais didáticos podem ser entendidos como elementos visíveis do código disciplinar (CUESTA FERNANDEZ, 1998), uma vez que ordenam os conteúdos desejados e considerados necessários em cada período, contribuindo na organização das disciplinas. Dessa forma, ao tomar esse conceito, parte-se da ideia de que os conhecimentos que influenciaram o ensino em diferentes épocas têm imprimido determinadas características, tanto nas disciplinas escolares quanto nos currículos dos cursos de formação de professores.

Esses conhecimentos sistematizados em manuais têm como objetivo divulgar uma forma de ensinar, ou seja, orientam os professores como agir em sala de aula, qual postura devem adotar, quais práticas e metodologias utilizar, produzindo o que foi chamado por Silva (2006) de gramática do magistério e por contribuir, como afirma Schmidt (2011), por materializar as disciplinas escolares.

Também Chervel (1990) contribui com essa discussão quando afirma que, no âmbito das disciplinas escolares, essas disciplinas podem assumir determinadas finalidades no ensino escolar, constituindo-se em verdadeiros dispositivos pedagógicos que se materializam por diferentes formas, dentre essas, o manual. Isso se dá a partir de um processo de identificação, classificação e organização de conteúdos que, selecionados no interior das disciplinas, dão a essas o *status* de imperativas à medida que envolvem pessoas e instituições em relações de poder.

³⁶ Los libros de texto se extienden con rapidez desde finales del siglo XVIII y alcanzan su consagración institucional a lo largo del siglo XIX, al mismo tiempo que quedan sentadas las bases del sistema educativo nacional-estatal. No es poca su contribución a la definición de las asignaturas, a la "invencción" de las materias escolares, porque exponen en su interior los contenidos deseados; actúan a modo de programas de lo se quiere sea aprendido y constituyen una de las tradiciones pedagógicas más transcendentales y perdurables de los sistemas educativos modernos (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 85, tradução livre da pesquisadora).

Considera-se, com apoio em Bujes (2009), que os manuais podem servir como guias para a ação e conduta, servindo como instrumentos para “governar” os modos pelos quais são apresentados a professores e alunos, o que se considera ser o ideal de formação de professores em cada período. Isso ocorre à medida que esses manuais apresentam orientações explícitas de como devem proceder os professores, por exemplo, quanto aos encaminhamentos dados às atividades de um modo geral, tom de voz e material de apoio utilizado.

Um conceito que ajuda a entender essa relação vem de Escolano Benito (2006), que se refere ao livro texto como o *magister*, isto é, de como um elemento mediador que ensina e educa ao mesmo tempo alunos e professores. Para esse autor, não se confunde um manual, seja na versão impressa ou on-line, com outros textos. “Indiscutivelmente, o livro didático é um gênero textual com seus próprios atributos reconhecido assim pelos sujeitos que o utilizam e pela sociedade em que circula” (BENITO, 2012, p. 35).

Dessa maneira, sendo utilizado com maior ou menor intensidade, não se nega seu caráter de apoio ao professor, pois se considera que o trabalho desenvolvido pelos professores em sala de aula está baseado muitas vezes em inúmeras referências do como ensinar, que vão desde sua experiência como aluno e professor, seu processo de formação, até as orientações provenientes dos diversos meios e recursos disponíveis na cultura escolar, entre eles o manual.

Quanto ao papel orientador que pode assumir a Didática sistematizada nas leituras de textos e manuais didáticos, defende-se, tal como Garcia e Pivovar (2008, p. 7), que:

[...] compreender elementos relacionados à apropriação que os professores fazem do livro didático em suas aulas – a existência do “Manual do Professor” assume fundamental importância e se estabelece como uma condição objetiva a ser explorada e analisada, originando algumas questões iniciais: que relação os professores estabelecem com essas orientações didático-metodológicas sugeridas no livro didático, ao organizar e desenvolver as suas aulas? Como essas orientações se entrecruzam com suas decisões e definições no ensino? Que elementos os manuais podem trazer para colocar em movimento as reflexões do professor sobre seu trabalho de ensino? Que papel os professores e os livros podem cumprir na produção do conhecimento escolar que é apresentado aos alunos?

Diante da necessidade de encontrar resposta para tais questões, buscou-se, a partir da análise dos conteúdos dos manuais de Didática Geral, perceber até que ponto as orientações ali contidas estiveram presentes nos espaços de formação de

professores no país. Destinados aos professores, esses manuais podem ser tomados como fontes empíricas para investigar a presença de elementos que, em dados períodos históricos, demarcaram as formas de pensar e de desenvolver o ensino no país (GARCIA, 2006). Quando se toma, por exemplo, o conceito de educação e aprendizagem presente nesses manuais, é possível verificar qual a visão de homem e do referencial teórico no qual está embasado cada autor.

Desta forma, a análise dos conteúdos realizada por meio de estratégias sugeridas por Franco (2005) e Bardin (2006), teve um papel fundamental à medida que possibilitou a investigação da presença e ausência de temáticas, tipos de atividades e organização de leituras na escola ao longo dos anos. Os manuais didáticos constituindo-se em elemento central da cultura escolar³⁷ consolidaram-se, segundo Garcia e Pivovar (2008), como objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento e podem ser entendidos como um dos objetos da cultura escolar usado tanto como referência para eventuais consultas quanto como fonte única e orientadora das práticas em sala de aula.

A partir da análise dos manuais, é possível afirmar que sua consolidação nos sistemas educativos esteve relacionada a partir de 1950, de acordo com Schmidt (2011), entre as bandeiras de luta dos educadores brasileiros, no momento em que se impôs a necessidade da expansão da escola, especialmente a escola pública, a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica.

Isso ocorreu tendo em vista as demandas nacionais que acabaram por estimular a produção e a difusão de uma “literatura específica, destinada à formação renovada de professores” (SCHMIDT, 2011, p. 130). Foi destacado por essa autora, que analisou manuais de Didática da história, que esses manuais têm exercido a função de mediação entre a História como disciplina acadêmica e os modos de ensinar o conhecimento histórico na sala de aula, assumindo, portanto, lugares de destaque na história da formação de professores.

³⁷ “Cumprir mencionar que os manuais constituem-se em importante fonte de informação sobre a cultura escolar e que, como categoria de análise e campo de investigação, partem das diversas áreas disciplinares que compõem a pedagogia, como a psicologia da educação, a sociologia da educação, a filosofia da educação e a Didática, entre outras. E, apesar de partilharem referências comuns, traduzem os modos próprios de lidar com o arsenal teórico, de assegurar procedimentos de validação das pesquisas e de legitimar análises, constitutivos de cada área disciplinar, espelhando as múltiplas especialidades do saber pedagógico e seu diálogo com campos de conhecimento afins, como a psicologia, a sociologia e a filosofia” (FARIA FILHO, L. M.; VIDAL GONÇALVES, D.; PAULILO, A., 2004, p. 142).

Concorda-se com Garcia e Nascimento (2009, p. 8640) quando afirmam que esses manuais parecem guardar a função, ao longo do tempo, de “colocar nas mãos do professor, de forma precisa, os elementos garantidores do sucesso do seu trabalho”. Partindo desse entendimento, buscou-se verificar nesses materiais as principais temáticas, os conceitos de Didática e de educação presentes, assim como evidenciar a presença de atividades de ensino nesses manuais publicados a partir de 1980.

No que se refere ao estudo sobre o uso de manuais didáticos, Bittencourt (2008) tem contribuído quando aponta a necessidade de que sejam considerados nas análises aspectos sociais, culturais, políticos e econômicos que se articulam e juntos conferem dimensão específica a esse material. Para essa autora, o “livro didático e sua história inserem-se, assim, em uma complexa teia de relações e de representações” (BITTENCOURT, 2008, p. 14). Pode-se caracterizar, portanto, como uma mercadoria, um produto pertencente aos interesses do mercado, que, além de depositário de conteúdos educacionais, “é também um veículo portador de um sistema de valores, de uma ideologia, de uma cultura” (BITTENCOURT, 2008, p. 14).

Isso permite relacionar os manuais à ideia de construção do código disciplinar, em que pese a possibilidade, como já dito anteriormente, do livro cumprindo a função de uniformidade de pensamento, divulgar determinadas crenças, inculcar normas, regras de procedimento e valores. A autora não focaliza a questão do saber e a noção de que o saber a ser ensinado transforma-se no “saber ensinado e saber apreendido, ou seja, o conhecimento incorporado e utilizado pelos alunos de acordo com a vivência de cada um deles, das condições sociais e das relações estabelecidas no espaço escolar” (BITTENCOURT, 2008, p. 16).

Em outras palavras, trata-se de tomar os manuais didáticos como referência empírica, procurando evidenciar as características dos conteúdos veiculados e, por outro lado, apreender as funções por ele assumidas na relação educativa. É preciso buscar as especificidades desse instrumento de trabalho, pois se defende, tal como Fernandes e Silva (2010, p. 42), que:

[...] esse instrumento muito nos revela sobre como se pensou e produziu a educação frente às condições de sua época. Nessa perspectiva, busca-se encontrar, na história, a raiz de sua constituição e de sua contribuição no seu tempo a partir da qual pode ser compreendida a instituição de saberes

e práticas no campo da Didática, entendida como uma disciplina específica que compõe os currículos de formação de professores em diferentes graus de ensino.

Sabe-se que os manuais didáticos constituem-se, nos diversos campos de conhecimento, como fonte de pesquisa em expansão no campo educacional brasileiro, pois, além de permitirem a aproximação com os modos de ensinar e aprender, contribuem, como afirma Silva (2008), para a constituição de um conjunto de saberes específicos que, por meio deles, pode ser estudado:

[...] os manuais para professores tiveram um conteúdo específico, ensinaram a ensinar, tratando de temas ligados ao desenvolvimento infantil, às técnicas de ensino, ao papel do professor, à organização da escola e das aulas, etc. Ou seja, se é verdade que tanto os manuais dos alunos quanto os dos professores podem ser considerados como produtos da *cultura escolar*, os livros das normalistas também dão a ver aspectos da constituição de um corpo de saberes profissionais docentes (SILVA, 2008, p. 117, grifos da autora).

Percebe-se que nos manuais didáticos analisados a própria definição dos conteúdos e temáticas abordados acabou ocorrendo mais em função das necessidades práticas dos cursos de formação docente. Como exemplo, pode se citar as discussões sobre a formação de professores que, a partir do final da década de 1990, passaram a girar em torno dos conceitos de professor reflexivo, competente e intelectual, atingindo, de um modo geral, o âmbito das pesquisas, dos manuais e, portanto, da disciplina de Didática.

Ao se referir, portanto, a determinados conhecimentos e saberes escolares, o manual didático como um elemento organizador de uma disciplina escolar pode ser explicado pela ideia de uma larga tradição social inventada, não de uma só vez, e recriada no que Cuesta Fernandez (1998) chamou de código disciplinar. Considera-se que o estudo desses saberes profissionais docentes (SILVA, 2008) no campo da Didática, amparado na análise dos manuais, abre a possibilidade de entender a constituição e natureza da própria disciplina de Didática.

Essa possibilidade teórico-metodológica se ancora, portanto, como já mencionado, nos estudos sobre a constituição das disciplinas escolares (CHERVEL, 1990) e, particularmente, na compreensão de que os manuais de Didática geral podem ser entendidos como elementos visíveis do código disciplinar, conceito que Cuesta Fernandez (1998) construiu para examinar o caso particular da História e que será melhor explicitado a seguir.

3.1 OS MANUAIS DIDÁTICOS E SUA RELAÇÃO COM O CONCEITO DE “DISCIPLINA ESCOLAR” E “CÓDIGO DISCIPLINAR”

Como já vem sendo mencionado no decorrer do texto, os manuais podem ser tomados como elementos que contribuem para a compreensão da trajetória da constituição das disciplinas escolares, entendidos na perspectiva de Chervel (1990) e Cuesta Fernandez (1998), principalmente quando se reconhece que cumprem determinados papéis na constituição dos modos de ensinar e aprender ao longo dos tempos.

Nesse sentido, a pesquisa ampara-se nas ideias de Chervel (1990) quando afirma que a função da escola não se limita ao exercício das disciplinas escolares, mas a um complexo de finalidades que se combinam e conferem sua função educativa, assim como o papel da disciplina é amplo, uma vez que se organiza a partir de conteúdos harmonizados e finalidades e resultados de aprendizagem já previstos e esperados (CHERVEL, 1990). De acordo com esse autor, o ensino escolar da disciplina põe em ação as finalidades impostas à escola, podendo essas disciplinas tornar-se imperativas à medida que assumem finalidades sociopolíticas, religiosas e educativas (CHERVEL, 1990).

Isso leva a pensar que a instituição escolar combina finalidades que a sintetizam como espaço de função educativa e de ensino e as disciplinas escolares estão no centro desse dispositivo. Considera-se determinante a relação que se estabelece entre as finalidades que cumprem as disciplinas escolares. Dessa maneira, os estudos sobre as disciplinas escolares contribuem e caminham “[...] no sentido de examinar a relação entre o conteúdo e a forma da disciplina escolar, e de analisar as questões da prática e dos processos escolares” (GOODSON, 1997, p. 26).

Tomadas essas questões, afirma-se que os manuais têm contribuído, a partir de sua organização e dos conteúdos que veiculam, tanto para uma estabilidade quanto para uma abrangência da disciplina, tal como foi defendido por Chervel (1990). Tais materiais podem ser considerados como agentes de renovação das disciplinas, pois a “estabilidade de uma disciplina resulta dos sucessos alcançados na formação dos alunos, assim como da sua eficácia na execução das finalidades impostas, processo esse que tem contado, sobretudo, com manuais adequados e renovados” (CHERVEL, 1990, p. 198).

Considera-se assim que os objetivos das disciplinas evoluem e mudam tal como os conteúdos de ensino se transformam. As mudanças que ocorrem no ensino em cada período no que se referem as suas finalidades e objetivos ocorrem impulsionadas “pela transformação social e cultural dos públicos escolares, dos seus alunos, o que é mais que suficiente para explicar essa evolução” (CHERVEL, 1990, p. 199).

O trabalho de Chervel (1990) tem revelado a importância de serem consideradas as transformações culturais que ocorrem na sociedade e que têm como objetivo o ensino e a construção do Ensinável (CHERVEL, 1990). Outra contribuição vinda desse autor está no reconhecimento de que é preciso considerar que algumas das estruturas pedagógicas dão aos indivíduos a possibilidade de colocar em xeque a natureza de seu ensino como, por exemplo, as possibilidades de questionamento e contestação que possui o autor de um manual, que pode indagar e contestar o que está ao seu redor, expressar opiniões pessoais a favor ou contra a realidade do sistema educativo e social em cada período.

Quando o autor do manual questiona sobre qual tem sido a formação de professor desejada no âmbito das disciplinas escolares em cada período, pode-se pensar do mesmo modo que há nos manuais uma intencionalidade em desenvolver um perfil de professor desejado nos cursos de formação docente, tendo em vista, os conteúdos e práticas ali difundidos, assim como se verificou em alguns manuais analisados.

As ideias defendidas na disciplina e nos manuais de Didática Geral concebidos para a formação inicial de professores primários constituíram-se em determinados períodos como pontos de ancoragem dos discursos pedagógicos em circulação e assumiram-se de certa forma como dispositivos de produção da identidade e representação do professorado em geral. Pode-se assim dizer que:

Cada época produziu sobre sua escola, sobre suas redes educacionais, sobre os problemas pedagógicos, uma literatura abundante: relatórios, projetos de reforma, artigos ou manuais, polêmicas, debates, etc. É essa literatura que, ao menos tanto quanto os programas oficiais, esclarecia os mestres sobre sua função e que dá hoje a chave do problema (CHERVEL, 1990, p. 190-191).

Pode-se associar ao tema em questão a perspectiva de Cuesta Fernandez (1997) de entender o código disciplinar enquanto uma tradição social configurada historicamente, que tem legitimado a função educativa que deve cumprir cada

disciplina escolar e que regula a ordem da prática do seu ensino. Podem ser considerados elementos do código disciplinar de cada disciplina específica, de acordo com Bufrem, Schmidt e Garcia (2006), algumas experiências particularizadas de ensino, assim como a presença de certos conteúdos em algumas séries da escola e a produção de manuais didáticos destinados a alunos.

Para essas autoras, que tomaram a Didática Geral e a Didática da História como objetos de análise, os elementos do código disciplinar estão relacionados com outros elementos que marcaram a trajetória da educação no País, como, por exemplo, as lutas dos educadores brasileiros pela difusão da escola, principalmente a escola pública, a formação profissional dos novos mestres e a renovação pedagógica. De acordo com Bufrem, Schmidt e Garcia (2006), foi o tripé difusão da escola, formação de professores e renovação pedagógica que acabou estimulando a produção de manuais destinados à formação renovada de professores. “Estas publicações consolidar-se-ão como documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares, de modo geral, e de cada disciplina, em particular” (BUFREM; SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 124-125).

No que se refere ao peso do que se constitui como tradição na educação, o conceito de código curricular de Lundgren (1997) contribui para se compreender o conjunto de ideias que marcam a educação em cada período. Nesta tese, esse conceito permite entender os manuais como um dos elementos que legitimam a existência da disciplina de Didática, sua normatização e regulação no conjunto das disciplinas que compõem o currículo para formar professores, estabelecendo-se então um diálogo com a teoria curricular.

Portanto, é possível apropriar-se desse conceito para estudar, na forma de um caso específico, os manuais que de certa forma influenciam os currículos dos cursos de formação de professores, contribuindo para a constituição e permanência de princípios que definem as opções quanto ao conteúdo e às formas como se deve ensinar a ser professor. Ao examinar, portanto, os manuais de Didática Geral produzidos nas três últimas décadas, pode-se encontrar elementos que, junto a outros, compõem o código curricular dos cursos de formação de professores no período.

Para Lundgren (1997), uma vez fundado um determinado código curricular, esse prolonga sua influência até que se inicia um novo modo de educação, o que

não significa que nesse extenso tempo em que um código se instaura não ocorram mudanças na educação, como já se tem destacado no decorrer do estudo.

Embora também Cuesta Fernandez (2002, p. 14) tenha se dedicado a evidenciar que “a dialética entre mudança e continuidade é inerente a qualquer tradição histórica”, cumpre mencionar que a razão pela qual se apresenta questões relacionadas à força da tradição na trajetória da disciplina de Didática e dos manuais ajuda a compreender a permanência de temas clássicos e o porquê da permanência de tipos específicos de manuais de Didática Geral.

Sabe-se que, da mesma forma que alguns conteúdos e temáticas surgem como importantes no currículo em determinados períodos, esses são substituídos por novos ou já existentes que voltam a ser valorizados e discutidos no âmbito da Didática, demonstrando, portanto, continuidades que se dão ao lado de mudanças, destacando, assim, a relação entre modernidade e tradição (CUESTA FERNANDEZ, 2002).

Também se considera que os manuais são chamados em cada período a expressar determinados conteúdos relacionados a demandas envolvendo relações de poder e interesses sociais. Cuesta Fernandez (2002) aponta como exemplo os conteúdos de Religião e Pátria que se constituíram como elementos do código disciplinar, pois marcaram “um modo de educação tradicional elitista” (CUESTA FERNANDEZ, 2002, p. 8), de tal maneira que tais conteúdos tiveram seu espaço nos manuais didáticos publicados até a década de 1970. A partir desse período, outros conteúdos foram surgindo como, por exemplo, autonomia, cidadania, qualidade, identidade, indisciplina, ética, entre outros.

Para Libâneo (1992), os conteúdos de ensino se compõem de quatro elementos: conhecimentos sistematizados; habilidades; hábitos; atitudes e convicções. Interessa, aqui, a atenção dada ao último elemento que, para esse autor, refere-se a modos de agir, de sentir e de se posicionar frente a tarefas da vida social. Orientam, portanto, a tomada de posição e as decisões pessoais frente a situações concretas (LIBÂNEO, 1992).

Nesse sentido, considerando a existência de tais conteúdos não se pode negar, como enfatiza Cuesta Fernandez (1997), a contribuição dos manuais na definição e invenção das disciplinas, porque expõem conteúdos desejados e que se

querem que sejam aprendidos, constituindo-se assim em uma das tradições mais vitais e duradouras dos sistemas educativos modernos.

O reconhecimento está posto principalmente quando tomados, de acordo com Cuesta Fernandez (1997), como artefatos que sustentam em seus conteúdos, expressos ou não, ideologias para a divulgação de uma determinada ciência e difusão do conhecimento científico. Concorda-se com esse autor quando afirma que esses livros “ocupam, igualmente, um lugar destacado dentro dos instrumentos de que se dotam as sociedades alfabetizadas para difundir estereótipos mentais e ideologias de diversas espécies” (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 85)³⁸.

Ainda de acordo com Cuesta Fernandez (1997), os manuais enquanto elementos visíveis do código disciplinar contribuem para a difusão de conteúdos que tendem a repetir-se ritualmente nos manuais e que se incorporam ao código disciplinar. Para ele, o código disciplinar não é uma realidade estática, pois enquanto tradição social é propenso à conservação e enquanto realidade social é propenso à mudança.

O reconhecimento de que toda tradição está propensa à conservação e ao mesmo tempo à mudança permite relacionar, a partir da década de 1970, os movimentos de renovação metodológica e divulgação, por exemplo, de novos métodos de ensino na alfabetização. Sabe-se que apesar da forte influência da psicologia de Piaget e Vygotsky evidenciada nas pesquisas e manuais analisados, as práticas em sala de aula muitas vezes remetem a métodos tradicionais de ensino baseados na memorização de conteúdos ou exposição feita pelo professor, o que também não significa que não ocorram atividades dirigidas e orientadas pelo professor ou mesmo aulas dialogadas.

É importante considerar que muitas vezes os métodos tradicionais e novos de ensino coabitam nas salas de aulas e sua existência está justificada no papel que esses assumem no desenvolvimento do ensino. Revela-se, portanto, uma complexa relação e coexistência de tendências no ensino da Didática, negando-se que haja uma sucessão linear e evolutiva de tendência para outra, aspecto já apontado por Cuesta Fernández (1997) ao analisar o caso do ensino de História, na Espanha.

³⁸ “Ocupan, igualmente, un lugar destacado dentro de los instrumentos de los que se dotan las sociedades alfabetizadas para difundir estereotipos mentales e ideologías de diversa especie” (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 85, tradução livre da pesquisadora).

Na análise dos manuais de Didática Geral, evidenciou-se que alguns métodos foram apresentados como sendo a chave e solução para resolver os problemas do ensino. Outra questão importante que remete ao manual como materialização do código disciplinar é a exigência quanto à necessidade de adequação aos ideais de inovação e do ensino, a partir das orientações apresentadas nas propostas curriculares nacionais e em outros documentos para os cursos de formação de professores organizados sob a tutela do Estado, a partir de 1980.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) foram elaborados com a consultoria de especialistas estrangeiros e trouxeram para o meio educacional brasileiro a questão dos temas transversais³⁹ e do desenvolvimento de competências no ensino.

Essa concepção da atividade do professor pautada em categorias como habilidade, reflexão e autonomia pode ser evidenciada nas expressões usadas nos manuais didáticos como: relacionar, compreender, explicar, acompanhar, orientar, corrigir e avaliar, que se mostravam ser tanto expressões da ordem das habilidades quanto das competências que se solicitam dos docentes nesses tipos de publicação (PAULILO, 2011, p. 191).

Considera-se que as discussões propostas tanto nos PCN'S quanto nas Diretrizes Curriculares não podem ser negadas e muito menos silenciadas nas pesquisas que tratem sobre o ensino, podendo ser entendidas também como elementos visíveis do código disciplinar da Didática Geral no final da década de 1990. Assim como há um código disciplinar da Didática da História, pode-se pensar na existência de um código disciplinar da Didática Geral, o que implica por analisá-la de forma semelhante ao que foi analisado por Urban (2009, p. 30). A autora considera a disciplina de Didática da História como:

[...] uma disciplina que agregou, no decorrer de sua existência, ideias sobre o ensinar e o aprender; propôs rotinas envolvendo a prática do professor; sugeriu regras e normas em favor de sua organicidade; identificou conteúdos voltados à formação do professor, ou seja, incorporou discursos,

³⁹ O conjunto de documentos dos Temas Transversais comporta uma primeira parte em que se discute a sua necessidade para que a escola possa cumprir sua função social, os valores mais gerais e unificadores que definem todo o posicionamento relativo às questões que são tratadas nos temas, a justificativa e a conceitualização do tratamento transversal para os temas sociais e um documento específico para cada tema: Ética, Saúde, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual, eleitos por envolverem problemáticas sociais atuais e urgentes, consideradas de abrangência nacional e até mesmo de caráter universal. (Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais/Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997. p. 45).

formas de pensar e de legitimar o que, em cada época, foi delineando-se como “ensinar e aprender História”.

Aponta-se que os manuais de Didática Geral, ao se referirem a conhecimentos específicos da disciplina e do campo da Didática, se tornaram relevantes ao futuro professor. Esses manuais podem ser vistos como constitutivos do código disciplinar, marcados, sobretudo, por uma larga tradição seletiva que define o que é relevante ensinar e aprender no âmbito de uma disciplina para formar professores.

É preciso, portanto, de acordo com Cuesta Fernandez (1998), pensar o código disciplinar da Didática a partir de relações que marcaram os diferentes contextos e momentos históricos na educação do país, assim como foram consideradas as perspectivas das ciências e de determinadas práticas escolares desenvolvidas nos cursos de formação de professores.

Schmidt (2010) aponta que foi a partir da construção de um conjunto de conhecimentos, ideias, valores, rotinas e práticas sistematizadas nos diferentes períodos históricos que se constituiu uma base de referência sobre “como ensinar” História, orientando a formação inicial e contínua de professores. Cumpre ressaltar a importância de que seja contextualizada a educação diante do cenário político, econômico e social. Com isso, busca-se explicitar elementos que evidenciem relações com o conteúdo proposto nos manuais com o código disciplinar de cada período. Considera-se, portanto, de acordo com Cuesta Fernandez (1997, p. 59), que:

A educação se situa no campo da ideologia ou da cultura e aí se desenvolvem, sem dúvida, “lógicas” específicas de produção social de significados, mas de modo algum se pode entender que a produção de consciência ou os processos de legitimidade inerentes a qualquer tipo de educação formal se dão sem qualquer relação com outras áreas da vida social, mesmo que, sem sombra de dúvida, as interações entre os diferentes níveis sociais sejam complexas e os ritmos de mudanças não sejam homogêneos⁴⁰.

⁴⁰ La educación se sitúa en el campo de la ideología o de la cultura y ahí acontecen, sin duda, “lógicas” específicas de producción social de significados, pero de ninguna manera se puede entender que la producción de conciencias o los procesos de legitimación inherentes a toda educación formal se dan sin ninguna relación con otros ámbitos de la vida social, aunque sin duda las interacciones entre diferentes niveles sociales son complejas y los ritmos de los cambios no son homogéneos (CUESTA FERNANDEZ, 1997, p. 59, tradução livre da pesquisadora).

Assim, para compreender o significado atribuído aos conteúdos e métodos de ensino veiculados pelos textos e manuais de Didática Geral, foi preciso visualizar as possibilidades de temáticas priorizadas nos cursos de Didática. A análise desses manuais didáticos permite compreender o movimento pelo qual determinados modos de ensinar foram se consolidando ao longo do século e traçar assim a trajetória dos conteúdos a ensinar. Além disso, a partir dessas análises pode-se compreender a relação das concepções e propostas de ensino com as reformas curriculares que compõem o quadro educacional brasileiro no século XX.

As pesquisas de Bufrem, Schmidt e Garcia (2006) revelam, como já apontado, que a análise de manuais didáticos mostra como determinados modos de ensinar se constituíram e consolidaram ao longo do século, ressaltando a necessidade de organizar acervos e desenvolver pesquisas que buscam relações entre a temática dos livros e manuais didáticos e a formação de professores. Esta tese se insere no âmbito de estudos que têm essas preocupações. Como será apresentado no capítulo seguinte, buscou-se a localização e identificação de obras de Didática Geral, produzidas a partir da década de 1980, para desenvolver análises na direção de evidenciar elementos constitutivos do código disciplinar da disciplina, que se expressam naqueles manuais.

Para explicitar contribuições já existentes no campo temático dos manuais para professores e para localizar lacunas, serão apresentados a seguir resultados de algumas pesquisas, concordando-se com Reiris (2005) sobre a necessidade de se aprofundar os estudos acerca das principais linhas de investigação desenvolvidas em diferentes países, com diferentes abordagens e finalidades.

3.2 PESQUISAS SOBRE MANUAIS PARA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

As pesquisas sobre manuais de Didática Geral para formação de professores têm evidenciado elementos importantes na constituição da trajetória do que foi importante ensinar e aprender nos cursos de formação docente em cada período. Nesse estudo, a apresentação de pesquisas e seus resultados tem como objetivo mostrar as possíveis aproximações e distanciamentos, assinalando, sobretudo, os movimentos que marcaram o campo de estudo e a disciplina de Didática.

Considera-se, tal como afirmam Guerreña, Ossenbach e Pozo (2005), que o estudo sistemático dos manuais para professores vem ganhando espaço e sua

relevância está justificada na possibilidade de ampliar a compreensão sobre os processos de profissionalização dos professores ao longo do tempo. Também Choppin (2004) afirma que o crescimento do interesse por esse tipo de manual insere-se em um processo amplo de valorização dos manuais escolares, principalmente de uns trinta anos para cá, evidenciando a expansão de um campo de investigação específico e bastante complexo.

Parte-se da ideia que desde a década de 1980, no Brasil, impulsionados tanto pelas urgências políticas, sociais e educacionais quanto pela consolidação de programas de pós-graduação, na área de Educação e em outras áreas, “vêm-se expandindo quantitativa e qualitativamente estudos e pesquisas acadêmico-científicos sobre livro didático” (MORTATTI, 2012, p. 19).

Mortatti (2012), que tem se dedicado a pesquisas sobre livros didáticos para professores e alunos, aponta que há, nessa temática, uma diversidade de temas, problemas, objetos, vertentes teóricas e abordagens metodológicas. Cumpre ressaltar, de acordo com essa autora, que o novo contexto político, social e educacional e suas novas urgências têm apresentado novas demandas aos pesquisadores, principalmente no que se refere à necessidade de se desenvolverem pesquisas com resultados que permitam a intervenção na prática, como vem sendo discutido nas pesquisas no campo da Didática, mediando assim impactos positivos imediatos, principalmente no âmbito na Educação Básica (MORTATTI, 2012).

Autores como Schmidt (2011) têm destacado a necessidade de relacionar os manuais ao processo de escolarização e à cultura escolar que em cada período têm marcado o contexto da sociedade brasileira. Também nessa direção, Bufrem, Schmidt e Garcia (2006) afirmam que esses manuais apresentam uma gama de saberes que podem ser incluídos nos saberes e práticas próprios da Didática das disciplinas. O conteúdo destes manuais pode ser apreendido como um conjunto de saberes que exercem a “função de mediação entre o conhecimento científico específico e os modos de ensiná-lo na sala de aula” (BUFREM; SCHMIDT; GARCIA, 2006, p. 123).

Das pesquisas já realizadas no Brasil sobre manuais didáticos verificou-se que boa parte está amparada na categoria de análise da cultura escolar e boa parte na análise do discurso e representação. Cumpre destacar que no Brasil as produções sobre manuais para professores ainda são poucas. Considerou-se a

variedade de abordagens, de disciplinas e temáticas presentes no currículo dos cursos de formação de professores.

Das pesquisas que tomam o manual didático enquanto um objeto de análise podem ser citados autores que têm se destacado, como Choppin (2004), Rouillet (2001) e Barthes (1988), entre outros, que analisam e buscam compreender aspectos gerais sobre a função e a característica de um manual didático.

No Brasil são várias as pesquisas que têm contribuído com a área da manualística⁴¹. Podem ser citados os trabalhos de Cereja e Magalhães (2008), que analisam o manual do professor de Língua Portuguesa, os estudos que discutem a produção e circulação dos livros didáticos, como Munakata (2003, 2004), e os voltados à História da Educação e história do livro didático, como Bittencourt (1993) e Gatti Jr. (2008), dentre outros. Com o objetivo de mapear e buscar especificidades entre as pesquisas no campo temático, realizou-se pesquisa bibliográfica exaustiva que permitiu localizar as principais linhas de pesquisa que tratam sobre os manuais destinados aos professores no Brasil, nos últimos anos. Os resultados constituíram-se em importantes balizadores na constituição da problemática tratada na tese pelas relações que explicitam.

Pesquisas como a de Robalo (2012), que analisa manuais de História da Educação utilizados nos cursos de formação de professores no início do século XX, evidenciam que reformas curriculares foram promovidas por meio dos manuais escolares. Dentre outras questões, apontaram a preocupação em relação aos conteúdos que iriam conduzir a aprendizagem, se tornar legítimos na formação de professores e no desenvolvimento do país. Destacou-se mais uma vez a forte ideia de que a educação é fator de mudança social, considerando que os aspectos analisados estão inter-relacionados, pois, para Robalo (2011), as qualidades do homem civilizado eram de certa forma definidas pela educação realizada nas escolas.

Também no estudo de Cavazotti (2010) é perceptível a ideia de reconstrução social pela via da educação, assim como a intenção de renovação cultural. Foi evidenciado que os manuais têm direcionado a formação do professor “nos moldes

⁴¹ A partir da especificidade e reconhecimento do manual escolar, Agustin Escolano denominou de manualística a existência de um modelo editorial diferenciado “[...] por seus peculiares modos de maquetación, composición, edición e encuadernación, bem como pela tipografía e as ilustrações”. “[...] por sus peculiares modos de maquetación, composición, edición y encuadernación, así como por la tipografía y las ilustraciones” (ESCOLANO, 2006, tradução livre da pesquisadora).

da objetivação do trabalho peculiar à sociedade capitalista” (CAVAZOTTI, 2010, p. 86). Essa autora buscou saber quem eram os autores desses manuais e seus referenciais. Como resultado, apontou que os autores são os próprios especialistas da área científica. No caso dos compêndios em estudo, os autores são intelectuais comprometidos com a investigação e a difusão da Sociologia no país.

Por outro lado, a pesquisa de Assunção (2007) teve como objetivo verificar o que se ensinava às alunas de Psicologia entre 1920 e 1960. Procurou situar os livros didáticos, seus autores e seus conteúdos para uma compreensão da Psicologia Educacional e da sua importância na formação de professores a partir dos temas abordados. Em relação aos autores, destaca o fato de que muitos dos autores da primeira metade do século XX escreviam livros didáticos para disciplinas não diretamente relacionadas com sua formação acadêmica.

Estudos apontam que esses autores eram professores de várias disciplinas e sua formação geralmente era em medicina, letras, filosofia e/ou direito, inclusive, em função das opções de cursos que havia naquele período, levando esses autores a fazerem vínculos com a educação, com a área da saúde e com a área social. Ressalta-se a existência de obras escritas por um mesmo autor que escreve para diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, Sociologia, Filosofia e História da Educação e como exemplo pode-se lembrar as obras de Amaral Fontoura.

Outros autores, como Nérici, Mattos e Aguayo, também se tornaram conhecidos devido às coleções de manuais didáticos para os cursos de formação de professores publicados nas décadas de 1950, 1960 e 1970. Evidenciam-se nesses manuais alguns elementos que se constituem como reveladores de formas de se pensar o ensino das disciplinas que têm como objetivo formar o professor, seja apresentando os Fundamentos da Educação, seja apresentando orientações para o trabalho em sala de aula. Na análise realizada, verificou-se que esses autores continuaram a ser citados nos manuais publicados nas décadas de 1980 e 1990.

O manual didático é uma das vias de resposta a necessidades educacionais e sociais em relação à formação dos professores. Eles são produzidos com determinadas finalidades, que podem ser sintetizadas pela ideia de que o manual “[...] divulga as novas concepções teóricas de modo sintetizado e organiza o conteúdo a ser ensinado, exemplifica a estrutura das lições a serem ministradas com a descrição dos passos metódicos do processo de ensino, sugerindo também a

ordenação das atividades a serem desenvolvidas diariamente” (VALDEMARIN, 2006, p. 2).

Assunção (2007) chama a atenção para um aspecto interessante que diz respeito à linguagem específica que tem sido utilizada nesses livros. Para ela, a linguagem representa um suporte à construção de determinado modelo de pensamento, o qual pode contribuir para dirigir a maneira de pensar e sentir dos indivíduos de uma dada época.

Na perspectiva da formação de professores, deve-se questionar o que os manuais de Psicologia, Sociologia ou Didática Geral têm produzido como efeito dos conhecimentos que fazem circular em dado período. Quais têm sido os conteúdos priorizados? Que modelos de pensamento sobre o ensino, a aprendizagem, a avaliação têm sido produzidos e difundidos?

Há de se considerar que se, por um lado, em determinado momento histórico foram os mesmos temas clássicos que se mantiveram e ocuparam espaços nos manuais, por outro lado a demanda de novos temas a partir das décadas de 1970 e 1980 impulsionou a publicação de novos livros para os professores, com novas características, organização e temáticas.

A pesquisa de Assunção (2007) sobre os manuais de Psicologia, na tentativa de reposicionar os manuais didáticos como fontes importantes de análise, revela que, embora não se possa afirmar que os conteúdos dos manuais didáticos representam efetivamente o que se ensina na sala de aula, eles indicam as preocupações, discussões, necessidades, interesses e o que se estava produzindo em determinada área, “[...] o que já sugere uma pista significativa para entendermos o processo de construção dessa disciplina escolar, bem como do campo da Psicologia” (ASSUNÇÃO, 2007, p. 82).

Há um conjunto significativo de trabalhos que, como os aqui selecionados, permitem compreender a trajetória das diferentes disciplinas escolares que compõem o currículo dos cursos de formação de professores. Essa é a perspectiva que se procurou colocar em destaque, para reafirmar os motivos de escolha do conceito de código disciplinar, definindo-se então a forma de olhar teoricamente os manuais como elementos visíveis que expressam esse código.

A seguir, serão destacadas algumas pesquisas que estão relacionadas mais fortemente ao âmbito da Didática e que, portanto, se dirigem à discussão de

elementos que se aproximam das ações que os professores realizam com vistas ao ensino – nesse sentido, reafirmando a opção por estudar, entre os manuais para professores, aqueles que ensinam a ensinar.

3.2.2. Pesquisas sobre manuais de Didáticas Específicas

Do grupo de pesquisadores que se dedicam ao estudo dos manuais didáticos para a formação de professores de disciplinas específicas destacam-se os estudos de Schmidt (2010), Urban (2009), Garcia e Nascimento (2009) e Paulilo (2012). Pode-se afirmar que os manuais têm contribuído com o processo de consolidação tanto das disciplinas obrigatórias dos currículos brasileiros quanto das Didáticas dessas disciplinas. Nesse contexto, os manuais são considerados como instrumentos essenciais para compreender as estratégias de regulação da atividade da docência nessas disciplinas escolares.

Schmidt (2010) afirma no estudo realizado que “estas publicações consolidaram-se como documentos importantes para orientação das práticas pedagógicas escolares, de modo geral, e da História, em particular” (SCHMIDT, 2010, p. 4104). Foi apontado como o código disciplinar da Didática da História foi influenciado pela legislação e diretrizes educacionais a partir da década de 1970 na determinação do que deveria ser ensinado nas salas de aulas. Admite-se que as discussões acabaram afetando fortemente o campo do ensino da História e a disciplina de Didática da História.

Segundo a autora, foi a partir da demanda e exigência de formação para o exercício da crítica, reflexão e cidadania que houve uma valorização da inovação, caminhando paralelamente com práticas já constituídas e enraizadas, como ficou evidenciado na análise realizada nos manuais de didática. A defesa de que o ensino deveria se tornar interessante para criança era uma preocupação que estava localizada nas discussões do campo e na disciplina de Didática nos cursos de formação de professores. Quanto aos princípios que deveriam dirigir a ação pedagógica, especialmente no que se refere à definição de métodos para cada disciplina, a autora destaca a importância de se considerar o desenvolvimento do educando e a adaptação do indivíduo à sociedade.

Tornou-se marcante, na pesquisa de Schmidt (2011), a relação entre o ensino, os métodos e os modos de educar de cada sociedade. A autora aponta a

existência de questões que estão ligadas à transposição didática do conhecimento histórico em conhecimento histórico escolar, apontando a existência, no caso da História, de conhecimentos que sofreram a incorporação de vários aspectos e preocupações mais relacionadas ao processo de ensino do que ao conteúdo específico da disciplina propriamente dita.

A pesquisa de Urban (2009) buscou a recuperação de elementos constitutivos do código disciplinar da Didática da História. Na sua análise, ficou evidente que a forma de pensar o ensino e a aprendizagem em História, expressa nos manuais de Didática de História, repercute o contexto e a época em que o manual foi produzido. Como a autora afirma, em relação a um dos manuais examinados, além da presença das ideias de natureza metodológica, outros elementos podem ser evidenciados: “Transparece, nesse manual, que o critério para ser um bom professor reside tanto nas possibilidades metodológicas que o professor domina como nos conhecimentos acerca da Psicologia” (URBAN, 2009, p. 168).

Nesse caso, como resultado, foi apontada uma tendência à normatização do ensino e a perspectiva de orientação para atuar em sala de aula que revela a força dos conhecimentos gerados no âmbito da Psicologia, que durante grande parte do século XX e início do século XXI exerceram grande influência nas discussões educacionais. Lembra-se aqui que essa é uma característica relevante das orientações curriculares brasileiras a partir da década de 1990, marcada pelas perspectivas identificadas como sociointeracionistas ou socioculturais.

Garcia e Nascimento (2009) analisaram manuais didáticos destinados a orientar professores para ensinar Ciências e Física nas séries iniciais. Como resultado, foi apontado que os “discursos presentes nos materiais curriculares atuais parecem insistir em pontos que os antigos manuais já anunciavam como necessários para melhorar o ensino” (GARCIA; NASCIMENTO, 2009, p. 8644).

Foi defendida a ideia de que esses materiais podem contribuir para esclarecer elementos constitutivos dos processos de formação docente, ampliando o debate sobre as relações dos professores com os diferentes materiais curriculares que orientam suas práticas, derivados tanto das políticas educativas do sistema – como os Parâmetros Curriculares Nacionais, quanto dos manuais que não deixam de “traduzir, de alguma forma, as expectativas sociais em relação ao ensino das

disciplinas escolares e, em particular, das Ciências” (GARCIA; NASCIMENTO, 2009, p. 8644).

No que se refere ao processo de criação dos livros didáticos, Paulilo (2012, p. 192) afirma que “a conjuntura age tanto em favor das rupturas como em favor das continuidades”, principalmente quando as inquietações em torno dos métodos de ensino fazem, de acordo com esse autor, “os editores repetirem as fórmulas já experimentadas, que sabem que funcionam e nas quais os professores confiam”. Paulilo (2012) complementa que há um processo no qual as orientações dos autores participam do espaço da invenção ou da perpetuação das tradições.

Essa questão tem relevância quando se observa o fato de que a formação de professores na modalidade Educação a Distância (EaD) recoloca questões sobre o significado da expressão manual didático. Nesses cursos são utilizados materiais geralmente escritos por professores das disciplinas da própria instituição – no caso das Didáticas Específicas e da Didática geral, foram localizados vários manuais que, embora não sejam objeto de análise específica nesta tese, evidenciam a propriedade das questões apontadas por Paulilo (2012) quanto aos espaços de invenção e perpetuação de tradições.

Nesse sentido, não se pode pensar o manual do professor fora desse contexto marcado por tradições e inovações que caminham paralelamente e se impõem como legítimas em dado tempo e espaço social. Pode-se afirmar, portanto, que esses manuais parecem ainda cumprir a sua função de servir como instrumentos para transmissão de determinados conhecimentos considerados necessários à formação docente. Para esse autor, os manuais cumprem a função de servir “como meio de veiculação de técnicas de aprendizagem, sugestões de trabalho, exercícios e tarefas que os alunos devem desempenhar para a apreensão dos conteúdos” (PAULILO, 2012, p. 199).

Para o autor, os manuais do professor fornecem indícios sobre as práticas educativas e sobre os métodos pedagógicos que eles próprios prescrevem, além de poderem dar indícios sobre critérios de seleção de conteúdos, sobre os pressupostos teóricos que orientam as iniciativas de ensino e sobre as políticas de formação continuada de professores.

3.2.3 Pesquisas sobre manuais para ensinar a ensinar: o caso da Didática Geral

Entre as pesquisas sobre manuais didáticos para formação de professores, merecem destaque pela sua relevância os estudos sobre livros usados por normalistas entre as décadas de 1930 a 1970. Nessa linha de estudos destacam-se, entre outros autores, Silva (2008) e Silva e Correia (2004), em especial pela expressiva quantidade de trabalhos e focalização da atenção sobre a produção e circulação de leituras para professores, com o objetivo de construir uma história dos manuais brasileiros.

Destaca-se inicialmente o trabalho de Silva (2008), que analisa especialmente obras das décadas de 1930 e 1970, dedicando-se ao estudo dos livros das normalistas que podem contribuir para se compreender o ensino. Ainda segundo a autora, seu objetivo é:

[...] construir a história dos manuais brasileiros, analisando 44 títulos publicados entre 1930 e 1971, ou seja, desde quando a produção desse tipo de texto feito por editoras brasileiras começou a se consolidar, até o momento em que as Escolas Normais foram substituídas pela Habilitação Específica para o Magistério (LDB Nº 5692/71) (SILVA, 2008, p. 115).

Para os objetivos desta tese, interessa destacar a afirmação da autora em relação ao papel dos autores dos manuais quanto ao fato de que esses se tornaram “leitores de outras produções da mesma espécie, retirando delas inspiração para os seus trabalhos” (SILVA, 2008, p. 126). Na verdade, para Silva (2008), eram apropriações e não apenas cópias ou ressonâncias de determinadas ideias, e que levam a considerar a complexidade envolvida no processo de circulação de saberes e referências dos manuais pedagógicos.

A autora enfatiza que os autores desses manuais, enquanto *leitores* de outros autores, apresentaram ao seu público referências dos manuais pedagógicos inspirados em estudos e saberes assentados nas explicações e interpretações que fizeram a respeito dos autores lidos (SILVA, 2008). As referências usadas nos manuais utilizados pelas alunas da Escola Normal “foram numerosas e variadas: nas páginas dos manuais brasileiros publicados de 1930 a 1971, foram contabilizadas mais de 25 mil citações a livros, autores, revistas, eventos ou experiências educacionais, áreas de saber e países citados” (SILVA, 2008, p. 122-123).

Para a autora, percebia-se um cuidado em “organizar de modo racional e eficiente as atividades de ensino. Esse tratamento esteve relacionado com a implementação de doutrinas políticas em nível internacional, visando à reconstrução

do mundo por meio de uma ‘nova’ mentalidade racionalizadora” (SILVA, 2008, p. 125).

A autora ainda acentua que, ao longo do período em que foram publicados, esses manuais corresponderam muitas vezes ao primeiro contato dos docentes com as questões pedagógicas. No que se refere ao uso feito desses impressos, afirma que eles “foram usados nas aulas, ajudando os professores do curso a prepararem suas explicações e apresentando às normalistas aquilo que foi tomado como ‘essencial’ na área” (SILVA, 2008, p. 117).

Uma das características principais dos manuais didáticos foi terem se constituído em um dos únicos impressos que chegaram aos professores dos níveis mais elementares de ensino e que, como já destacado por Silva (2008), muitas vezes não tiveram acesso a graus mais elevados de instrução. Somente no final do século XIX os manuais começaram a ser escritos e publicados no Brasil, mas foi a partir de 1930 que a produção nacional começou a se desenvolver de forma mais notável (SILVA, 2001).

Outro dado importante levantado nessa pesquisa é o de que até o ano de 1971, levando-se em conta o número de títulos e edições publicadas, os manuais para professores já tinham se difundido de uma forma massiva, isso pois, “ao passarem pela Escola Normal, os professores obrigatoriamente conheceram esse tipo de livro” (SILVA, 2008, p. 118). Esse dado será evidenciado nas análises de alguns manuais de Didática Geral selecionados como material empírico nesta tese. Além disso, Gatti Jr. (1998) afirma que foi nos anos 1970 que houve a passagem dos antigos manuais escolares para os modernos livros didáticos, marcando um momento importante na trajetória dos manuais didáticos.

Silva acrescenta que se deve considerar que nos manuais didáticos havia sempre citações de autores e títulos consagrados e famosos na época, os quais, como sugere Bourdieu (1998), corresponderam a um universo de referências resultantes de diferenças, distanciamentos e atenções. Portanto:

Convém, então, atentar para a transposição realizada, processo no qual foram construídos saberes que orientaram o professor em suas práticas cotidianas ou, como diria Rafael Grisi, “fazer a Pedagogia ‘descer do céu à terra’” (1963, p. XIII), a partir de duas espécies de operações: primeiramente, uma relativa à adequação de informações dos vários campos (Psicologia, Sociologia) para *explicar* fatos do cotidiano escolar e um outro tipo de apropriação usada para recomendar sobre como ensinar (SILVA, 2008, p. 122, grifos da autora).

O manual de Rafael Grisi exemplifica e revela o caráter orientador e prescritivo na pesquisa, ao mesmo tempo em que não se pode negar a incorporação dos discursos que estavam presentes na sociedade e no campo específico de conhecimento. Portanto, as influências oriundas a partir de 1930 do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e das reformas educacionais marcaram um momento de disputa pelo poder e controle ideológico que se tornava cada vez mais acirrado.

Verifica-se nesse momento um esforço significativo na estruturação do sistema educacional brasileiro, inclusive com representantes da Igreja que tentaram influenciar as decisões governamentais utilizando para isso os manuais didáticos, que teriam como objetivo orientar os professores quanto à melhor maneira de conceber a prática docente. Os manuais incorporaram em seu discurso várias proposições do escolanovismo, entre as quais as ideias de John Dewey, feitas a partir dos postulados do cristianismo (HEGETO, 2007).

Outra questão importante foi evidenciada por Valdemarin (2006) ao tratar das mudanças e permanências que ocorrem nas prescrições para a prática pedagógica. A autora analisa o Método de Ensino Intuitivo e a incorporação do ideário pedagógico renovador às práticas educacionais ao longo do século XX. Enfatiza a importância que assume o método de ensino no contexto de inovação pedagógica e de tentativa de superação do ensino tradicional, de tal maneira que o discurso no âmbito dos manuais de Didática Geral era de que o novo, a inovação, seria a solução dos problemas da educação do país.

No entanto, Valdemarin (2006) destaca que, apesar da influência dos reformadores da escola nova, havia um consenso apenas aparente. “A recepção dessas novas proposições pedagógicas, no entanto, não se fez sem conciliações entre as práticas já sedimentadas e a seleção de alguns elementos inovadores” (VALDEMARIN, 2006, p. 3).

Assevera-se a esse respeito que as ideias levantadas por Valdemarin (2006) possibilitam relações com o que já foi discutido no primeiro capítulo quanto aos trabalhos de Chervel (1990) e Cuesta Fernandez (1998), em especial quando debatem a relação entre tradição e inovação como um processo contínuo e não linear, mas marcado pela incorporação do novo ao tradicional, já existente. “Assim, é possível afirmar que entre as tentativas de renovação pedagógica e a adoção do

meio termo, os manuais pedagógicos materializam a conciliação entre novas teorizações e práticas já sedimentadas” (VALDEMARIN, 2006, p. 4).

Valdemarin e Campos (2007) afirmam ser uma característica de alguns dos manuais didáticos do século XX a prescrição minuciosa do trabalho docente, planejado passo a passo. O cunho utilitário se tornou uma característica nesses manuais destinados aos professores, podendo ser expressos como o código disciplinar da Didática a partir da década de 1960. Buscou-se responder às necessidades expressas nos programas oficiais, através da implantação de métodos que visassem ao ensino dos conteúdos ali previstos.

Para essas autoras, as prescrições, ao serem configuradas como manual didático, passam a compor um discurso racionalizado do que deve ser a prática pedagógica e, portanto, constituir se em ação docente. Não se pode negar que a atividade do professor em sala de aula pode ser, pelo menos em parte, uma resposta às orientações prescritas nos manuais didáticos, de forma integrada às propostas educativas assumidas pelas redes de ensino, bem como por demais propostas curriculares, sobretudo amparando-se na afirmação de Valdemarin e Campos (2007) de que há uma distinção visível entre o trabalho prescrito e o trabalho real.

Portanto, quanto a esse processo que envolve mudança de mentalidades, Chervel (1990, p. 204) afirma que “a doutrina ensinada tem sido submetida a turbulências, crises” e os períodos de estabilidades separados por períodos transitórios de crise. Para esse autor, o antigo sistema continua lá, ao mesmo tempo em que o novo se instaura.

Choppin (1991), na análise sobre as funções que o livro didático desempenha no processo escolar, afirma que os livros escolares são utilitários da sala de aula, sendo produzidos para auxiliar o ensino de uma determinada disciplina a partir da apresentação gradual dos conteúdos, organizados em unidades ou lições em sala de aula, coletivamente ou em casa, individualmente. Choppin (1991) faz pensar não somente em relação à função que o manual exerce, mas também sobre sua natureza e seu uso.

Para Choppin (2004, p. 557), “os autores de livros didáticos não são simples espectadores de seu tempo: eles reivindicam outro status, o de agente. O livro didático não é um simples espelho: ele modifica a realidade para educar as novas

gerações, fornecendo uma imagem deformada, esquematizada, modelada”. O autor aponta que nos manuais, na tentativa de modificar a realidade geralmente de forma favorável, as ações contrárias à moral são quase sempre punidas e os conflitos sociais, os delitos ou a violência cotidiana têm sido silenciados. Desse modo, Choppin (2004) adverte que é preciso prestar atenção não somente no que os autores de manuais escrevem, mas também naquilo que silenciam.

Por outro lado, enfatizando a apropriação feita pelos sujeitos que usam os livros, pode se acrescentar o estudo de Pessanha e Araujo (2009), em que analisam manuais e cadernos da década de 1930 e evidenciam que esses livros nem sempre são seguidos religiosamente em sala de aula. A pesquisa evidenciou que havia omissões, acréscimos e interferências que tanto podem ser atribuídos a outros livros utilizados quanto à opinião pessoal dos próprios professores das disciplinas. Amparadas em Goodson (2005, p. 78), essas autoras chamam a atenção para a importante afirmação de que “o que está prescrito não é necessariamente o que é aprendido, e o que se planeja não é necessariamente o que acontece”.

No entanto, o que se sabe é que, independente das vezes que se recorre ao manual ou livro didático, não se nega, como já destacado por Valdemarin e Campos (2007), a existência de uma receptividade por parte dos alunos e professores em relação a esse tipo de publicação à medida que oferecem respaldo prático para o professor. Assim, se é verdade que as orientações de um manual não são transferidas de forma mecânica para as práticas da sala de aula, também é verdade que, ao usá-lo, o professor possivelmente incorpora recursos às suas próprias experiências e práticas, produzindo formas de ação que combinam diversos elementos.

Portanto, em relação aos manuais didáticos destinados a orientar os professores para ensinar, concorda-se com Fernandes e Silva (2010) sobre o fato de que esses manuais tiveram o objetivo de divulgar determinadas formas de ensinar e foram elaborados como instrumentos cuja finalidade primeira era orientar a prática dos professores.

Como exemplo que aponta não apenas para a função, mas para a natureza desses manuais, pode ser citada uma publicação da década de 1980, o manual **Didática**, de Claudino Piletti, que teve no ano de 2010 sua 24ª edição reimpressa e que mantém como característica a natureza prescritiva, direciona o conteúdo para

as questões de sala de aula e tem como finalidade ensinar a ensinar. As inúmeras e sucessivas reimpressões indicam procura e a aceitação por esse tipo específico de manual, que ensina a ensinar.

Mencionam-se também obras que, além da orientação para o ensino, têm como objetivo dar sustentação ao desenvolvimento de programas curriculares, como, por exemplo, a obra **Qualidade em Educação Infantil**, do autor espanhol Zabalza (1999), citada na pesquisa de Bujes (2009) sobre livros didáticos de alfabetização. A ideia de qualidade na educação, de grande repercussão nos debates na década de 1990, esteve relacionada às mudanças na economia neoliberal e às reformas educacionais ocorridas em diferentes países, o que acabou se refletindo nas pesquisas no campo de conhecimento da Didática e também no âmbito dos manuais didáticos para professores.

Não somente na obra citada, mas também em documentos normativos e materiais didáticos publicados pelas Secretarias de Educação, percebe-se a preocupação voltada para a qualidade da educação, para a qual se acreditava que esses manuais poderiam contribuir. Foi possível verificar a presença do discurso sobre a qualidade na educação em outros manuais didáticos para formação de professores publicados a partir de 1980. A presença da temática ocorreu, também, em decorrência da Constituição de 1988, que determina que o direito à educação envolva a garantia do padrão de qualidade segundo o qual deverá se estruturar o ensino (inciso VII do artigo 206, Constituição Federativa do Brasil).

Para Bujes (2009), é preciso considerar ainda que os discursos utilizados nas práticas de formação podem ser vistos como estratégias e com a pretensão de expressarem-se como verdades, ao se referirem às crianças, às professoras, às práticas pedagógicas. Essa autora questiona sobre qual é a compreensão dos professores sobre o que está ao seu redor, sobre as coisas sobre si mesmas, discutindo como as leituras de materiais didáticos, entre os quais os manuais, “carregam sentidos que validam modos de entender as crianças, de pensar o lugar que lhes é destinado no mundo, de agir para produzir nelas certos modos de conduta” (BUJES, 2009, p. 272).

É possível afirmar que a organização das disciplinas escolares pode ocorrer a partir dos conteúdos e temas priorizados nos manuais didáticos de determinado período e que grande parte dos professores buscam nesses manuais temas e

conteúdos que orientem sua atuação. A partir daí, organizam seu programa de trabalho, seu cronograma de atividades e optam pelo que consideram relevante na disciplina, seja quanto aos métodos ou às teorias em torno do processo de ensinar. Assim, pode-se também afirmar, concordando com Garcia (2006, p. 4), que:

[...] os manuais escolares são entendidos como fontes para o desenvolvimento de estudos voltados a compreensão das relações entre o contexto, as ideias pedagógicas que circularam em certos períodos e os métodos de ensino por eles defendidos. Tais manuais expressam e registram importantes discussões e propostas a respeito de métodos para ensinar.

O estudo de Garcia (2003) aponta a estreita ligação entre as discussões no campo da Didática, as propostas de ensino para a disciplina e as questões dos métodos de ensino. Na análise de manuais de diferentes décadas, a autora constatou que a preocupação com os métodos de ensino de certo modo não deixou de existir. De forma explícita ou não, essa preocupação se manteve na trajetória de alguns manuais de Didática Geral, constatação que poderá ser feita também ao acompanhar as análises dos manuais no quinto capítulo desta tese.

Afinal, há que se considerar, como apontado por Garcia (2003), a presença de uma tradição apoiada na visão de uma escolarização universal, com a intenção decorrente de que é necessário “ensinar tudo a todos”. Essa tradição marcou tanto os métodos de ensino quanto a própria disciplina de Didática em suas configurações na educação no âmbito da educação brasileira e no modo de pensar e organizar o seu sistema de ensino.

O que ocorre é que em cada período tem-se tomado a ideia, como já afirmado por Veiga (1989, p. 41-42), de uma metodologia relacionada a “um conjunto de regras e normas para orientar tecnicamente o ensino, no que se refere ao desenvolvimento das aulas”. A análise de Veiga (1989) a esse respeito revela importantes questões, relacionadas ao código disciplinar tradicional, que instaurou meios de organizar-se e garantir seu domínio e perpetuação a partir de um ensino marcado pela memorização e no qual predomina a figura do professor como detentor do processo de ensino. Nesse sentido, Veiga (1989) evidencia que as formas pedagógicas tradicionais foram mantidas durante o século XIX, mantendo o caráter humanista e o método expositivo de ensino, com predomínio de atividades

como leituras e uso do quadro e giz para dar aulas, como ainda ocorre no interior de muitas escolas.

Concorda-se com Garcia (2003) quando afirma que há um processo de tradição, que faz com que determinados métodos de ensino permaneçam nas aulas. Mas, para além disso, interessa destacar o papel que os manuais de Didática Geral têm cumprido na preservação desses métodos, ao mesmo tempo em que também cumprem um papel na difusão de novas concepções e novas estratégias metodológicas para o ensino.

Deve-se relacionar essa questão ao fato de que o trabalho com o método de ensino tem sido objeto de preocupação na formação de professores, como destacou Garcia (2003). Desde seu início, a Escola Normal tem incluído em seu currículo disciplinas de natureza pedagógica que se propõem a ensinar a ensinar, as quais se apresentam com diferentes denominações. São disciplinas que correspondem ou se aproximam da disciplina de Didática Geral, entre as quais a Metodologia e Prática de Ensino, a Didática e Metodologia de Ensino, Pedagogia e Metodologia, entre outras combinações de nomes.

Desde a década de 1930 já se chamava a atenção, em um manual escrito por Aguayo (1970), que a denominação dessa disciplina é confusa e sua distinção, muito incerta. Dessa forma, também nos manuais didáticos essas denominações também aparecem de forma diversa, dificultando escolhas e classificações mais estritas para os estudiosos da temática. Sem desconsiderar essas dificuldades e limites, mas reconhecendo a diversidade de obras produzidas e destinadas aos professores, é possível estabelecer um conjunto de manuais que se concentram em torno da ideia de ensinar a ensinar, os quais abordam questões gerais de organização e desenvolvimento do ensino – eles foram privilegiados como material empírico nesta tese.

Esses manuais didáticos se constituem em objeto da cultura escolar e materializam, em parte, processos de constituição do código disciplinar da Didática Geral, disciplina que compõe – até o momento e apesar dos embates – os currículos de formação docente. Na direção de compreender a relação entre a disciplina e os manuais como elementos visíveis do seu código disciplinar é que se desenvolveu a pesquisa, cujos procedimentos empíricos e resultados serão apresentados nos capítulos que seguem.

4. O TRABALHO EMPÍRICO: OBJETIVOS, PROCEDIMENTOS E PRIMEIROS RESULTADOS

Nesta tese, a análise de manuais didáticos teve como objetivo compreender elementos constitutivos da Didática como disciplina escolar, no período de 1980 a 2013, a partir do que se expressa nos manuais de Didática Geral, publicados a partir de 1980 no Brasil. Esses manuais são tomados como elementos que contribuem para a compreensão da trajetória de constituição de uma dada disciplina escolar, na perspectiva do código disciplinar (CUESTA FERNANDEZ, 1998).

Cuesta Fernandez (1998) afirma que há dois elementos constitutivos do código disciplinar: os elementos *visíveis* e os *invisíveis*. Dentre os elementos *invisíveis* estão as práticas que ocorrem no interior das salas de aulas e que podem revelar aspectos importantes sobre as disciplinas escolares. Como elementos *visíveis* do código disciplinar o autor aponta, além dos manuais escolares, as ementas e os programas, a legislação, as diretrizes curriculares, as normativas que definem e expressam finalidades, conteúdos e métodos que devem ser ou são utilizados no ensino.

No entanto, pela potencialidade que os manuais assumem nesse tipo específico de estudo e por serem ainda poucos estudados com essa perspectiva, optou-se pela sua análise, incorporando-se assim essa contribuição aos trabalhos já realizados sobre a Didática Geral, a partir de outras abordagens e fontes, como, por exemplo, os estudos que tomam as ementas e programas como material empírico.

Esse conceito, portanto, pode contribuir para a compreensão da trajetória da Didática como uma disciplina escolar que, considerando-se as contribuições de Chervel (1990), é constituída por determinados elementos, marcados pela natureza disciplinar dos conteúdos e pelas finalidades que pode assumir.

Este capítulo apresentará, em suas seções, a descrição da trajetória metodológica da pesquisa. Serão, assim, destacados os objetivos e os procedimentos do trabalho empírico, incluindo-se o estudo exploratório a partir do qual foram tomadas as decisões em relação ao material empírico a ser examinado.

4.1. O ESTUDO EXPLORATÓRIO E A DEFINIÇÃO DO RECORTE TEMPORAL

O ponto de partida para a pesquisa empírica foi a intenção de buscar respostas para a questão: Considerados como elementos visíveis do código disciplinar, o que os manuais podem evidenciar sobre a constituição da disciplina de Didática Geral nas últimas décadas no caso brasileiro?

Para isso, impôs-se a necessidade inicial de localizar os manuais publicados no país, trabalho iniciado a partir de 2010, com a finalidade de identificação, seleção e categorização das obras encontradas. Na seleção, optou-se por editoras comerciais e universitárias, nas quais está concentrada a maioria das obras publicadas. Afirma-se que a localização de manuais recentemente publicados e o grande número de atualizações e reimpressões de títulos da década de 1980 e 1990 pode ser tomada como indicativa da existência de demanda por manuais de Didática Geral, seja por professores ou por alunos em formação profissional para o magistério. Essa constatação contribuiu para reafirmar a importância do tema em pauta.

A decisão de localizar manuais produzidos a partir da década de 1980 ocorreu por algumas razões. Uma delas foi a constatação de que boa parte desses manuais ainda continua em circulação nos cursos de formação de professores e como indicação de leitura em concursos para docentes. Outra razão foi a quantidade já existente de estudos históricos sobre manuais didáticos para formação de professores, especialmente na Escola Normal, e a exiguidade de estudos mais recentes sobre a temática.

A terceira justificativa para o recorte temporal diz respeito às discussões no campo científico da Didática que ocorreram na primeira metade da década de 1980, como apresentado no segundo capítulo, e que promoveram grandes mudanças no entendimento nacional sobre o significado da Didática Geral para a formação de professores. Portanto, interessa à investigação examinar os manuais que foram produzidos a partir desses debates, no sentido de compreender se eles expressaram e expressam transformações e, assim, se contribuíram para provocar mudanças na configuração dessa disciplina escolar ao longo das últimas décadas.

Para iniciar a construção da base de dados sobre manuais de Didática, uma etapa exploratória foi realizada na internet. A busca inicial pelo termo Didática, em buscadores como o Google Scholar, teve como objetivo verificar publicações que

circularam e estão em circulação. O resultado dessa busca apontou cerca de 2.000.000 de resultados, incluindo-se livros, capítulos de livros, artigos, monografias, dissertações, teses e citações, dentre outros. Portanto, a busca realizada indicou a necessidade de recortes sucessivos para filtrar esse conjunto, em busca de obras de Didática Geral, em especial os *manuais* de Didática.

A pesquisa realizada em bases científicas como Capes, Scielo, Mannes (Manuales Escolares producidos en España, Portugal y América Latina), Eric (Education Resource Information Center), eventos na área e revistas científicas de Educação e Sistemas Virtuais de Bibliotecas de Universidades Estaduais e Federais brasileiras, assim como em acervos (físicos, virtual de sebos como o Estante Virtual, Traça e Livronauta, dentre outros), foi determinante nesse processo de seleção. A pesquisa nessas diferentes bases resultou na seleção de cerca de 150 obras entre livros e artigos que interessavam à temática da pesquisa.

Foram também consultados o acervo virtual e físico da Biblioteca da Universidade Federal do Paraná e o acervo físico do Núcleo de Pesquisa em Publicações Didáticas - NPPD/UFPR, que tem realizado desde 2002 um esforço de localização, aquisição e organização de acervo de manuais para professores. Nesse acervo⁴² encontram-se em torno de 50 títulos: são obras de Didática Geral ou de orientação ao ensino, além de títulos de Didáticas Específicas, de História da Educação, Compêndios de Pedagogia, entre outros.

A pesquisa nessas diferentes fontes permitiu que os resultados fossem confirmados, obtendo-se um conjunto de livros e artigos sobre Didática que, examinados em seu conteúdo, foram classificados nas seguintes categorias:

- a) Manuais de Didática, que têm explicitamente a função de orientar as atividades de ensino, ou ensinar a ensinar. São estruturados em torno de temas clássicos da Didática e, muitas vezes, são acompanhados de atividades para organizar a aprendizagem do usuário. Nessa categoria foram localizadas 18 obras;

⁴² Dentre as obras do acervo destacam-se: **Ensinar a Ensinar**, de Afrânio Peixoto (1923); **Didáctica (na Escola Primária)**, de João Toledo (1930); **Primeiras lições de coisas**, de Norman Alison Calkins (1950), traduzido por Rui Barbosa (1876); **Didática Geral**, de Amaral Fontoura (1966), e a **Introdução à Didática Geral**, de Imídio Nérci (1991).

- b) Livros *sobre* Didática que, embora possam ser usados na formação de professores, destinam-se explicitamente a veicular a produção realizada no âmbito do campo de conhecimento. Embora tomando o ensino e as práticas escolares como tema, a natureza do conteúdo e a sua forma de apresentação são distintas dos primeiros. Nessa categoria, foram localizadas 30 obras;
- c) Artigos que tratam do papel da Didática e sobre seu campo de pesquisa, derivando-se especialmente de pesquisas, em um total de 14 artigos;
- d) Artigos que tratam da Disciplina de Didática e seu ensino, derivados especialmente de investigações, totalizando 35 artigos;
- e) Artigos que tratam de Manuais de Didática Geral e de Didática Específica, derivados de investigações desenvolvidas, em sua maior parte, no âmbito da História da Educação, em um total de 53 artigos.

Pode-se dizer que a definição das questões centrais e secundárias da pesquisa esteve amparada nos resultados obtidos a partir do estudo exploratório, ainda que o trabalho de busca de obras tenha sido realizado até o ano de 2013, com o objetivo de localizar livros e artigos publicados mais recentemente e que ainda não estavam na base de dados no momento inicial do trabalho empírico.

A leitura preliminar dos artigos foi fundamental para a revisão bibliográfica específica, bem como para construir a fundamentação teórica da tese nos dois eixos definidos, ou seja, a Didática como campo de conhecimento e a Didática como disciplina escolar. Foi a partir dessas leituras e aproximações, com diferentes enfoques e abordagens, que puderam ser visualizadas as lacunas na pesquisa, assim como as possibilidades de desenvolvimento da tese.

Após a leitura dos artigos, definiu-se o trabalho de análise empírica dos manuais. A opção foi trabalhar com o conjunto caracterizado como Manuais *de* Didática, incorporando as demais obras sobre Didática no referencial teórico da tese. Foram excluídos os manuais produzidos especificamente para cursos de Educação a Distância, uma vez que essa modalidade exigiria outros referenciais na construção teórica da pesquisa.

A etapa seguinte consistiu em uma leitura flutuante, ou pré-análise, dos sumários dos 18 manuais de Didática localizados (sumários disponíveis no Apêndice 1). Essa etapa possibilitou verificar de forma preliminar as aproximações,

permanências e mudanças nesses manuais; também possibilitou tomar decisões quanto ao critério de escolha dos manuais que seriam examinados na íntegra.

Como referido, os manuais são de Didática Geral e podem ser entendidos como obras que têm a finalidade de *ensinar a ensinar*. Como se apontou nos capítulos anteriores, a Didática, enquanto disciplina dos cursos de formação de professores, vem sofrendo transformações ao longo dos anos. Nas últimas décadas, pergunta-se sobre o sentido de sua presença nos currículos e suas finalidades têm sido questionadas. A perspectiva tradicional e instrumental foi colocada em questão na década de 1980 e novas propostas e temas foram apontados.

No entanto, a pré-análise dos sumários evidenciou que determinadas temáticas permaneceram ao longo das três últimas décadas, paralelamente com novas temáticas. Esses manuais podem, então, contribuir para a compreensão de possíveis transformações que aconteceram na disciplina de Didática Geral, verificando-se também o grau de influência que os movimentos no campo da produção científica tiveram sobre a constituição da disciplina nesse período, ou seja, sobre as características de seu código disciplinar. Nesse sentido, definiu-se o recorte temporal, optando-se pelos manuais de Didática publicados a partir da década de 1980.

4.2 SOBRE O MATERIAL EMPÍRICO SELECIONADO

No que se refere à quantidade de livros publicados, o estudo exploratório apontou um aumento significativo de manuais de Didática e sobre a Didática a partir dos anos 2000. No período de 1980 a 1989 foram localizados 11 títulos; entre 1990 e 1999, 12 títulos; e entre 2000 e 2013, 25 títulos.

Das 48 obras localizadas, 18 foram categorizadas como Manuais de Didática, por apresentarem ao professor orientações para o ensino, ainda que com abordagens diferenciadas. As demais se constituem em obras que tratam de temas relativos ao campo de conhecimento, seja discutindo fundamentos da Didática, seja problematizando as relações entre pesquisa e Didática, entre epistemologia e Didática, currículo e Didática, entre outras questões.

QUADRO 1 – Quantidade de títulos de Didática publicados entre 1980 e 2013

PERÍODO	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES DE DIDÁTICA	QUANTIDADE DE PUBLICAÇÕES SOBRE DIDÁTICA	TOTAL DE PUBLICAÇÕES	PORCENTAGEM EM RELAÇÃO AO TOTAL DE TÍTULOS
1980 a 1989	6	5	11	23%
1990 a 1999	5	7	12	25%
2000 a 2013	7	18	25	52%
TOTAL	18	30	48	100%

FONTE: Pesquisa da autora (2013)

A pesquisa mostrou que até a década de 1980 eram predominantes os manuais de Didática voltados especificamente ao ensinar a ensinar. A partir desse período, passaram a ser publicadas obras sobre Didática, com o objetivo de discutir questões relativas à disciplina ou ao campo de estudo, refletindo sobre abordagens, tendências e perspectivas teóricas, aumento esse bastante visível entre 2000 e 2013. Como se apontou no Capítulo 2, sabe-se que esse momento esteve relacionado ao fortalecimento da pesquisa e das discussões em torno do objeto da Didática, em parte como consequência da proposta de reconstrução da área (OLIVEIRA, 1993).

O aumento de publicações de manuais de Didática constatado nas últimas décadas pode ser tomado como indício de que continua existindo demanda por esses manuais que são voltados à formação de professores, mas com o objetivo explícito de ensinar a ensinar. A justificativa para tomá-los como material empírico – como nesta tese – ou como objeto fica reforçada quando se observam dados quantitativos, inclusive os que se relacionam às sucessivas atualizações e reimpressões de alguns títulos.

A partir dos resultados desse levantamento, foi possível então identificar 18 títulos que foram categorizados como Manuais de Didática, listados a seguir:

QUADRO 2 – Manuais de Didática produzidos entre 1980 e 2013

	MANUAIS DE DIDÁTICA	AUTOR	ANO	EDITORA
1	Didática Moderna Fundamentos. 1ª ed.	Egídio Francisco Schmitz	1980	Livros Téc. e Científ.
2	Didática Geral ⁴³	Claudino Piletti	1982	Ática
3	Ampla Didática. 1ª ed.	Balina Belo Lima	1984	Univ. Fed Fluminense
4	Didática Geral: Fundamentos, Planej., Metodol. e Avaliação. 1ª ed.	José do Prado Martins	1985	Atlas
5	Didática: aprender a ensinar. 1ª ed.	Ilza Martins Sant'anna/ Maximiliano Mennegolla	1989	Loyola
6	Didática teórica, Didática prática: para além do confronto. 1ª ed.	Pura Lucia O. Martins	1989	Loyola
7	A Didática necessária. 1ª ed.	Argemiro Aluísio Karling	1991	IBRASA
8	Didática	Jose Libâneo	1992	Cortez
9	Curso de Didática Geral. 1ª ed.	Regina Célia C. Haydt	1994	Ática Didático
10	Didática - a aula como centro	Marcos T. Masetto	1994	FDT Didático
11	Didática Geral: um olhar para o futuro	Maria Raineldes Tosi	1996	Alínea
12	Ensinar a Ensinar- Didática para a escola Fundamental e Média. 1ª ed,	Amélia D. de Castro/ Ana Maria P. Carvalho	2001	Thompson Pioneira
13	Uma Didática para a pedagogia histórico-crítica. 1ª ed.	João Luiz Gasparin	2002	Autores Associados
14	Lições de Didática. 1ª ed.	Ilma Passos A. Veiga	2006	Papirus
15	A Didática a partir da pedagogia de La Salle. 1ª ed.	Ignacio Lucio Weschenfelder/ Mary Rangel	2006	Vozes
16	Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas. 1ª ed.	Ilma Passos A. Veiga	2008	Papirus
17	Didática. 1ª ed.	Pura Lucia O. Martins	2008	IBPEX
18	Didática e docência: aprendendo a profissão. 1ª ed.	Isabel Maria S. de Farias (Org.)	2009	Liber Livros

FONTE: Pesquisa da autora (2013)

Pode-se apontar, sobre as 18 obras elencadas no Quadro 2, algumas proximidades no que se refere aos seus objetivos e características, como, por

⁴³ Não se obteve a data exata da primeira edição desse manual. A data provável da primeira edição é 1982.

exemplo, o fato de serem obras voltadas à formação de professores e que têm como objetivo ensinar a ensinar, ainda que com diferentes abordagens.

Quanto aos autores dessas publicações didáticas, verificou-se que boa parte deles tem vários títulos publicados, tanto obras de Didática quanto obras sobre a Didática e outros temas relacionados ao ensino, enquanto outros autores têm apenas uma única obra publicada. Há autores que publicaram e têm publicado livros em outras áreas, assim como autores que publicam apenas no campo da Didática, como Libâneo, Martins e Veiga, entre outros.

Ainda sobre a autoria, outra característica a destacar é que a maioria dos manuais de Didática até a década de 1990 era escrita por um ou por dois autores. Já a partir dos anos de 2000, observa-se a presença de manuais de Didática escritos por mais de um autor – muitas vezes são coletâneas, organizadas com a participação de grupos maiores que são responsáveis por capítulos da obra.

Sobre a biografia desses autores, pode-se dizer que são, geralmente, professores e/ou pesquisadores da área, com experiência principalmente na disciplina de Didática nos cursos de formação docente.

Sobre as editoras que publicaram os Manuais de Didática, evidenciou-se que há uma dispersão e a maioria é de editoras comerciais. Das 17 editoras, 14 são editoras comerciais que têm publicado ao longo desses anos, principalmente na última década, com destaque para as editoras Papirus, Loyola e Ática.

Quanto ao ano de publicação de algumas obras das décadas de 1980 e 1990, não foi possível confirmar a data exata das primeiras edições, assim como não foi possível confirmar exatamente a quantidade de edições e reimpressões de cada obra selecionada. Os esforços de contato com as editoras para obtenção desses dados mostrou-se, na maior parte das vezes, infrutífero, já que algumas editoras não têm arquivos, banco de dados ou registros sobre suas publicações mais antigas.

Com limites, portanto, verificou-se nas pesquisas realizadas em diferentes fontes que, dentre os 48 Manuais de e sobre Didática localizados, há obras que tiveram várias reimpressões e outras apenas uma edição, como mostra o Quadro 3. A obra **A Didática necessária**, de Karling (1991), por exemplo, parece ter tido apenas uma edição. Por outro lado, alguns manuais publicados nas décadas de 1980 e 1990 continuam sendo reimpressos até o momento, como, por exemplo, os

manuais **Didática Geral**, de Claudino Piletti, que está na 24ª edição (2010), e **Didática**, de José Carlos Libâneo, que está na 35ª edição (2013).

QUADRO 3 – Número de edições das obras localizadas

	TÍTULO DA OBRA	AUTOR OU ORGANIZADORES	ANO DAS EDIÇÕES	NÚMERO DE EDIÇÕES LOCALIZADAS
1	Didática Moderna	Schmitz	1980, 1982, 1983, 1984, 1988	5
2	Ampla Didática	Balina	1984, 1985	2
3	Didática Geral: Fundamentos, Planejamentos...	Martins Prado	1985, 1986, 1988, 1993	4
4	Didática Geral	Piletti	1982, 1984, 1985, 1986, 1987, 1988, 1989, 1990, 1991, 1993, 1994, 1995, 1997, 1999, 2003, 2010	16
5	Didática: aprender a ensinar	Sant'Anna, Mennegola	1989, 1995, 1997, 2000	4
6	A Didática necessária	Karling	1991	1
7	Didática	Libâneo	1990, 1992, 1993, 1994, 1995, 1998, 2002, 2003, 2004, 2005, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012, 2013.	17
8	Curso de Didática Geral	Haidt	1995, 1997, 1998, 2002, 2003, 2006, 2007, 2010, 2011, 2012	10
9	Didática: a aula como centro	Masetto	1994, 1996, 1997, 2012	4
10	Didática teórica, Didática prática: para além do confronto	Martins	1989, 1991, 1993, 1995, 2000, 2006, 2008	7
11	Didática Geral: um olhar para o futuro.	Tosi	1996, 2001, 2003, 2006	4
12	Ensinar a Ensinar: uma Didática para a escola fundamental e média	Castro e Carvalho	2001, 2002	2
13	Uma Didática para a pedagogia histórico crítica	Gasparin	2002, 2003, 2005, 2007, 2008, 2009, 2011, 2012	8
14	Lições de Didática	Veiga	2006, 2008, 2009, 2011, 2012	5
15	A Didática a partir da pedagogia de La Salle	Rangel	2006, 2008, 2010, 2011, 2012	5
16	Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas	Veiga	2008, 2010, 2012	3
17	Didática	Martins	2008	1
18	Didática e docência: aprendendo a profissão	Farias	2008, 2009, 2011	3

FONTE: Pesquisa da autora (2013)

Na análise preliminar feita nos 18 sumários dos manuais de Didática, percebeu-se a presença dos temas relacionados aos elementos da ação Didática, como planejamento de ensino, avaliação, estratégias e recursos de ensino, o que poderia indicar um interesse por essas temáticas e a possibilidade de estarem sendo trabalhadas nas disciplinas dos cursos de formação de professores.

Acredita-se que o aparecimento de novas publicações e as reimpressões constatadas confirmam a existência de uma demanda por essas obras e apontam para a fertilidade desse campo de investigação para os pesquisadores que se dedicam ao tema da Didática.

Para a análise empírica, procedeu-se a uma seleção entre os 18 títulos localizados. Adotou-se como critério analisar três manuais de cada década, ou seja, um publicado no início, um no meio e o outro no final da década. Essa opção foi feita pelo interesse em observar, nos manuais, as transformações ocorridas ao longo dessas três últimas décadas, buscando uma articulação com as questões postas no campo acadêmico e também com questões derivadas dos debates próprios da disciplina escolar nesse período.

As nove obras selecionadas estão listadas no Quadro 4, a seguir:

QUADRO 4 – Manuais de Didática selecionados para análise

MANUAL 1	Didática Geral	Claudino Piletti	1982	Ática
MANUAL 2	Didática Geral: Fundamentos, Planej., Metodol. e Avaliação	José do Prado Martins	1985	Atlas
MANUAL 3	Didática teórica, Didática pratica: para além do confronto	Pura Lucia O. Martins	1989	Loyola
MANUAL 4	Didática	Jose Libâneo	1992	Cortez
MANUAL 5	Curso de Didática Geral	Regina Célia C. Haydt	1994	Ática Didático
MANUAL 6	Didática Geral um olhar para o futuro	Maria Raineldes Tosi	1996	Alínea
MANUAL 7	Ensinar a Ensinar- Didática para a escola Fundamental e Média	Amélia D. de Castro/ Ana Maria P Carvalho (Orgs.)	2001	Thompson Pioneira
MANUAL 8	Lições de Didática	Ilma Passos A. Veiga (Org.)	2006	Papirus
MANUAL 9	Didática e docência: aprendendo a profissão	Isabel Maria S. de Farias (Org.)	2009	Liber Livros

FONTE: Pesquisa da autora (2013)

4.3 PROCEDIMENTOS DE ANÁLISE

Feita a seleção dos manuais a serem analisados, procedeu-se a uma releitura de cada um, para verificar, a partir do próprio material empírico, os elementos que poderiam se constituir em categorias articuladoras das análises. Relembra-se que tais categorias foram pensadas, também, em função do conceito de código disciplinar, que autoriza a caracterizar, a partir do que está expresso nos manuais, a trajetória da disciplina de Didática nas últimas décadas.

Para o exame do material empírico, tomou-se a análise de conteúdo, na abordagem apresentada por Franco (2005) e Bardin (2009), não como método, mas como procedimento para analisar os conhecimentos difundidos nos manuais de Didática Geral. Não foi privilegiado, nesta pesquisa, o uso destes manuais pelos professores, mas sim o conteúdo dos enunciados contidos nesses manuais.

Desse modo, de forma articulada ao conceito de código disciplinar de Cuesta Fernandez (1998), buscou-se nesses manuais elementos que permitem compreender como tais materiais têm legitimado conhecimentos e conteúdos de ensino produzidos no âmbito dos debates acadêmicos e, ao mesmo tempo, têm influenciado práticas de professores e alunos ao longo dos anos.

A contextualização deve ser considerada, na análise e interpretação dos conteúdos obtidos, como um dos principais requisitos, constituindo-se assim, de acordo com Franco (2005, p. 25), como “pano de fundo” das questões. Para tanto, ao tomar como estratégia metodológica a análise de conteúdo, a partir da descrição, análise e interpretação dos enunciados emitidos por diferentes indivíduos ou grupos, deve ser considerado que nesse processo há certa intencionalidade quando se opta por determinados conteúdos em detrimento de outros. Trata-se de um processo que:

[...] envolve a interação entre interlocutor e locutor, o contexto social de sua produção, a influência manipuladora, ideológica e idealizada presentes em muitas mensagens, os impactos que provocam, os efeitos que orientam diferentes comportamentos e ações e as condições históricas, sociais, mutáveis que influenciam crenças, conceitos e representações sociais elaboradas e transmitidas via mensagens, discursos e enunciados (FRANCO, 2005, p. 10).

Como estratégia de exame, a análise do conteúdo pôde ser realizada em três momentos específicos da pesquisa: a leitura flutuante do material empírico, a escolha e seleção do material empírico e a formulação das hipóteses. Em relação à pré-análise ou leitura flutuante, consistiu num primeiro contato e tentativa de

organizar os materiais a serem analisados e se tornarem conhecidos, sistematizando as ideias iniciais (BARDIN, 2009).

Desta forma, pode-se dizer que foi a partir da leitura flutuante que surgiram dúvidas, interesses, lacunas, possibilidades de análise, constituindo-se como o momento de formulação de hipóteses de trabalho e definição das categorias de análise. A fase de exploração do material enquanto uma etapa importante de descrição analítica e estudo aprofundado possibilitou a definição de categorias (BARDIN, 2009).

As categorias que estruturaram a análise dos manuais selecionados tiveram como objetivo evidenciar os elementos constituintes da disciplina de Didática no período entre 1980 e 2013. Elas correspondem aos elementos que, do ponto de vista das teorias adotadas, são estruturantes de uma disciplina escolar:

- a) O *conceito* de Didática apresentado explícita ou implicitamente nos manuais. Trata-se de elemento que pode evidenciar a posição do autor em relação à existência de um campo de conhecimento consolidado, o qual gerou a disciplina escolar em questão, ou seja, a Didática Geral;
- b) As *temáticas* abordadas nos manuais, que compõem um corpo de conhecimentos considerados relevantes para serem ensinados no âmbito daquela disciplina específica;
- c) As *atividades* propostas para orientar a aprendizagem dos alunos. Além do conhecimento a ser apresentado – seja pelo professor, seja pelos manuais –, uma disciplina escolar pode ser reconhecida pelos exercícios que propõe aos alunos para orientar sua aprendizagem. As atividades estão relacionadas com a questão do método e dos procedimentos de ensino específicos de uma disciplina.

O desenvolvimento das análises dos manuais, em um primeiro nível, com base nessas três categorias, permitiu a elaboração de um segundo nível de análise, no qual se procurou discutir significados da Didática Geral como uma disciplina, colocando em evidência e problematizando duas questões nos âmbitos sócio-histórico e educativo: 1. as finalidades da Didática Geral nessas três últimas décadas; 2. as características do seu código disciplinar nesse período. São esses

os eixos que articulam os resultados e conclusões da pesquisa e que definiram, ao final, a possibilidade de enunciação de uma tese.

A escolha das categorias de análise, nos dois níveis, esteve amparada na ideia defendida por Chervel (1990) de que há diversos componentes em uma disciplina escolar, dentre os quais a exposição pelo professor ou pelo manual de um conteúdo de conhecimentos. Esse autor aponta também outros componentes, como: a interrogação, a repetição e aplicação que teria como objetivo exercitar o aluno no fazer uso daquilo que ele aprendeu (CHERVEL, 1990).

Pode-se dizer, de acordo com esse autor, que os conteúdos explícitos do ensino disciplinar se constituem no eixo central da disciplina ensinada, assim como o exercício torna-se uma contrapartida quase indispensável. Evidencia-se, portanto, de acordo com Chervel (1990), a existência de um *corpus* de conhecimentos providos de uma lógica interna e articulados em torno de alguns temas específicos, que acabam por se tornar o que esse autor chama de “vulgata” e que é assim explicada por ele:

Verifica-se aí um fenômeno de “vulgata”, o qual parece comum às diferentes disciplinas. Em cada época, o ensino dispensado pelos professores é, grosso modo, idêntico, para a mesma disciplina e para o mesmo nível. Todos os manuais ou quase todos dizem então a mesma coisa, ou quase isso. Os conceitos ensinados, a terminologia adotada, a coleção de rubricas e capítulos, a organização do *corpus* de conhecimentos, mesmo os exemplos utilizados ou os tipos de exercícios praticados são idênticos, com variações aproximadas. São apenas essas variações, aliás, que podem justificar a publicação de novos manuais e, de qualquer modo, não apresentam mais do que desvios mínimos: o problema do plágio é uma das constantes da edição escolar (CHERVEL, 1990, p. 203).

Ainda que seja necessário relativizar as afirmações do autor, situando suas intenções quando desenvolveu seu trabalho de natureza histórica e no âmbito da educação francesa em dado período, suas contribuições podem ser interessantes para outras abordagens de estudo das disciplinas e dos manuais escolares, como a que se desenvolveu nesta tese. Os estudos sobre a apropriação dos manuais por professores e alunos alertam para a distância sempre existente entre os programas, as normas, os manuais e o ensino que efetivamente toma forma nas aulas, sob o efeito de diferentes experiências, tanto dos professores como dos alunos.

No entanto, com relação ao estudo das disciplinas escolares, concorda-se em reconhecer que, enquanto construções sociais, na trajetória delas há mudanças,

transformações, períodos de relativa estabilidade e outros períodos de instabilidade e crise. Concorda-se com Chervel (1990) quando afirma que há um processo de incorporação do novo ao já existente em que “o antigo e o novo coabitam” (CHERVEL, 1990, p. 204).

Assim, a partir dos manuais de Didática Geral selecionados, foram desenvolvidas as análises que serão apresentadas no próximo capítulo, com a intenção de contribuir, ao lado de estudos que têm sido realizados a partir de outras fontes e materiais, para que se possa compreender um pouco mais os processos de configuração da disciplina de Didática Geral no país, nas três últimas décadas, e, assim, apresentar argumentos em relação às suas contribuições para a formação de professores.

5. CONFIGURAÇÕES DA DISCIPLINA DE DIDÁTICA GERAL EVIDENCIADAS EM MANUAIS PUBLICADOS A PARTIR DE 1980

No Capítulo 2 foram apresentados elementos para compreender a constituição da Didática como campo de conhecimento, no Brasil, nas três últimas décadas, discutindo sua presença como disciplina escolar nos currículos dos cursos de formação docente. Na tradição dos diferentes cursos de formação de professores no país, a disciplina tem ocupado espaço ao longo dos anos, junto com outras como a Psicologia da Educação e as Metodologias de Ensino específicas.

Na construção da trajetória da Didática, defendeu-se no Capítulo 2 que os manuais de Didática Geral assumiram um papel central, pois à medida que contribuíram para a sua organização como disciplina, definindo conteúdos, métodos e abordagens, também se organizaram a partir dela. Assim, a análise desses manuais de Didática produzidos no Brasil e utilizados em cursos de formação de professores possibilita a produção de conhecimentos sobre a forma de pensar o ensino e a aprendizagem em Didática.

Ao tomar como referência os conceitos de “disciplina escolar” e de “código disciplinar”, procurou-se fazer um percurso que contemplasse uma forma de evidenciar características constitutivas da Didática como uma disciplina escolar, que pode ser explicada a partir das categorias de análise escolhidas: conceito de Didática, temáticas que estruturam o manual e atividades didáticas propostas.

Elas foram definidas a partir da leitura flutuante realizada, constituindo-se em características comuns presentes nos manuais analisados, mas também a partir do que se pode compreender como elementos constitutivos de uma disciplina escolar, de acordo com os autores de referência.

Conceito de Didática

A partir dessa categoria, procurou-se verificar qual é a compreensão que os autores têm sobre a Didática, apresentada de forma implícita ou explícita no manual. Procurou-se verificar ainda como a conceituação escolhida está relacionada à compreensão do que é ensinar e aprender e à definição da função do professor.

Temáticas

Buscou-se olhar o conjunto de conhecimentos veiculados com o objetivo de revelar quais têm sido as temáticas apresentadas nos manuais nas últimas três décadas, optando-se por duas subcategorias a serem analisadas: temáticas clássicas, que têm sido objeto de ensino desde períodos anteriores, e temáticas novas, que têm sido incluídas por diversas influências oriundas das orientações curriculares, da legislação e do campo científico da Didática, que respondem a novas demandas sociais.

Atividades Didáticas propostas

Considerando-se que o método e a metodologia de ensino são elementos que definem uma disciplina escolar, buscou-se evidenciar a presença ou ausência de atividades didáticas nos manuais, verificando também abordagens e encaminhamentos metodológicos e estabelecendo relações com a concepção de Didática assumida.

A partir dessas categorias, os manuais foram analisados. Alguns quadros de síntese foram elaborados para apoiar os estudos comparativos. As análises possíveis estão apresentadas a seguir, em três subseções que correspondem às três categorias de análise.

5.1. CONCEITO DE DIDÁTICA NOS MANUAIS ANALISADOS

No que se refere ao conceito de Didática presente nos manuais analisados, verificou-se a tentativa de (re)definir a função e novos papéis atribuídos à Didática como disciplina escolar, evidenciando que os debates no campo científico produziram efeitos nesses artefatos. Alguns manuais apresentam uma unidade ou capítulo específico em que a conceituação é feita de forma explícita, como no manual 1 (1982), em que o autor propõe um capítulo denominado “Pedagogia e Didática” .

O manual 2, publicado na década de 1990, também apresenta tópicos específicos para discutir o conceito, entre os quais duas unidades denominadas “Educação escolar, Pedagogia e Didática” e “A Didática e a formação profissional do professor”. Nesta, a presença da relação com o conceito de “formação profissional” de professores já expressa debates no campo científico que incorporaram estudos

da sociologia do trabalho ao discurso pedagógico. As discussões no país foram em grande parte influenciadas por autores como António Nóvoa, organizador da obra denominada **Profissão Professor**, cuja primeira edição aconteceu em 1992.

Destaca-se também uma perspectiva diferenciada para apresentar o conceito de Didática que se encontra no manual organizado por Castro e Carvalho (2001), publicado no início dos anos 2000. Na primeira parte do manual, intitulada “Reflexões sobre a Didática”, os autores discutem o objeto da disciplina – o ensino – e tratam de algumas relações entre a Didática e a Escola, o Currículo, e a Aula. Essa organização do manual aponta, entre outras coisas, a fertilidade dos debates no campo do currículo desde a década anterior, que recolocou questões ao campo da Didática expressas nessa obra como reflexão que antecede a apresentação da segunda parte, intitulada “A Didática em ação”.

Com esses destaques, pode-se evidenciar a diversidade de formas pelas quais os autores dos manuais selecionados organizam a apresentação do seu conceito de Didática. Ao mesmo tempo, pode-se compreender que os manuais expressam, nesse aspecto, algumas transformações que ocorreram nos âmbitos educativo, pedagógico e didático, recolocando questões a partir de novas relações entre a disciplina e outros campos de conhecimento.

Para estruturar a apresentação dos resultados, inicialmente apresenta-se um quadro que permite visualizar os principais elementos localizados nos manuais quanto à conceituação de Didática.

QUADRO 5 – Conceito de Didática

OBRA	CONCEITOS	DESTAQUES
MANUAL 1 Piletti 1980	“É uma disciplina técnica que tem como objeto específico a técnica de ensino (direção técnica da aprendizagem). Pode ser definida como: ‘A técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem’” (Aguayo) (PILETTI, 1982, p. 42, grifos nossos).	Ênfase na dimensão técnica Objeto é direção da É uma disciplina
MANUAL2 Martins Prado 1985	“A Didática pode ser definida como a direção da aprendizagem numa perspectiva multidimensional onde se articulam harmoniosamente as dimensões humanas, técnicas, político-sociais” (MARTINS, 1985, p. 63).	Ênfase na multidimensionalidade Objeto é a direção da aprendizagem
MANUAL 3 Martins 1989	“Uma disciplina que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para transformá-lo por meio de propostas concretas de ação, tendo em vista um posicionamento político claro e definido” (MARTINS, 1989, p. 14, grifos nossos).	Ênfase na dimensão política Objeto é o ensino É uma disciplina

MANUAL 4 Libâneo 1992	<p>“É uma das disciplinas da Pedagogia que estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem”. (LIBÂNEO, 1994, p. 52).</p> <p>“A Didática não é a direção do ensino, é a orientação da aprendizagem” (LIBÂNEO, 1994, p. 66, grifos nosso)</p>	<p>Ênfase na orientação da aprendizagem Objeto é o ensino e seus componentes Reconhece o “campo de conhecimento” É uma disciplina</p>
MANUAL 5 Haydt 1994	<p>“A Didática é uma seção ou ramo específico da Pedagogia e se refere aos conteúdos do ensino e aos processos próprios para a construção do conhecimento”. “A Didática é definida como a ciência e a arte do ensino”. (HAIDT, 1994, p. 13).</p> <p>“É o estudo da situação instrucional, isto é, do processo ensino e aprendizagem, e nesse sentido ela enfatiza a relação professor aluno”. (HAIDT, 1994, p. 13).</p>	<p>Ênfase na aprendizagem Objeto é o ensino e seus componentes Reconhece o “campo de conhecimento”</p>
MANUAL 6 Tosi 1996	<p>A Didática* nesse manual esta relacionada à organização e à orientação do trabalho didático do professor, do projeto e planejamento educativo.</p> <p>“Cabe à Didática Geral o papel de orientação teórica das linhas metodológicas que um projeto deve seguir”. (TOSI, 1996, p. 23).</p> <p>“Idealizamos um livro de Didática, com a intenção de fazer com que o futuro professor conclua que a eficiência e a eficácia do ensino/aprendizagem têm em sua raiz um trabalho deliberado e meticulosamente preparado, não só do ponto de vista tecnológico, mas, fundamentalmente, do filosófico, político e ideológico” (TOSI, 1996, p. 23, grifos nossos).</p> <p>*No manual o conceito de Didática está implícito.</p>	<p>Ênfase na dimensão técnica Objeto é o ensino</p>
MANUAL 7 Castro, Carvalho, et al (Orgs.) 2001	<p>A Didática* nesse manual refere-se a um “corpo de conhecimentos sobre o ensino” (CASTRO <i>et al.</i>, p. 16)</p> <p>“Toda Didática apoia-se no conceito do ensino.” (CASTRO <i>et al.</i>, p. 19)</p> <p>“A Didática é um elemento da formação do professor. Regula num sentido amplo, o comportamento de ser professor”. (CASTRO <i>et al.</i>, p. 145).</p> <p>“A Didática geral é essa cultura geral do professor como sujeito que vai dominando cada vez mais os múltiplos aspectos do ensinar e aprender de forma consciente”. (CASTRO <i>et al.</i>, p. 147).</p> <p>*No manual o conceito de Didática está implícito</p>	<p>Ênfase na multidimensionalidade do ensino Objeto é o ensino Reconhece o “campo de conhecimento”</p>
MANUAL 8 Veiga et al. (Orgs.) 2006	<p>“A Didática é um campo de estudo, uma disciplina de natureza pedagógica aplicada orientada para as finalidades educativas e comprometida com as questões concretas da docência, com as expectativas e interesses dos alunos”. (p. 8)</p> <p>O ensino como “objeto nuclear da Didática”. (VEIGA <i>et al.</i>, 2006, p. 8)</p>	<p>Ênfase na dimensão política Objeto é o ensino Reconhece o “campo de conhecimento”</p>

MANUAL 9 Farias et al. (Orgs.) 2009	<p>“A Didática crítica sobrepõe o que é fundamental no ato educativo, ou seja, o entendimento da ação pedagógica como prática social; a percepção da multidimensionalidade do processo de ensino aprendizagem, reconhecendo suas dimensões humana, técnica e política” [...]. FARIAS <i>et al.</i>, 2009, p. 17).</p> <p>“Uma Didática que articula teoria e prática, escola e sociedade, conteúdo e forma, técnica e política, ensino e pesquisa; uma Didática que concebe os professores como sujeitos que aprendem uma profissão e se fazem profissionais na medida em que aprendem ensinando” FARIAS <i>et al.</i>, 2009, p. 17).</p> <p>“A Didática é a teoria e prática de ensino, conjugando fins e meios, propósitos e ações, objetivos, conteúdo e forma”. FARIAS <i>et al.</i>, 2009, p. 18).</p>	<p>Ênfase na multidimensionalidade. Objetos são a teoria e a prática de ensino.</p>
--	---	---

FONTE: Pesquisa da autora (2013)

Dois subcategorias foram definidas para organizar os elementos constitutivos do conceito de Didática nos manuais analisados, como se apresenta a seguir.

5.1.1. Didática, o campo de produção científica e a disciplina escolar: explicitando relações, desfazendo equívocos

Um das constatações feitas ao analisar os manuais selecionados refere-se ao fato de que, ao longo das últimas décadas, esses artefatos da cultura escolar foram gradativamente – ainda que de forma não linear – apresentando elementos que contribuem para esclarecer uma problemática que foi apontada por Castro (1991) e destacada na construção desta pesquisa. A autora, de forma clara, afirma que o conteúdo de uma disciplina não deve ser confundido com o conteúdo que se produz a respeito dessa disciplina, enquanto atividade científica e de meta-análise.

Obviamente, as duas instâncias guardam relações, mas essas questões acabaram por gerar dificuldades na definição dos conteúdos que um professor deveria trabalhar com seus alunos em aulas de Didática, ao longo das últimas décadas. No caso dos manuais, em algumas situações, observou-se que os conteúdos seriam mais adequadamente denominados de conteúdos sobre a Didática, e não conteúdos de Didática.

Essa constatação teórica e empírica levou à decisão, explicada no Capítulo 1 desta tese, de distinguir dois tipos de manual, escolhendo para análise aqueles que foram considerados “manuais de Didática”, ou seja, livros que se organizaram para

apresentar aos professores conteúdos necessários ao exercício da ação docente, do ponto de vista da Didática Geral.

Nesse sentido, os manuais selecionados fornecem evidências de que a maior parte dos autores, ao lado do reconhecimento da existência de um campo de produção científica que investiga questões derivadas das questões de e sobre o ensino, também apresentaram aos seus leitores um conjunto de conhecimentos que consideram necessários ao exercício da profissão docente, no que se refere ao planejamento, desenvolvimento e avaliação do ensino.

Assim, a Didática foi identificada pelos autores como campo de conhecimento, mas também como uma disciplina escolar, que tem objetivos próprios. Dos nove manuais examinados, seis explicitamente dizem que ela é uma disciplina. Destacam-se algumas citações:

A Didática é uma disciplina técnica e que tem como objeto específico a técnica de ensino (direção técnica da aprendizagem). A Didática, portanto, estuda a técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais, podendo ser definida como: "A técnica de estimular, dirigir e encaminhar, no decurso da aprendizagem, a formação do homem" (Aguayo). (PILETTI, 1982, p. 42).

A Didática como disciplina que terá de compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações para, intervindo nele, transformá-lo, por meio de propostas concretas de ação, tendo em vista um posicionamento político claro e definido, deixando de ser uma disciplina meramente instrumental. (MARTINS, 1989, p. 14).

A Didática, disciplina que estuda as tarefas da instrução e do ensino, cuida de extrair dos diversos campos de conhecimento humano (língua portuguesa, matemática, etc.) aqueles conhecimentos e habilidades que devem constituir o saber escolar para fins de ensino. (LIBÂNIO, 1992, p. 96).

Embora com diferentes perspectivas e abordagens, os três autores acima reconhecem a existência de uma disciplina escolar que tem especificidades e cujo objeto centraliza-se em torno do processo de ensino, que necessita ser compreendido. De forma ampla, essa compreensão também está presente nos demais manuais, permitindo afirmar que, enquanto elementos visíveis do código disciplinar, eles evidenciam a existência e o reconhecimento da disciplina, contribuindo então para desfazer alguns equívocos quanto ao objeto da Didática que circularam e circulam no campo educacional, como apresentado nos capítulos iniciais da tese.

Ao lado de elementos como a legislação educacional, programas e ementas que têm sido objeto de outras pesquisas, os manuais evidenciam a existência da disciplina e um consenso quanto ao seu objeto – o ensino – a partir da segunda metade da década de 1980, e se poderia falar que, nesse aspecto, a disciplina encontra-se em um período que se pode chamar de um período de estabilidade.

5.1.2. Natureza do conhecimento ensinado: do tecnicismo à multidimensionalidade

Nos capítulos iniciais da tese, apresentou-se um mapeamento das questões que foram produzidas no campo de conhecimento da Didática a partir da década de 1980, quando se verificou um forte consenso em torno da necessidade de rever a ênfase nas técnicas e procedimentos que a caracterizavam. Trata-se de uma questão de natureza epistemológica, uma vez que indaga sobre o tipo de conhecimento que deve ser ensinado no âmbito de uma disciplina escolar, neste caso a Didática.

Quanto ao tecnicismo apontado pelos debates acadêmicos, podem se constatar transformações nos manuais analisados, observadas quando os autores apresentam a conceituação de Didática. De diferentes formas, os autores expressam sua compreensão de que os conhecimentos da disciplina devem ser entendidos para além da dimensão técnica que, embora considerada, não se sobrepõe às demais. Observa-se essa posição manifestada pelos autores de um dos manuais analisados, para os quais a Didática é entendida como:

[...] um conhecimento pedagógico fundamental à ação do professor e que extrapola o caráter aplicado. Seu estudo abrange a problematização, o entendimento e a sistematização de questões relacionadas à docência, articulando objetivos, conteúdos, metodologias, e avaliação do ensino a reflexão sobre a identidade profissional, a dimensão ética do trabalho do professor, os conhecimentos necessários à prática educativa, entre outras pautas (FARIAS *et al.*, 2009, p. 18).

Observa-se neste fragmento que o caráter instrumental e técnico que havia marcado as obras da década anterior, como evidenciado em diversos estudos sobre a disciplina (ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997) e sobre os manuais de Didática (GARCIA, 2006), vai sendo substituído por uma concepção que inclui a reflexividade na ação, a dimensão política que sustenta a ação Didática, a natureza investigativa do

conhecimento didático sem deixar de referir-se aos conhecimentos técnicos, como o planejamento e os procedimentos de ensino e de avaliação.

A partir da década de 1980, a Didática no Brasil passa a receber influência do debate no campo científico, especialmente pela compreensão de que há necessidade de reflexão crítica sobre o processo de ensino e sobre a realidade social. As discussões foram sistematizadas nos seminários realizados ao início da década e foram incorporadas, de diferentes formas, pelos manuais. No manual 1, publicado no início da década, embora o objeto da disciplina esteja definido como “direção técnica do ensino”, já se encontra uma referência à necessidade de que o professor escolha as alternativas que considera mais adequadas em diferentes situações, indicativa de que a ideia de técnicas de ensino aplicáveis indistintamente começa a ser colocada em dúvida:

No decorrer dos capítulos deste livro, além de apresentarmos uma série de alternativas para a atividade docente, apresentamos também alguns elementos de reflexão, para ajudar o professor a escolher as alternativas mais adequadas para cada situação (Apresentação, PILETTI, 1982).

Entende-se que o questionamento que teve início nos primeiros anos da década de 1980 quanto ao caráter instrumental e mecanicista da Didática e, por consequência, sobre a necessidade de uma maior reflexão e consciência crítica entre os professores, desencadeou um processo gradual de mudanças no entendimento da função da disciplina, que passaram a se expressar também nos manuais. Como destaque, pode-se constatar em vários manuais a presença do conceito de multidimensionalidade do ensino como alternativa a uma visão exclusivamente técnica da disciplina.

Em decorrência, observou-se o deslocamento do objeto da Didática da direção técnica da aprendizagem, no início da década de 1980, para a “direção do ensino”. Deve-se lembrar que a psicologia havia exercido grande influência sobre as teorias educativas na primeira metade do século XX (CARVALHO, 2002) e a aprendizagem havia se constituído como centro das discussões, especialmente na perspectiva da Escola Nova, que deslocara para o aluno seus interesses e necessidades como a preocupação essencial no processo de escolarização.

Contudo, ao mesmo tempo em que se observa o deslocamento para o ensino como objeto da Didática, muitos autores colocaram em evidência que a aprendizagem é a finalidade dos processos de ensino – observe-se, por exemplo, o

destaque feito no manual 4, em que o autor afirma que a Didática “estuda o processo de ensino através de seus componentes – os conteúdos escolares, o ensino e a aprendizagem” (LIBÂNEO, 1992, p. 52), mas que ela “não é a direção do ensino, é a orientação da aprendizagem” (LIBÂNEO, 1992, p. 66).

Esta posição tem correspondência com a valorização e a centralidade da aprendizagem decorrentes das teorias genericamente chamadas de construtivistas, que deram sustentação aos pressupostos das Diretrizes Curriculares Nacionais produzidas no país na década de 1990, sustentados ainda muito mais na Psicologia do que na Didática – seja a Geral ou as Específicas.

Portanto, a partir da análise realizada nos manuais, é possível afirmar que, para além do reconhecimento da importância da reflexão, os autores atribuíram à Didática a orientação e/ou direção técnica do ensino, como se registrou nos manuais 1, 2, 4, 5 e 6.

Verificou-se também, nos manuais 3, 8 e 9, a perspectiva de recusar o aspecto meramente instrumental da Didática, que se expressa claramente no manual 9, neste fragmento selecionado:

Entendemos ser necessário romper com a concepção tecnicista de aprendizagem que ainda sustenta nossas práticas de ensino. É preciso pautar nossa atividade docente na compreensão da aprendizagem como um ato coletivo e contínuo, ir além da ação metodológica restrita à exposição verbal e aos exercícios de fixação (FARIAS *et al.*, 2009, p. 124).

Verifica-se que é nítida, nos manuais das décadas de 1980 e 1990 analisados, a tentativa de romper com o modelo de ensino tradicional e com o uso em sala de aula das técnicas de ensino derivadas desse modelo, como a aula expositiva. Seguem dois fragmentos extraídos do manual 6, em que a autora critica o tecnicismo ao mesmo tempo em que defende a competência técnica do professor para determinadas ações:

A instrução deverá permear todo e qualquer trabalho educativo, mas seu uso exclusivo remeterá ao puro tecnicismo, conduta que, como educadora, recusamos (TOSI, 1996, p. 28).

Não se trata de ser o professor apenas um bom orador, o domínio da tecnologia atual está se incorporando às tarefas do novo educador. Não basta apenas conhecer os meios de comunicação: jornais, rádio, TV, computação, é preciso saber manuseá-los, e trabalhá-los com seus educandos, dentro ou fora da sala de aula (TOSI, 1996, p. 35).

No manual 4, se reconhece que a formação do professor abrange duas dimensões: a formação teórico-científica e a formação técnico-prática, “visando à preparação profissional específica para a docência”. Também no manual 9 afirma-se a importância dos métodos e estratégias de ensino, que podem ser traduzidos como: “Um conjunto teórico constituído por pressupostos, princípios e procedimentos orientadores do trabalho pedagógico” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 138).

A esse respeito, concorda-se com Castro (1991) quando afirma que a Didática Geral mantém-se como uma disciplina voltada a fornecer instrumentos para a organização do ensino. Assim, entende-se que as características das obras aqui destacadas são indicativas da permanência e do entendimento de que, enquanto disciplina escolar, a Didática “tem uma face de discussão teórica e uma face de orientação para a prática”, como destacado por Castro (1991, p. 23), o que para essa autora não significa sua redução a “um rol de prescrições”.

Em síntese, os manuais expressam uma transformação que se consolidou ao longo das duas últimas décadas, em direção a uma afirmação da Didática como uma disciplina que deve levar em conta a dimensão técnica do processo de ensino, mas de forma articulada com outras dimensões, tais como a política e a social. O conceito de multidimensionalidade do processo de ensino foi incorporado pelos manuais que, de diferentes formas, procuram ampliar os temas e construir as abordagens de tal forma que a dimensão técnica perca a centralidade que tivera na década de 1970. Essa mudança de perspectiva resultou em transformações na compreensão sobre o processo de ensino e sobre o papel do professor que são expressas nos manuais analisados.

Ao buscar compreender o ensino, os autores têm utilizado diferentes enfoques, embasados algumas vezes na psicologia, ou na sociologia, ou na antropologia. Mizukami (1986, p. 1), por exemplo, aponta que para se entender o fenômeno educativo faz-se necessário refletir sobre seus diferentes aspectos e considerá-lo enquanto “[...] um fenômeno humano, histórico e multidimensional. Nele estão presentes tanto a dimensão humana quanto a técnica, a cognitiva, a emocional, a sociopolítica e a cultural”.

No que se refere às diferentes concepções e abordagens, Farias *et al.* (2009, p. 29) afirmam que:

É importante apreender que o projeto de educação, os modos de organização e funcionamento da escola, bem como a ação Didática dos professores assume diferentes formas no decorrer do tempo. Por vezes, apresentam mudanças substanciais, noutras apenas superficiais. São enfoques, movimentos, abordagens diferenciadas sobre a educação e a prática pedagógica, segundo um aporte teórico hegemônico em cada momento e lugar.

No entanto, é necessário destacar que não se trata de categorizar os autores em função de uma ou outra abordagem. Reafirma-se que, apesar de aceitar a ideia de que é possível identificar a hegemonia de determinada abordagem sobre o ensino, em dado momento histórico, a posição aqui assumida não foi a de categorizar autores e seus manuais a partir do seu enquadramento em uma ou outra abordagem. Conforme apontam Farias *et al.* (2009, p. 30):

Não é demais lembrar que, sendo a educação uma prática social histórica e dinâmica, as tendências pedagógicas não se apresentam de forma estanque e sequenciada por uma cronologia linear. O despontar de uma não significa, necessariamente, o silenciar de outras. A possibilidade da presença de várias orientações em um mesmo período histórico evidencia a contradição, o conflito e o confronto entre diferentes, e até antagônicos, projetos educacionais e sociais.

Essa constatação se aplica aos manuais analisados. Os diferentes posicionamentos dos autores têm mostrado os diferentes modos de tentar compreender e organizar o processo ensino-aprendizagem. Neles, foram encontrados elementos que correspondem a ideias defendidas por diferentes abordagens que, segundo Mizukami (1986), podem ser categorizadas como: tradicional, comportamentalista⁴⁴, humanista, cognitivista e sociocultural⁴⁵.

Uma das características dos manuais que pode ser relacionada à abordagem humanista é a defesa de um ensino centrado no aluno, que é visto como um ser ativo. Entre os defensores dessa abordagem, é frequente nos manuais citar Carl Rogers, pela sua defesa do papel que assume o sujeito no processo de ensino e aprendizagem. Nessa abordagem, as relações entre professor e aluno tomam

⁴⁴ De acordo com Mizukami (1986), a abordagem comportamentalista pode ser relacionada com o tecnicismo à medida que o ensinar nessa abordagem “consiste na aplicação do método científico tanto à investigação quanto à elaboração de técnicas e intervenções, as quais, por sua vez, objetivam mudanças comportamentais úteis e adequadas, de acordo com algum centro decisório” (MIZUKAMI, 1986, p. 30).

⁴⁵ No que se refere à abordagem sociocultural, para a autora está relacionada aos aspectos sociopolítico-culturais de nosso contexto.

grande dimensão e a preocupação está voltada para despertar o interesse e a motivação no aluno.

Verificou-se que o vínculo afetivo e o relacionamento professor-aluno assumem um papel importante nos manuais analisados. O professor passa a ser visto como um facilitador da aprendizagem para o aluno. Pode-se afirmar que essa abordagem está presente nos manuais 1, 2, 4, 5, 6 e 9. Foi evidenciado no manual 9 que “A humanização do homem apresenta-se como o fim último da educação, prática social que modifica e é modificada pelos sujeitos que a concretizam” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 21).

Também se verificou nos manuais analisados uma forte presença da abordagem cognitivista de ensino, que visa ao desenvolvimento mental e cognitivo do aluno. Sabe-se que essa abordagem, assim como a humanista, marcou a trajetória dos manuais de Didática Geral no século XX, dando ênfase principalmente à discussão sobre o processo de aprendizagem e o desenvolvimento intelectual do aluno.

Como representantes dessa abordagem podem ser citados autores como Piaget e Bruner, com grande influência na educação e nos cursos de formação de professores. Verificou-se na análise dos manuais uma maior preocupação com a aprendizagem do aluno nas décadas de 1980 e 1990, sem deixar, no entanto, de aparecer nos manuais de Didática publicados na década de 2000. Pode-se, então, dizer que, com diferentes matizes, esta abordagem está presente em todos os manuais analisados.

Outro elemento presente nesses manuais diz respeito à relação do sujeito com o mundo que está ao seu redor e o papel ativo do aluno na construção do conhecimento e reconhecendo, muitas vezes, o sujeito enquanto um agente transformador da realidade. Estas ideias podem ser relacionadas às abordagens sociocultural e histórico-crítica, enfatizadas a partir de 1980. Elementos dessas abordagens foram constatados nos nove manuais de Didática analisados, em perspectivas apoiadas principalmente em autores como Paulo Freire e Dermeval Saviani, os quais estavam engajados nos debates em defesa da postura crítica e da tentativa de transformação da educação no país, com vistas à transformação social.

Pode-se dizer sobre a abordagem sociocultural que teve sua origem em trabalhos como os de Paulo Freire e teve uma influência marcante nos manuais

didáticos analisados. A ênfase na interação entre o sujeito e o objeto de conhecimento é vista como um ato político, devendo desenvolver nos alunos a reflexão e a postura crítica, comprometida com a mudança e transformação da sociedade.

Aponta-se que é preciso também considerar que nos debates do campo científico da Didática estava sendo reforçada a ideia de que:

[...] a Didática não é neutra. Como disciplina pedagógica, tem um compromisso social e político que se expressa na definição do que se ensina ou deixa de se ensinar. Nesse sentido, as opções dos docentes apresentadas neste texto expressam a opção por um conhecimento comprometido com uma visão de mundo, de sociedade, de homem, de educação e de formação docente (VEIGA, 2010, p. 54).

A questão se coloca, aqui, no sentido de problematizar o fato de que alguns manuais analisados efetivamente fazem uma opção e articulam seu conteúdo exclusivamente a partir da abordagem escolhida, como o manual 3, escrito por Martins, e o manual 8, de autoria de Veiga *et al.* (2006). Nesses casos, em alguns momentos da obra, os autores dialogam com outras abordagens, principalmente no sentido de contraposição às suas ideias.

No entanto, outros manuais optam por apresentar diferentes abordagens e, mesmo sem se posicionar explicitamente em favor de uma ou outra, o conteúdo de sua obra aparece matizado predominantemente por uma delas. É o caso do manual 7, organizado por Castro e Carvalho (2001), por exemplo.

Sobre a influência de diferentes abordagens em um mesmo manual, Veiga *et al.* (2006) entendem que, como consequência dessa não definição, o próprio ensino na disciplina de Didática, de acordo com os autores, vem sendo exercido com ênfase ora na dimensão técnica, ora na dimensão política, o que tem polarizado a sua ação.

Para Veiga (1989), é na Didática tecnicista que a desvinculação entre teoria e prática é mais acentuada.

O professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e avaliação. Compete-lhe a efetivação da prática. Acentua-se o formalismo didático, através dos planos elaborados segundo normas prefixadas, visando a consecução de objetivos a curto prazo. Enfim, a Didática é concebida como estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem (VEIGA, 1989, p. 61).

No entanto, Veiga (2008) aponta, por outro lado, o enfoque político dado pelos estudos iniciados a partir da década de 1970, que fazem a crítica à educação dominante, denominados por Saviani (1984) como “Teoria Crítico Reprodutivista”, que consideram que a função da escola é a reprodução das condições sociais vigentes. “[...] Elas se empenham em fazer a denúncia do caráter reprodutor da escola. Há uma preponderância dos aspectos políticos enquanto, as questões didático-pedagógicas são minimizadas” (VEIGA, 2008, p. 62-63).

O que faz com que a Didática nesse momento, de acordo com Veiga (2008), acabe relegando para segundo plano o que se constitui sua especificidade.

Na tentativa de ultrapassar o tecnicismo, cuja ênfase está na dimensão técnica, cai-se no polo oposto, ou seja, no politicismo, com ênfase na dimensão política. Assim, as dimensões técnicas e políticas da Didática são contrapostas, pois a afirmação de uma leva à negação da outra. Acontece que a dimensão política da Didática foi reduzida ao ato de “discutir sobre”, do “falar sobre”, não saindo do discurso dos determinantes sociais da educação e da própria escola (VEIGA, 2008, p. 63).

O que permite afirmar, portanto, de acordo com essa autora, que o caráter de denúncia assumido pela Didática evidencia a ênfase a partir da década de 1970 à dimensão política e à crítica, levando para segundo plano a dimensão técnica e humana, comprometendo, segundo Veiga (2008), a sua identidade e acentuando a postura pessimista e o descrédito quanto a sua contribuição para a prática pedagógica do futuro professor.

Para além dessas importantes questões, o exame dos manuais permite trazer outros elementos para essa análise em torno da ideia entre a polarização entre as dimensões técnica e política, uma vez que, gradualmente, a multidimensionalidade vai sendo considerada pelos autores. Embora não se possa falar de uma única linha teórica quanto à dimensão política, ela é referida pelo conjunto de autores a partir da metade da década de 1980.

5.2 AS TEMÁTICAS NOS MANUAIS ANALISADOS

Optou-se por essa categoria, pois parte-se da ideia de que os temas apresentados nos manuais remetem aos temas da disciplina de Didática. Com apoio em Chervel (1990), as temáticas são consideradas aqui como expressão de um corpo de conhecimentos constitutivo dessa disciplina.

Assim, na análise procurou-se evidenciar quais são os temas e conteúdos abordados nos manuais nessas últimas três décadas. A partir da leitura flutuante realizada na etapa inicial da pesquisa empírica, verificou-se a presença de temáticas relacionadas aos elementos da ação Didática, que foram então aqui categorizadas como temáticas clássicas, uma vez que foram trabalhadas nos manuais ao longo do século XX, assim como também foi possível identificar a presença de temáticas novas e emergentes. Portanto, são essas duas categorias que organizam a apresentação dos resultados a seguir.

5.2.1. As temáticas clássicas nos manuais analisados

Em relação às temáticas clássicas encontradas nos manuais, destaca-se a importância de as temáticas serem analisadas a partir do lugar de onde fala o autor, ou seja, de seus referenciais, leituras e sua aproximação maior ou menor com as discussões no campo científico da Didática. Verificou-se nos manuais analisados a presença predominante das temáticas clássicas da disciplina, ou seja, de temáticas relacionadas à ação Didática no processo de ensino. O quadro a seguir pode contribuir para uma visão sintética do conjunto de temas e foi elaborado a partir dos sumários das obras.

QUADRO 6 – Temáticas clássicas na Didática

<p>Manual 1 Piletti</p>	<p>Educação, escola e professores; Ensinar e aprender; Pedagogia e Didática; Currículo; Planejamento, Objetivos, Conteúdos, Como ensinar?, Recursos de ensino; Avaliação; Motivação da aprendizagem; Organização e direção de uma classe escolar (disciplina na sala de aula) Recursos de ensino; Avaliação; Motivação da aprendizagem; Organização e direção de uma classe escolar.(disciplina</p>
<p>Manual 2 Martins Prado</p>	<p>Fundamentos da teoria educação, Panorama da educação Brasileira, Fundamentos da Didática, Conceito e divisão da Didática, Planejamento Objetivos educacionais, Conteúdos de ensino, Procedimentos de ensino, Avaliação, Metodologia de ensino</p>
<p>Manual 3 Martins</p>	<p>A Didática na teoria e na prática Objetivos de ensino, Conteúdos escolares, Metodologia de ensino; Relação professor-aluno, Avaliação; Planejamento; A explicação da prática pelas tendências da educação A tendência sociopolítica</p>

Manual 4 Libâneo	Prática educativa, pedagogia e Didática. Processo de ensino, Objetivos e conteúdos, Métodos de ensino, A aula; Avaliação, Planejamento, A relação professor-aluno.
Manual 5 Haydt	Didática e Filosofia, Educação e Ensino; Conceito de Didática A interação Professor e Aluno, Planejamento Objetivos Conteúdos, Procedimentos e Métodos de ensino, Recursos audiovisuais, Avaliação.
Manual 6 Tosi	Conceito de Educação Conceitos professor/aluno, Disciplina Planejamento (objetivos) Currículo, Organização do trabalho didático (projeto: conteúdos), Metodologia (teoria e aplicações), Avaliação.
Manual 7 Castro et al. (Orgs.)	Didática, Ensino, Didática, Escola, Objeto da Didática, Projeto Pedagógico, A Didática em ação: A disciplina Sala de aula: Atividade e Organização do ensino (Como ensinar, objetivos, conteúdos) Relações pessoais, Avaliação.
Manual 8 Veiga et al. (Orgs.)	Ensinar, A dimensão intencional do ensino (objetivos e planejamento) Conhecimentos curriculares e do ensino (conteúdos, projeto pedagógico) Práticas de interação, Aprender: uma ação interativa Avaliação e aprendizagem. (Metodologia)
Manual 9 Farias et al. (Orgs.)	Educação, pedagogia e Didática, Fundamentos da prática docente Organização do processo didático: Planejamento e PPP Métodos e Estratégias de Ensino A aula como espaço tempo coletivo de formulação de saberes (objetivos) Avaliação, conteúdos

FONTE: Pesquisa da autora (2010-2013).

A partir do quadro, pode se afirmar que há nesses manuais analisados uma grande variação no que se refere à nomenclatura dada a essas temáticas ao longo das três últimas décadas. Essa questão é nítida principalmente na temática referente aos fundamentos da educação, que têm como objetivo a discussão do contexto da educação e o papel da escola na sociedade. Outra característica é que os manuais analisados das décadas de 1980 e 1990 trazem no título do capítulo o nome da temática, por exemplo: Capítulo 5 – Planejamento. Capítulo 6 – Avaliação.

Já nos manuais da década de 2000 há uma mudança não somente nos títulos dos capítulos, mas também no modo de se abordar os conteúdos dos mesmos, que diferem como resultado da necessidade de incluir outras questões quanto às diversas dimensões do ensino. Pode-se exemplificar com o capítulo 8 do manual 7,

que tem como título “A Atividade de ensino como ação formadora”, no qual o autor trata da organização do ensino, que significa para esse autor “ter presentes quais são os elementos constituintes da atividades de ensinar, isto é, o professor precisa adquirir consciência dos vários fatores presentes no ato de ensinar” (MOURA, 2001, p. 146). O autor aponta de forma sucinta (duas páginas) que é preciso a compreensão sobre o modo como o conhecimento é adquirido, o modo como se organiza o ensino, a compreensão sobre as finalidades do que se aprende, a consciência da capacidade de projetar, das concepções políticas, da escola como uma realidade complexa (MOURA, 2001).

Outro capítulo desse manual tem como título “O saber e o fazer dos professores”, no qual o autor aborda os saberes e a construção do ensino pelos alunos e professores, procurando explicitar sobre o que é saber o conteúdo a ser ensinado.

Sabe-se, com apoio na literatura específica e pelos pressupostos teóricos assumidos nesta tese, que a existência das temáticas em um manual está condicionada por vários fatores do âmbito social, da cultura escolar e da cultura da escola, como os interesses e preferências do próprio autor, as definições editoriais, os aspectos comerciais, a aceitação pelos professores e a relevância social naquele momento histórico.

Assim, o que se observou nos manuais analisados é que, mesmo sem apresentar as temáticas clássicas nos títulos dos capítulos, os manuais de algum modo abordam e demonstram a importância de tais temáticas. Os autores do campo científico da Didática defendem a presença dos temas clássicos, como demonstrado por Veiga *et al.* (2010):

A realização de uma aula pressupõe uma estruturação Didática composta por objetivos, conteúdos, metodologias, avaliação e meios necessários para que os estudantes se sintam desafiados a construir suas concepções, tendo como ponto de partida uma problematização apresentada tanto pelo professor quanto pela turma ou pelo próprio contexto (VEIGA *et al.*, 2010, p. 52).

Verificou-se que a revisitação aos temas clássicos da Didática trata-se de uma decorrência dos debates e embates no campo científico, que, após as discussões das décadas de 1980 e 1990 quanto aos pressupostos e fundamentos

da Disciplina, apontavam a ausência – do ponto de vista da produção de conhecimento – dos grandes temas da disciplina.

Um exemplo de tema clássico bastante enfatizado nas décadas de 1980 e 1990 é o planejamento, que está presente em todos os manuais analisados com ênfases e abordagens diferentes. O tema foi tratado nesses manuais como capítulo ou parte de um capítulo, o que acabou evidenciando uma menor ênfase no início da década de 2000 nos manuais 7 e 8 e uma retomada dessa temática no ano de 2009 no manual 9.

Nos manuais analisados, revelaram-se duas formas diferentes de entender o planejamento, ou seja, uma forma que toma o planejamento como um instrumento técnico, que está presente nos manuais 1, 2, 5, 6, e outra que toma o planejamento como um instrumento político de ação Didática e está presente nos manuais 3, 7, 8 e 9. Já no manual 4 se entende o planejamento tanto como um instrumento técnico quanto como um instrumento político. Para o autor, o planejamento tem como função:

Assegurar a racionalização, organização e coordenação do trabalho docente, de modo que a previsão das ações docentes possibilite ao professor a realização de um ensino de qualidade e evite a improvisação e a rotina.

A ação de planejar, portanto, não se reduz ao simples preenchimento de formulários para controle administrativo; é, antes, a atividade consciente de previsão das ações docentes, fundamentadas em opções político-pedagógicas e tendo como referência permanente as situações didáticas concretas (isto é, a problemática social, econômica, política e cultural que envolve a escola, os professores, os alunos, os pais, a comunidade, que interagem no processo de ensino). (LIBÂNEO, 1992, p. 222).

Essas diferentes formas de compreender o planejamento dependem das influências e do referencial teórico do autor do manual. Verificou-se que quando defendido como um instrumento técnico, o planejamento tem um papel importante na proposição de objetivos educacionais. O autor o define a partir de uma abordagem técnica e aponta as etapas e componentes básicos do planejamento, o que deve prever e como poderá garantir a eficiência do ensino.

Nos manuais em que o planejamento é compreendido em sua dimensão política, os autores colocam em relevo as possibilidades de desenvolver, nos indivíduos, uma concepção crítica, visando à autonomia e ao entendimento de quais

são os objetivos e finalidades mais amplos da educação escolar. Nessa concepção questiona-se qual a formação desejada para os alunos.

Percebe-se que o tema planejamento passou por uma ressignificação a partir da década de 1990, principalmente a partir das novas discussões sobre o papel do currículo e do Projeto Político Pedagógico na escola. Essa temática a partir da década de 2000 passou a ser discutida no cerne das discussões sobre a construção do projeto pedagógico e a possibilidade de construção de um currículo nacional, entendido enquanto o “conjunto de experiências a serem vividas pelo aluno” (SANTOS, 1995, p. 48).

Observou-se no manual 1 que o planejamento é apresentado como um instrumento que atende necessidades em todos os campos da atividade humana. O autor apresenta o que é um planejamento, a sua importância, e que a partir dele poderão ser respondidas algumas questões relacionadas aos objetivos do ensino, sua viabilização e os resultados.

O autor aponta os tipos de planejamento, suas etapas, seus componentes e seus objetivos. Apresenta também um esquema de um plano de curso para facilitar o trabalho de planejamento e as características que deve ter um bom planejamento de ensino (PILETTI, 1982, p. 75-76). Nesse manual, percebe-se que a abordagem adotada é a tecnicista, mas com características também da abordagem humanista, na qual se acentua uma preocupação com a descrição minuciosa de como deve ser realizado o planejamento e com a formação centrada nos sujeitos. Para o autor:

[...] planejamento é a descrição clara do que se pretende alcançar como resultado de nossa atividade. Os objetivos nascem da própria situação: da comunidade, da família, da escola, da disciplina, do professor, e principalmente do aluno. Os objetivos, portanto, são sempre do aluno e para o aluno (PILETTI, 1982, p. 65).

No manual 7, o termo planejamento não é citado como título, no entanto, em diferentes capítulos da obra os autores fazem relações com a importância do projeto pedagógico na escola, na sua relação com o social e a contemporaneidade (Capítulo 2).

Revela-se, portanto, uma ênfase na década de 2000 nas discussões sobre o projeto pedagógico na escola e nas discussões sobre currículo que, de acordo com esses manuais analisados, deve ser flexível, reflexivo e construído coletivamente.

Diferentemente dos manuais publicados anteriormente à década de 1980, os manuais publicados nos últimos anos muitas vezes não utilizam os termos ou expressões que remetem aos temas clássicos da Didática; isso talvez tenha ocorrido devido às críticas contra as práticas tradicionais, que remetem ao que foi considerado como tecnicismo ou instrumental, no âmbito da Didática.

No entanto, o que se verifica é que as temáticas, apesar das críticas e mudanças na nomenclatura, permaneceram nos manuais, apresentando-se de forma transformada, adaptada ou ajustada às demandas e pressões nesse período, coexistindo com as novas temáticas. Nesse sentido, o olhar para os temas dos manuais deve supor sempre o cuidado analítico de identificação dessas formas, que dão novos conteúdos aos temas. Assim, eles são os mesmos, clássicos, mas também não são. Para reafirmar essa conclusão, destaca-se a presença da temática avaliação enquanto um tema clássico que aparece em todos os manuais analisados. Verificou-se uma tentativa de mudança nos últimos anos, ou seja, de um lado, a defesa da avaliação enquanto um instrumento diagnóstico que serve para verificar os resultados alcançados pelo aluno e, de outro lado, a defesa da avaliação como possibilidade de tornar consciente a aprendizagem, como pode ser verificado no quadro abaixo:

QUADRO 7 – A temática da Avaliação

<p>Manual 1 Piletti</p>	<p>“A avaliação não é um fim, mas um meio. Ela é um meio que permite verificar até que ponto os objetivos estão sendo alcançados, identificando os alunos que necessitam de atenção individual e reformulando o trabalho com a adoção de procedimentos que possibilitem sanar as deficiências identificadas”. (PILETTI, 1982, p. 190, grifos nossos).</p> <p>Tipos de avaliação: diagnóstica formativa, somativa</p> <p>Recursos de ensino; Avaliação; Motivação da aprendizagem; Organização e direção de uma classe escolar.(disciplina</p>
<p>Manual 2 Martins Prado</p>	<p>“A avaliação é um método de adquirir e processar evidências necessárias para melhorar o ensino e a aprendizagem [...] é um auxílio para clarificar os objetivos significativos e as metas educacionais e é um processo para determinar em que medida os alunos estão se desenvolvendo dos modos desejados, [...] é ainda um instrumental da prática educacional para verificar se os procedimentos alternativos são ou não igualmente efetivos ao alcance de fins educacionais”. (Bloom) (MARTINS, 1985, p. 160, grifos nossos).</p> <p>Tipos de avaliação: diagnóstica formativa, somativa.</p>

<p>Manual 3 Martins</p>	<p>“É através da avaliação que se poderá verificar até que ponto o ensino tem alcançado os resultados pretendidos. Ao mesmo tempo, ela oferece subsídios para a alteração do processo, quando os objetivos visados não são alcançados”. (MARTINS, 1989, p. 55).</p> <p>“Envolvidos pela burocracia da escola e pressionados pelo tempo, são obrigados (os professores) a realizar uma avaliação restrita ao plano de aquisição de conhecimentos transmitidos”. (MARTINS, 1989, p. 59).</p> <p>“A avaliação representa um instrumento de controle, sobretudo, nas séries iniciais do 1º grau, não apenas no sentido de acompanhamento do processo de ensino, mas, sobretudo, como um instrumento de controle que garante a disciplina e obediência do professor quanto às tarefas que lhe são delegadas” (MARTINS, 1989, p. 60, grifos nossos).</p>
<p>Manual 4 Libâneo</p>	<p>“A avaliação é um componente do processo de ensino que visa, através da verificação e qualificação dos resultados obtidos, determinar a correspondência destes com os objetivos propostos e, daí, orientar a tomada de decisões em relação às atividades Didáticas seguintes” (LIBÂNEO, 1992, p. 196). Cumprir as funções: pedagógico-Didática, de diagnóstico e de controle.</p>
<p>Manual 5 Haydt</p>	<p>“Avaliação é um meio de diagnosticar e verificar em que medida os objetivos propostos para o processo ensino-aprendizagem estão sendo atingidos. Assim, a avaliação assume uma dimensão orientadora, pois permite que o aluno tome consciência de seus avanços e dificuldades [...]”. (HAIDT, 1994, p. 287). Tipos de avaliação: diagnóstica formativa, somativa.</p>
<p>Manual 6 Tosi</p>	<p>“Na verdade, provas, relatórios, trabalhos, etc., são meios que expressam se os critérios (= os objetivos) foram real e efetivamente alcançados. A avaliação é uma atividade bem mais complexa, que deve ser feita em relação ao objetivo atingido e não a respeito da pessoa. Sua falta de precisão e correção, ou o seu caráter exclusivamente somativo e punitivo, é o grande responsável pelos traumas que muitos adultos experimentam em situações de observação”. (TOSI, 1996, p. 217) Tipos de avaliação: diagnóstica, por feedback, formativa, somativa, follow up, institucional.</p>
<p>Manual 7 Castro et al. (Orgs.)</p>	<p>“A avaliação deve envolver um diagnóstico do que foi conseguido e do que faltou conseguir, e, sobretudo, ser usada como dispositivo de correção de rumos para que a aprendizagem possa realmente se efetivar. Ela deve levar a uma revisão dos conteúdos selecionados, do método utilizado, das atividades realizadas, das relações estabelecidas em sala de aula, ou seja, uma revisão do ensino [...]” (CASTRO <i>et al.</i>, 2001, p. 178-179). Tipos de avaliação: Avaliação contínua e cumulativa (LDB 9394/96) e Progressão continuada, autoavaliação.</p>
<p>Manual 8 Veiga et al. (Orgs.)</p>	<p>“Avaliação é o processo de tornar consciente a aprendizagem, pela seleção dos significados. Pode ser externa, como no caso do sistema sobre nós mesmos, e pode ser interna, como no caso da autoavaliação. A avaliação é externa e interna, ao mesmo tempo numa tensão dialética entre o que pensamos que somos e o que pensamos que devemos ser” (VEIGA <i>et al.</i>, 2006, p. 139). Tipos de avaliação: Autoavaliação</p>
<p>Manual 9 Farias et al. (Orgs.)</p>	<p>“A avaliação precisa ser abrangente, tomar o indivíduo como um todo. Seus critérios devem privilegiar não só a habilidade de reter conhecimento, mas de processá-lo, construí-lo, utilizá-lo em situações reais de vida”. (FARIAS <i>et al.</i>, 2009, p. 128).</p> <p>Propõe: os exercícios diários, os trabalhos individuais e de equipe, os portfólios, a autoavaliação, a avaliação grupal e a observação planejada e sistemática do desempenho do aluno.</p>

FONTE: Pesquisa da autora (2013).

Verifica-se que, nos manuais do 1 ao 6, a avaliação é defendida como *diagnóstica* do ensino e inteiramente voltada a atender seus objetivos. A partir das concepções e ideias de cada autor, são expostos seus princípios e pressupostos. No manual 5, afirma-se que a avaliação é funcional, porque se realiza em função dos objetivos previstos para o ensino. Os objetivos são o elemento norteador da avaliação. Por isso, avaliar o aproveitamento do aluno consiste em verificar se ele está alcançando os objetivos estabelecidos.

Nos manuais 3, 7, 8 e 9, percebe-se a tentativa de ampliar o papel da avaliação para além das questões objetivas e específicas de aprendizagem. No manual 8, a avaliação e a autoavaliação assumem um papel importante na tomada de consciência da própria aprendizagem. Para a autora, citando uma referência no âmbito da produção científica em Didática, “a avaliação da aprendizagem é uma questão ética e política, além de ser uma questão técnica e Didática” (WACHOWICZ, 2006, p. 147). Acrescenta ainda que a compreensão da avaliação deve conduzir para além do seu caráter excludente, tendo como princípios, a partir do diálogo, o respeito ao interesse do aluno e a criação de significados e práticas que possibilitem efetivas aprendizagens.

Assim, aqui também se pode destacar de que forma os manuais revelam a preocupação com a aprendizagem, nas últimas décadas. A temática – avaliação, referida em manuais de décadas anteriores a 1980 como avaliação do rendimento, além da função de controle – que permanece nas últimas décadas, mesmo que com outras abordagens, passa a incluir funções relativas ao acompanhamento e à reformulação do próprio processo de ensino.

5.2.2. As novas temáticas nos manuais analisados

A análise dos manuais permite dizer que, a partir do final da década de 1980, foram incluídos alguns temas novos, que surgiram influenciados pelas políticas educacionais, diretrizes curriculares, discussões no campo da Didática e também pelas transformações ocorridas no mundo social, como pode ser confirmado no quadro abaixo:

QUADRO 8 – Novas temáticas

Manual 1 Piletti	É estruturado em torno dos temas clássicos, na forma de capítulos Recursos de ensino; Avaliação; Motivação da aprendizagem; Organização e direção de uma classe escolar.(disciplina
Manual 2 Martins Prado	É estruturado em torno dos temas clássicos, na forma de capítulos
Manual 3 Martins	- Sistematização coletiva do conhecimento - Estudo das tendências da educação - Totalidade na educação
Manual 4 Libâneo	A escolarização e as lutas democráticas O fracasso escolar precisa ser derrotado As tarefas da escola pública democrática Projeto político-pedagógico Interdisciplinar
Manual 5 Haydt	- Informática na educação
Manual 6 Tosi	- Política e educação; - Neoliberalismo A quem a escola presta serviços? Conceito de sociedade; Classes sociais Organização do trabalho didático do professor: projetos, identificação, justificativas, diagnose e bibliografia; esquema mínimo de um projeto; ordem dos passos
Manual 7 Castro et al. (Orgs.)	- O campo da Didática; Didática e cultura A Didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores A Didática, as Autobiografias, ou as Histórias de Vida escolar e a Educação de professores. Professor reflexivo/investigativo O papel do professor na sociedade digital O saber e o fazer dos professores; Identidade do professor Tempos e Espaços escolares
Manual 8 Veiga et al. (Orgs.)	Práxis educativa Ensinar a pesquisar
Manual 9 Farias et al. (Orgs.)	Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e a estar na profissão Educação, humanização e produção de identidades Uma pessoa que se faz professor – a identidade profissional Elementos identitários da docência – história de vida, formação e prática pedagógica Docência – trabalho que requer saberes especializados

FONTE: Pesquisa da autora (2013)

A análise mostrou que, dos nove manuais analisados, somente dois, publicados no início e metade da década de 1980, não apresentaram novas temáticas. Pode-se afirmar, portanto que esses dois manuais mantêm prioritariamente temáticas relacionadas aos elementos da ação Didática. Como já mencionado, esses temas revelam as prioridades e conteúdos importantes em cada momento histórico. É o que também se expressa na pesquisa “Ressignificando a

Didática numa perspectiva multi/intercultural”, em que se aponta que nos anos de 1990:

[..] existe uma incorporação de novos temas, a partir de outros enfoques teórico-metodológicos. Por exemplo, temas como professor reflexivo, professor pesquisador, identidade docente, questões relativas ao cotidiano escolar ganham força. Para alguns/mas entrevistados/as começa a aparecer aqui o tema do multiculturalismo, mas ainda de modo bastante tangencial (LIBÂNEO, 2012, p. 12).

Dentre os temas que passaram a ser tratados nos manuais de Didática, substituindo ou dividindo espaço com os temas clássicos, podem ser citados ainda os temas da multiculturalidade e da interdisciplinaridade – que não são temas exclusivos da Didática, mas que se inserem no âmbito das questões tratadas pela disciplina.

Além dos temas que foram destacados no Quadro 8, dentre os novos temas apontados nos 18 manuais de Didática localizados podem ser citadas, a partir de uma análise preliminar nos sumários, temáticas como: - competências; - professor reflexivo; - emancipação; - cultura escolar; - identidade do professor; representação social; - saberes escolares; - temas transversais; - sistematização coletiva do conhecimento; - tecnologia; - informática; - sociedade digital; - multiculturalidade; - interdisciplinaridade; - pesquisa escolar; - ética; - estética; - diálogo; - prática social; - transposição Didática; - fracasso escolar; - disciplina/indisciplina; - educação inclusiva; - sexualidade; questões de gênero e raça, livro didático; - tempos-espacos; - dinâmica; - interação; - criatividade, - jogos; - dramatização; - recursos audiovisuais; - contradição social; - totalidade.

Das temáticas acima mencionadas, algumas apareceram em vários manuais, como, por exemplo, as temáticas do professor reflexivo, dos saberes escolares e da disciplina escolar. Cumpre ressaltar que a discussão em torno dos saberes necessários à docência destacou-se no âmbito das pesquisas de Didática, a partir de autores como Tardif (2002), influenciando certamente os autores que produziram e produzem manuais para o ensino da Didática.

O manual 3, publicado no final da década de 1980, já evidencia, para além das temáticas clássicas da Didática, o que a autora chama de “sistematização teórico-prática do processo metodológico”. As discussões em torno da sistematização coletiva do conhecimento tornaram-se emblemáticas, articuladas em

torno de pressupostos que valorizam o conhecimento produzido pelos professores, sustentando proposta em que a prática social é a referência para o ensino, inclusive quando se trata de formar professores. É assim que se pode entender a defesa, no manual 3, de uma proposta metodológica que se utiliza da descrição da prática, da experiência do professor para explicar os temas como a formulação dos objetivos, a relação entre professor e alunos, entre outros, e, como decorrência, orientar novas práticas. A autora justifica sua opção pelo uso do método dialético, que define a relação prática-teoria-prática.

A incorporação de novas temáticas aos manuais tem ocorrido principalmente a partir da década de 1980 e estão justificadas, de acordo com Castro (1991), pelo fato de que a

Didática vem sendo ampliada, por um processo de assimilação/apropriação de temas que, não lhe pertencendo na origem, vêm sendo considerados de relevante importância para seu duplo papel – explicar, compreender a realidade do ensino e orientá-la – e abrangem a temática social, ou seja, as relações humanas dentro da classe, na escola e entre a escola e a comunidade (CASTRO; CARVALHO, 2001, p. 28).

No sentido de evidenciar algumas das formas pelas quais foi realizada essa inclusão de temas novos, destacam-se aqui duas situações observadas: o tema das relações entre pesquisa e ensino e o tema da aprendizagem.

Ainda que a importância de relacionar pesquisa e ensino seja referida em alguns manuais, bem como a ideia de professor reflexivo, é interessante observar a forma como o manual 7 procurou estabelecer relações entre a orientação do ensino e os resultados da produção científica no campo da Didática. Na transcrição de um fragmento do sumário, pode-se compreender a proposta:

Capítulo 4 - A Disciplina: uma questão crucial na Didática
4.1 Introdução
4.2 A Disciplina e a atividade intelectual
4.3 A Disciplina e a formação do caráter
4.4 A Disciplina e as motivações interiores
4.5 O que as pesquisas têm demonstrado
4.6 A sala de aula e as regras para seu funcionamento
4.7 Considerações finais
Bibliografia
(CASTRO; CARVALHO, 2001, p. 1-2).

Os autores de cada capítulo apresentam, em uma seção específica, resultados das pesquisas sobre o tema, procurando evidenciar as relações entre esses resultados e os problemas e soluções apresentados naquele tema. O tema não foi incluído como uma questão a ser tratada de forma independente – portanto, como mais um tema que se acrescenta na lista clássica –, mas como uma questão ou preocupação que deve ser retomada em cada uma das temáticas selecionadas.

Destaca-se que isso ocorre, em especial, na segunda parte do manual 7, que foi intitulada “A Didática em ação”. Isso reflete a preocupação que as organizadoras e autores expressam no manual e em outros textos que publicaram, de fazer a aproximação entre a produção acadêmica e a sala de aula. A nova temática, portanto, atravessa todos os conteúdos.

A segunda forma de inserção pode ser observada com relação à presença da temática Aprendizagem, que assumiu importância e lugar de destaque nas últimas três décadas. De um modo geral, os nove manuais analisados evidenciaram uma preocupação em apresentar orientações e discussões quanto aos modos de aprendizagem. Uma característica que os difere é que nos manuais publicados nas décadas de 1980 e 1990 a ênfase nos processos e discussões sobre a aprendizagem é maior e na década de 2000 a ênfase é menor, justamente pela preocupação nesse momento em estar mais voltada ao ensino.

Verificou-se que, de uma forma ou de outra, a preocupação com a aprendizagem e com os resultados do ensino, incluindo aí as dificuldades em sala de aula, diferentes formas de interação, uso dos métodos e sistemas de avaliação, está presente nos nove manuais analisados, com abordagens e ênfases diferenciadas, mas sempre visando à melhoria do ensino e ao desenvolvimento do aluno.

Dentre as várias ideias que se destacaram nos manuais, pode-se citar a que influenciou o pensamento educacional e as Diretrizes Curriculares no Brasil a partir da década de 1980 e que está presente no manual 1, de que: “o importante não é aprender, mas aprender a aprender” (PILETTI, 1982, p. 29).

O resultado das análises permite afirmar que os manuais de Didática analisados têm, nesses últimos anos, se preocupado com o modo como ocorre a construção do conhecimento pelo aluno. A discussão sobre quais deverão ser os

conteúdos, as metodologias, as formas de interação professor-aluno e os processos de avaliação tem como objetivo a formação e o desenvolvimento do aluno, conforme preconizado nos documentos legais no âmbito educacional brasileiro, que influenciam diretamente os rumos da educação e os próprios manuais.

No entanto, nos manuais analisados não há uma unanimidade quanto à abordagem e à forma de interpretar a aprendizagem. Evidenciou-se que há um grupo de manuais que defende a aprendizagem a partir do construtivismo e trabalhos de Piaget e que ressaltam a importância do papel ativo do aluno na aprendizagem; outro grupo resalta e defende a importância de um ensino crítico que, enquanto um ato político, deve desenvolver no aluno a capacidade de reflexão visando sua autonomia e emancipação.

Fazem parte do primeiro grupo, que defende a importância da construção do conhecimento pelo aluno no processo de ensino, com apoio na psicologia, os manuais 1, 2, 4, 5 e 7. No segundo grupo, que defende a produção do conhecimento pelo aluno, mas com ênfase no papel crítico e consciente de professores e alunos, podem ser incluídos os manuais 3, 6, 8 e 9.

No manual 1, havia uma preocupação explícita com as discussões sobre como ocorre o processo ensino-aprendizagem a partir da contribuição da Psicologia Educacional e das teorias de Piaget e Skinner. De acordo com o autor, “a aprendizagem é um fenômeno, um processo bastante complexo” (PILETTI, 1982, p. 31). Para o autor, a aprendizagem pode ser descrita como “um processo de aquisição e assimilação, mais ou menos consciente, de novos padrões e novas formas de perceber, ser pensar e agir (Schmitz)” (PILETTI, 1982, p. 31).

Na mesma direção, no manual 2, afirma-se que “aprender é, portanto, modificar o comportamento”. O autor aponta que há três tipos de aprendizagem: a cognitiva, a afetiva e a motora. Aponta que do ponto de vista da escola nova, na qual se baseia e defende, uma das principais funções da aprendizagem é a “direção do desenvolvimento do educando, socialização do educando, liberdade disciplinada, adestramento para as atividades econômicas, aquisição e renovação da cultura e adestramento para uso dos lazeres” (MARTINS, 1985, p. 70).

Ao longo da década de 1980, a defesa da dimensão política do processo de ensino começa a aparecer nos manuais, como ocorre no manual 3. Assim, tentando romper com a abordagem do ensino como processo de transmissão e assimilação

dos conteúdos, o manual 3 propõe a Sistematização Coletiva do Conhecimento. A autora defende que seja relacionado o conteúdo com a realidade do aluno e faz a crítica ao conteúdo abstrato, defendendo a “compreensão da dimensão política do processo de ensino” (MARTINS, 1989, p. 86). A aprendizagem, aqui, não é assimilação, mas é compreensão crítica que possibilita a ação.

No manual 4, publicado no início da década de 1990, é explícita a defesa da abordagem psicológica, na qual aponta-se como fundamental que o professor considere os níveis de desenvolvimento cognitivo e das estruturas mentais. Defende-se o desenvolvimento das capacidades cognoscitivas e intelectuais, assim como a transmissão/assimilação ativa dos conteúdos escolares.

No manual 5, a aprendizagem é entendida como um processo dinâmico, que depende da atividade mental do educando e que se dá por meio da mobilização de seus esquemas de pensamento (HAYDT, 1996). Aponta-se o ensino centrado no educando e a preocupação no desenvolvimento do seu processo mental de pensamento. Para a autora, a aprendizagem escolar é um processo de assimilação de determinados conhecimentos e modos de ação física e mental, organizados e orientados no processo de ensino. É uma relação cognitiva entre o sujeito e os objetos de conhecimento, e também uma atividade planejada, intencional e dirigida (HAYDT, 1996).

No manual 8, no capítulo que trata especificamente sobre essa questão, a aprendizagem é caracterizada como “aprender a aprender” (ROMANOWSKI, 2006, p. 102). Para a autora, a aprendizagem ocorre em um processo em que o próprio sujeito mobiliza suas capacidades cognitivas e afetivas para compreender, controlar e decidir sua aprendizagem.

A proposta que parece transparecer no conjunto dos capítulos do manual 8 é de que se deveria partir das “experiências trazidas dos alunos, favorecendo a produção e a sistematização de novos conhecimentos” (MARTINS, 2006, p. 96). Indica-se que o ponto de partida para o ensino sejam os problemas postos pela prática social, que geram novos conhecimentos.

No manual 9, publicado no final dos anos de 2000, se verifica uma defesa explícita da pedagogia histórico-crítica, da perspectiva sociointeracionista e da abordagem sciocultural de Vygotsky. Concebe-se a educação como ato político que

tem suas ações voltadas para emancipação dos homens e transformação da sociedade.

O objetivo, ao mostrar os diferentes enfoques e olhares sobre a temática aprendizagem presente nos manuais de Didática analisados, é mostrar que, ao longo dessas três últimas décadas, os manuais de Didática, assim como a própria disciplina de Didática, mantêm a discussão sobre os processos de ensino-aprendizagem, com abordagens e enfoques diferenciados.

Finalizando esta seção, confirma-se a permanência de temas relacionados ao ensino, sua organização e seu desenvolvimento, bem como suas relações com a aprendizagem dos alunos – são os temas clássicos que também estavam presentes em manuais antes da década de 1980, como mostram alguns trabalhos. Com diferentes abordagens, eles foram revisitados pelos autores dos manuais para fornecer orientação aos professores em formação ou que já atuam nas escolas.

Também foram confirmados, nos manuais, temas novos, que respondem a demandas novas no campo educativo, seja em decorrência das normas legais que foram produzidas nas duas últimas décadas, em especial após 1996, mas também para responder a debates no campo científico e a novas solicitações sociais – como a introdução da informática, as relações étnico-raciais e de gênero e o enfrentamento dos preconceitos, entre outros.

5.3. AS ATIVIDADES DIDÁTICAS PROPOSTAS NOS MANUAIS ANALISADOS

A razão que motivou a definição dessa categoria foi justamente o entendimento que atividades de ensino se constituem em um importante instrumento para o cumprimento de determinados objetivos e finalidades no processo de ensino. Trata-se de um dos elementos clássicos da Didática e um dos elementos caracterizadores de uma disciplina escolar. Portanto, entendeu-se que seria relevante verificar a presença ou ausência, nos manuais didáticos de Didática, de atividades direcionadas aos leitores, sejam eles professores em formação ou outros leitores.

Parte-se da ideia de que a atividade é um componente do processo de ensino e aprendizagem da qual o autor pode lançar mão – ou não – no momento do ensino, além de ser um elemento revelador do modo de ensinar e conceber o ensino em diferentes períodos. Pelas atividades, é possível evidenciar as finalidades,

metodologias, referenciais, natureza das relações entre aluno, professor e o conhecimento; enfim, elas podem revelar o que se considera importante aprender em cada período e principalmente “como isso deve ser feito”.

Toda atividade proposta no processo de ensino tem um objeto, ou seja, refere-se a um conhecimento que a escola, como parte de sua função, selecionou para transmitir às novas gerações de alunos. A atividade de ensino contribui, assim, para a produção do método de ensino, pois, para Chervel (1990), em todo método a atividade é tão importante quanto a exposição da matéria pelo professor. Ao examinar a questão em suas pesquisas de natureza histórica e para o caso francês, destacou que as atividades cumprem essa função, sejam elas o estudo num manual, a interrogação, a repetição e a aplicação que exercita o aluno a fazer uso daquilo que ele aprendeu. Segundo o autor:

Para que uma disciplina “funcione”, é necessário, com efeito, satisfazer às exigências internas que constituem aparentemente seu “núcleo”. Por não levar isso em conta, o ensino fracassa, ou não atende senão a uma parte de seus objetivos (CHERVEL, 1990. p. 201)

A intenção é evidenciar que a razão de os autores proporem atividades de ensino ao final do capítulo está relacionada à ideia defendida por Chervel (1990, p. 204) de que “se os conteúdos explícitos constituem o eixo central da disciplina ensinada, o exercício é a contrapartida quase indispensável”. Os exercícios são entendidos como o núcleo da disciplina, “sem o exercício e seu controle, não há fixação possível de uma disciplina. O sucesso das disciplinas depende fundamentalmente da qualidade dos exercícios aos quais elas podem se prestar” (CHERVEL, 1990, p. 204).

No entanto, o próprio autor aponta para formas de ensino em que são afetados os papéis do professor e do aluno, ou seja, quando o ensino se desloca de uma prática centrada no professor para uma prática centrada no aluno. Nessa situação, os exercícios propostos nos manuais passam por um processo de crítica ao seu caráter passivo, dando lugar a atividades consideradas “ativas”.

No que se refere aos manuais de Didática, percebeu-se uma não uniformidade em relação aos exercícios, seus objetivos e encaminhamentos. Na pesquisa considerou-se como atividades de ensino aquelas propostas feitas pelo autor ao final de cada capítulo, no formato de tarefas a serem realizadas pelos

alunos/futuros professores. Dos nove manuais analisados, cinco propõem atividades de ensino de diferentes naturezas e formas de encaminhamento, incluindo trabalhos individuais e em grupo, trabalhos escritos e orais, inclusive sugerindo leituras, como pode ser evidenciado no quadro abaixo. Neles, como parte do conteúdo ensinado, as atividades de ensino são tratadas em capítulos específicos, que discorrem sobre a existência e a importância de técnicas e estratégias de ensino para melhorar a aprendizagem. Dos quatro manuais que não propõem atividades de ensino, três apontam a importância dessas atividades para o ensino, abrindo aqui um questionamento quanto ao próprio conceito de manual didático de Didática, que será problematizado adiante.

QUADRO 9 – Atividades de Ensino

<p>Manual 1 Piletti</p>	<p><u>Propõe atividades de ensino</u></p> <p>- Questionários; Questões para pesquisa e discussão em grupo; Questões por escrito; Pesquisa em revistas e jornais; Entrevistas; Dissertação. Após a leitura complementar propõe questões sobre os textos. Não propõe leitura complementar aos alunos Não propõe avaliação de ensino ao término do capítulo</p>
<p>Manual 2 Martins Prado</p>	<p><u>Propõe exercícios</u></p> <p>- Discussão a partir do posicionamento de alguns autores sobre o assunto; Painel Integrado; Técnica Phillips 66, Mesa-Redonda; Pesquisa de Campo Atividades sugeridas: Seminários; Fórum de Debates. Não propõe leitura complementar aos alunos Não propõe avaliação de ensino ao término do capítulo</p>
<p>Manual 3 Martins</p>	<p><u>Não propõe atividades ao término de cada capítulo, mas na terceira e última parte do livro apresenta uma proposta de sistematização teórico-prática a professores que atuam em sala de aula.</u></p> <p>Não propõe leitura complementar aos alunos Não propõe avaliação de ensino ao término do capítulo</p>
<p>Manual 4 Libâneo</p>	<p><u>Propõe tarefas de estudo</u></p> <p>Perguntas para o trabalho com os alunos; temas para aprofundamento do estudo e temas para redação. Ao final, bibliografia complementar. Não propõe leitura complementar aos alunos Não propõe avaliação de ensino ao término do capítulo</p>
<p>Manual 5 Haydt</p>	<p><u>Propõe atividades</u></p> <p>Pesquisa; Análises com comentários; Trabalho individual e Trabalho em grupo; Apresentação dos resultados da pesquisa. Propõe leituras complementares ao final de cada capítulo. Propõe Atividades sobre a leitura complementar Não propõe avaliação de ensino ao término do capítulo</p>

Manual 6 Tosi	<u>Não propõe atividades ao término de cada capítulo, mas trata do tema</u> Propõe sugestões de leituras aos alunos Não propõe avaliação de ensino ao término do capítulo
Manual 7 Castro et al. (Orgs.)	<u>Não propõe atividades ao término de cada capítulo, mas trata do tema</u> Não propõe sugestões de leituras aos alunos Não propõe avaliação de ensino ao término do capítulo
Manual 8 Veiga et al. (Orgs.)	<u>Não propõe atividades ao término de cada capítulo, mas trata do tema</u> Não propõe sugestões de leituras aos alunos Não propõe avaliação de ensino ao término do capítulo
Manual 9 Farias et al. (Orgs.)	<u>Propõe atividades</u> Questões abertas individuais e em grupo, Elaboração de um mapa conceitual; Filme; Produção de um Memorial; estudo exploratório; Debate; Pesquisa em artigos e documentos; Plano de Aula, Projeto, Visita ao laboratório; Propõe sugestões de leituras aos alunos Não propõe avaliação de ensino ao término do capítulo

FONTE: Pesquisa da autora (2013).

No que se refere aos manuais que apresentam atividades ao final dos capítulos, pode ser citado o manual 1, no qual as atividades propostas são antecedidas de um resumo que apresenta perguntas com as respectivas respostas, acrescido de explicação de conceitos, assim como de questões dirigidas aos alunos. As atividades nesse manual sugerem práticas reguladas e orientadas, dando pouca margem a respostas produzidas com liberdade e criatividade pelos alunos. Apesar da defesa, pelo autor, de uma concepção de aluno ativo, as atividades sugeridas mostram ainda a presença de uma concepção de transmissão e assimilação, por meio de atividades de fixação de conteúdos.

Ressalva-se a presença nos manuais de atividades de pesquisa⁴⁶, nas quais é dada a orientação de todas as etapas, de como o aluno deve proceder, quais as perguntas deve fazer e o que deverá ser feito após a pesquisa. Portanto, embora reconhecendo o valor da investigação pelo aluno, trata-se de uma atividade com claras características de pesquisa escolar. O manual não sugere ou propõe atividades específicas para avaliação.

⁴⁶ As pesquisas sugeridas pelos autores nos manuais referem-se a atividades como: - Consulta em livros, revistas, jornais e outras fontes para a realização de trabalhos escritos individuais ou em grupos. - Entrevista com questionários e levantamento de dados realizada com professores, alunos e outros da comunidade. Elaboração de resumos, resenhas e questionários. - Assistir às aulas. - Colher depoimentos, etc. Observou-se também se foram sugeridas pelos autores pesquisas que envolvam análise fundamentada, sistematização, critérios e procedimentos metodológicos definidos.

O manual 2, da década de 1980, propõe que os alunos façam Seminários, Fóruns de Debates, sugerindo os assuntos a serem discutidos. Na atividade de pesquisa de campo sugerida, o autor apresenta toda a orientação do caminho a ser percorrido. O manual não propõe atividades especiais para a avaliação.

No manual 4, publicado na década de 1990, são propostas perguntas amplas, que permitem que os alunos analisem criticamente o sistema de ensino. Nos temas para aprofundamento de estudo, pede-se aos alunos que se elabore um questionário, porém, são dadas as questões, assim como são apresentados temas fixados para redação; abre pouco espaço de criação aos alunos. Dentre os nove manuais analisados, este é o primeiro que sugere bibliografia complementar aos alunos.

No manual 5, após um breve resumo com os principais pontos tratados no capítulo, são propostas atividades de trabalho individual, em grupo e em algumas vezes um trabalho prático. Percebe-se que não há um padrão único de atividades, variando a proposta de um capítulo para outro. São propostas atividades como, por exemplo, que o aluno, a partir do conceito proposto, explique, analise, comente e elabore seu próprio conceito. Parte-se da análise de conceitos e afirmações gerais sobre as questões tratadas, na tentativa de possibilitar uma maior participação dos alunos no processo de construção do conhecimento. Verifica-se que na maior parte das atividades apresentam-se questões abertas ou com possibilidades de escolha pelo aluno, enfatizando que ele, ao fazer a atividade escrita, use suas próprias palavras. Neste manual, percebeu-se uma ênfase nas atividades escritas.

No manual 6, apesar de a autora não propor atividades ao término de cada capítulo, são propostos exemplos de atividades no capítulo que trata sobre objetivos da educação. Apresentou-se nesse capítulo como trabalhar com um roteiro em trabalhos de experimentação, sendo para sua realização “traçados” alguns objetivos específicos, dentre esses a atividade de observação e o registro pelo aluno. Como recursos “elucidativos”, propõe a pesquisa bibliográfica e o estudo dirigido, o uso de técnicas chamadas “socializadoras”, como a técnica do Seminário, do Simpósio, do Debate, da Mesa-Redonda (TOSI, 1996). A autora justifica o uso de diferentes “metodologias”:

A Escola Tradicional, como já vimos, tem por interesse central a transmissão de conteúdos consagrados. Uma Escola Globalizante não pode

se descuidar dessa obrigação, e, por esse motivo, em momentos específicos, a metodologia tradicional tem que ser aplicada (TOSI, 1996, p. 194).

No manual 9, evidencia-se um formato de manual diferenciado dos demais publicados na década de 2000, à medida que propõe, ao final de cada capítulo, atividade de ensino no mesmo formato dos manuais da década de 1980. É proposta também uma Síntese da Introdução. Após a síntese, são encaminhadas questões abertas explicadas pelo autor, mas que dão liberdade para que o aluno produza o conhecimento e dele participe ativamente, sem que haja qualquer direcionamento na questão por parte do autor.

Evidenciou-se também nesse manual, no capítulo sobre estratégias de ensino, como se dá a concretização dos fins educativos. O “método abriga elementos conceituais e operacionais que permitem ao professor concretizar a prática educativa” (FARIAS *et al.*, 2009, p. 138). Ao optar pelo método dialético, as estratégias devem estar ligadas à problematização, à análise e à intervenção de forma criativa sobre a realidade. Dentre as opções metodológicas vivenciadas na prática docente, muitas coincidem com as já citadas nos manuais analisados das décadas de 1980 e 1990.

Esse manual, que tem características semelhantes aos manuais publicados nas décadas de 1980 e 1990, propõe como atividades Seminários e pesquisas. Foram indicadas outras atividades, como: a exposição oral, estudo de textos, estudo dirigido, debates (FARIAS *et al.*, 2009). No manual 9, a valorização das atividades de ensino é evidenciada em dois momentos, ou seja, nas atividades de ensino propostas e seus encaminhamentos e no capítulo que trata sobre métodos e estratégias de ensino, evidenciando o papel das atividades na definição dos objetivos e a intencionalidade educativa.

No manual 7, publicado no início da década de 2000, não são sugeridas atividades de ensino. Pode-se identificar explicitamente em um dos capítulos que trata sobre o “saber e fazer do professor”, a tentativa de “ruptura da visão da docência recebida até o momento” (CASTRO; CARVALHO, 2001, p. 112). Isso também poderia ser estendido em relação ao formato e às características do próprio manual, que, diferentemente de muitos outros em décadas anteriores, foi escrito por vários autores, que escrevem cada um sobre um determinado assunto geralmente, não sequenciado de acordo com um modelo de organização de temas e utilizando-

se de diferentes referenciais teóricos adequados para cada tema. São, neste caso, pesquisadores que também fazem um balanço da pesquisa sobre o tema, buscando a relação com a escola.

O manual 8, apesar de não propor atividades para os leitores, ressalta em um dos capítulos a importância e o valor das atividades. Ao tratar sobre a intencionalidade educativa, os autores defendem que um dos caminhos para a concretização das intenções é pelas atividades.

A ideia básica subjacente à escolha das atividades e aprendizagem como fio condutor para formular as intenções educativas é a de que existem determinadas atividades que têm valor em si mesmas: trata-se de identificar as atividades de maior valor educativo intrínseco e favorecer a participação dos alunos nessas atividades (CASTANHO, 2006, p. 50).

Nesse manual se aponta que o caminho para se estabelecer os objetivos deve levar em consideração, dentre outros elementos, as atividades. No entanto, apesar do reconhecimento da importância da metodologia, aponta a necessidade de não se perder de vista o caráter crítico da perspectiva teórica e das intenções emancipatórias enquanto objetivos da educação. As atividades de ensino são também abordadas, como tema, em outro capítulo do manual 8, que trata sobre formas e práticas de interação entre professores e alunos.

Verifica-se, portanto, nos manuais 7 e 8, uma mudança significativa quanto à estrutura e organização. As mudanças de estrutura e organização dos manuais podem ser tomadas como indiciárias das tentativas de passagem para um modelo de ensino de Didática em que se passa a utilizar como recurso de ensino resultados de pesquisas realizadas, na tentativa de articulação entre teoria e prática.

Deve-se reconhecer nesses manuais que é preciso que o professor saiba “analisar criticamente o ensino tradicional e a forma como são tradicionalmente introduzidos os conteúdos na escola” (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2001, p. 112). Para isso, são propostas atividades renovadoras e questões problematizadoras que são assim entendidas, de acordo com Carvalho e Gil-Pérez (2001, p. 114):

É preciso que os professores saibam construir atividades inovadoras que levem os alunos a evoluírem nos seus conceitos, habilidades e atitudes, mas é necessário também que eles saibam dirigir os trabalhos dos alunos para que estes realmente alcancem os objetivos propostos. É importante o envolvimento dos participantes em atividades que sejam problemáticas para os alunos a que se destinam. Tais atividades, além de possibilitar a vivência

de propostas pedagógicas inovadoras, fazem com que os professores se inteirem dos detalhes e dificuldades que essas propostas colocam.

Ao finalizar, pode-se dizer que a análise dos manuais a partir da categoria atividades de ensino contribuiu para problematizar pelo menos dois pontos. O primeiro refere-se ao fato de que, embora os autores tenham trazido contribuições para que os leitores entendam as atividades como parte essencial da ação Didática e como elemento articulado ao método, a proposição de atividades para o ensino da Didática não se beneficiou dessa concepção. A atividade construtiva e crítica, reconhecida como necessária, não correspondeu nem à obrigatoriedade de proposição de atividades nem a modelos adequados quando o autor propôs as suas atividades de ensino.

Um segundo ponto a ser problematizado é a concepção de manual para ensinar Didática. A definição inicialmente tomada para o desenvolvimento desta tese considerou como critério de seleção dos manuais de Didática a intenção dos autores em produzir um manual que orientasse o ensino, especialmente pensando em professores em formação. No entanto, encontrou-se ao final das análises dois modelos, um que propõe atividades ao final dos capítulos, outro que apresenta os conteúdos (na forma de temas, capítulos, unidades) e não sugere atividades para os alunos, o que poderia ser um elemento a ser considerado também para distinguir os que seriam, efetivamente, denominados de manuais de Didática.

Relembra-se que a conceituação dos diferentes tipos de manuais usados na escolarização constitui-se em desafio a ser ainda enfrentado pelos pesquisadores do tema e, assim, espera-se que essas análises possam ser tomadas como uma contribuição. Além disso, em seguida serão apresentadas as conclusões e considerações finais desta tese.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discussões sobre as disciplinas que compõem o currículo dos cursos de formação de professores se impõem no campo educacional como urgentes e necessárias, uma vez que possibilitam que sejam debatidas questões sobre o processo e a forma de constituição de disciplinas específicas, como no caso a disciplina de Didática Geral, que tem um papel importante nos cursos de formação de professores, em especial, no Brasil.

É preciso considerar que, enquanto uma disciplina obrigatória no currículo, ao lado das disciplinas de Metodologia e Prática de Ensino, a Didática está presente nos cursos de formação de professores da Escola Básica no Brasil desde as primeiras décadas do século XX.

Apesar do reconhecimento da importância dessa disciplina, revelaram-se na pesquisa controvérsias e dispersão quanto a sua finalidade e objeto enquanto disciplina escolar e a desvalorização e visível diminuição em sua carga horária, em relação às Didáticas específicas (GATTI *et al.*, 2008). Nesse caso, a preocupação é ainda maior quando se verifica, além da fragmentação da identidade e a indefinição do papel e objetivo dessa disciplina, a sua possível substituição nos cursos de formação de professores (MARTINS; ROMANOWSKI, 2010). Isto ocorre, dentre outras razões, pela proximidade e convergência com outros campos e disciplinas como, por exemplo, o Currículo, do mesmo modo que envolve luta de poder entre os campos e correlação de forças entre docentes e departamentos (PACHECO; OLIVEIRA, 2013).

Nesse sentido, partindo dessas constatações e da existência de lacunas nos estudos sobre as características e constituição da disciplina de Didática a partir da década de 1980, procurou-se considerar o que está expresso nos manuais didáticos. Parte-se da ideia de que a disciplina escolar, ao se constituir a partir de um conhecimento específico, pode ser olhada a partir dos elementos que a tornam visivelmente uma disciplina e que, de acordo com Cuesta Fernandez (1998), são as leis, as normas, os programas escritos e os manuais didáticos.

Revela-se, portanto, a necessidade de analisar os elementos constitutivos da Didática como disciplina escolar a partir da década de 1980, tomando como

referência o que está expresso nos manuais de Didática Geral publicados nessas últimas três décadas.

No que se refere ao papel que podem assumir os manuais, seja para alunos ou para professores, sabe-se que sua relação com a forma escolar está reconhecida por pesquisadores como Lahire, Thin e Vincent (2001). Também está reconhecida a relação entre o método de ensino e os livros na Didática Magna, onde Comênio sugere livros para alunos e outros, específicos, para professores.

Pode-se afirmar, tal como Teixeira (2012, p. 48), que “o livro didático é um dos principais veiculadores do conhecimento sistematizado, sendo um objeto reconhecido e privilegiado na cultura escolar”.

O livro didático se constitui como um produto cultural, responsável pela transmissão de certa forma de cultura e pelo estabelecimento de condições materiais para o ensino. Ao estabelecer estas condições, se impõe como elemento da cultura escolar, organizando a seleção de conteúdos, interferindo e guiando as práticas pedagógicas e contribuindo para as formas de construção do conhecimento escolar (TEIXEIRA, 2008, p. 2002).

O manual didático se articula com a definição, organização, metodologia e avaliação dos conteúdos curriculares e assume um papel determinante na organização pedagógica da escola. Como instrumento privilegiado, os manuais ressaltam e valorizam aspectos pedagógicos fundamentais para o Ensino, contribuindo assim para veicular os conhecimentos considerados necessários à organização Didática da escola em cada período.

Para Cuesta Fernández (1997), os livros são tomados como uma materialização do código disciplinar, que pode ser definido como o conjunto de ideias, valores, normatizações, práticas e rotinas que se traduzem em discursos legitimadores do valor de uma disciplina escolar e orientam a prática profissional dos professores.

Os livros são elementos visíveis desse código e, assim, sua análise permite revelar características sobre a finalidade da disciplina e suas características em dado momento histórico. No caso desta tese, os manuais de Didática Geral produzidos no Brasil a partir de 1980 foram tomados como elementos que podem contribuir para entender algumas características da disciplina escolar que estão demarcando sua identidade, ao lado de outras investigações que se voltam ao

estudo dos programas, das ementas e das práticas, todos esses também elementos do código disciplinar na perspectiva de Cuesta Fernández.

Portanto, na construção da tese, definiu-se como objetivo principal compreender elementos constitutivos da Didática como disciplina escolar a partir da década de 1980, tomando como referência o que está expresso nos manuais de Didática Geral publicados nessas últimas três décadas. A análise desses manuais ocorreu por algumas razões, dentre essas, pela constatação de que esses livros ainda continuam em circulação nos cursos de formação de professores, pela exiguidade de estudos mais recentes sobre a temática e influência das discussões do campo científico da didática que ocasionaram grandes mudanças no entendimento sobre o significado da Didática na formação de professores.

Na primeira etapa da pesquisa, foram localizados 48 manuais de Didática. Dentre esses, 18 manuais que ensinam a ensinar e 30 livros que discutem sobre a Didática. Do total de obras localizadas, optou-se pela análise flutuante das 18 obras voltadas especificamente ao ensino. Dessas, foram selecionados nove manuais de Didática, sendo três de cada década. As categorias que estruturaram a análise dos manuais selecionados são:

- a) O conceito de Didática apresentado explícita ou implicitamente nos manuais;
- b) As temáticas abordadas nos manuais;
- c) As atividades propostas para orientar a aprendizagem dos alunos.

Na pesquisa, essas categorias tiveram como objetivo evidenciar os elementos constituintes da disciplina de Didática no período entre 1980 e o início da década de 2010. A análise desses materiais permitiu evidenciar os conceitos de Didática veiculados pelos manuais; os temas propostos para o ensino da disciplina ao longo das três décadas e a forma como foram tratados, em diferentes abordagens; e, finalmente, considerando o papel das atividades na configuração de uma disciplina, pode-se evidenciar a presença ou ausência de atividades de ensino nesses manuais que foram produzidos para ensinar Didática.

A partir da análise, foi possível confirmar que, segundo os autores dos manuais analisados, o objeto da disciplina se consolidou em torno do ensino, nessas três décadas. Verificou-se que a ênfase na aprendizagem se deslocou, portanto, e também se verificou que mudou a forma de ver e interpretar o processo de ensino,

dada a influência de diferentes abordagens e referenciais teóricos discutidos no campo científico da Didática, especialmente no que se refere à ênfase na reflexão e à compreensão crítica da realidade.

Das análises dessa primeira categoria, pode-se concluir que os manuais, ao longo das três décadas, expressam um movimento de explicitação do objeto da disciplina, contribuindo para esclarecer, como elementos do código disciplinar, algumas relações entre a produção científica no campo e os efeitos sobre a disciplina escolar que compõem currículos de formação de professores.

Por outro lado, ao examinar o conceito de Didática, pode-se constatar que gradualmente os manuais foram incorporando os debates sobre a natureza do conhecimento escolar específico da disciplina, especialmente no que se refere à superação da perspectiva tecnicista/comportamentalista. Os manuais, ainda que de forma heterogênea, expressam que o conhecimento da Didática exige uma visão de multidimensionalidade do processo de ensino, mas boa parte deles aponta a necessidade de não desprezar a dimensão técnica, que aparece associada aos elementos clássicos da ação Didática.

Resultante da segunda categoria de análise, os temas apresentados pelos autores dos manuais são reconhecidos como parte integrante e constituinte de uma disciplina escolar. Como apontado por Chervel (1990), o corpo de conhecimentos a ser ensinado é um elemento fundamental na constituição de uma disciplina escolar.

Para realizar as análises, duas subcategorias foram usadas. Na primeira, que se refere à presença das temáticas clássicas relacionadas aos elementos do ensino – planejamento, objetivos, metodologia, relação professor-aluno e avaliação –, evidenciou-se que elas são reconhecidas no âmbito dos manuais, em correspondência ao movimento verificado no âmbito da produção científica, por meio de recomendações para que eles fossem revisitados (CANDAU, 2002).

Considera-se que a presença nos manuais de temáticas clássicas se apresenta como uma materialização do código disciplinar da Didática, uma vez que expressa escolhas e preferências que se dão em determinado período. Autores do campo da Didática reconhecem em relação a esses temas que cabe “mantê-los por serem de fato centrais” (MARIN *et al.*, 2012, p. 72).

A segunda subcategoria foi definida pela presença de novas temáticas. Assim, pode se afirmar que, sob influência de diferentes fatores, tais como as

normatizações legais, como os Parâmetros Curriculares ou a Lei 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana em todas as escolas, pelas novas demandas sociais como o uso de tecnologias; pelas lutas contra os preconceitos no currículo e na escola, etc.

Essa aproximação da Didática com outros campos de conhecimento e consequente inclusão de novas temáticas não significa necessariamente um problema ou dispersão, como tem sido apontado por alguns autores. Para André e Cruz (2013, p. 185), no que se refere à interdisciplinaridade e à articulação de saberes, “a diversificação não resulta em dispersão, mas em fonte catalizadora de circularidade de conhecimentos e práticas favorecedores à formação no ensino superior.”

No entanto, não se pode deixar de reconhecer também que, do mesmo modo que há convergências, há também divergências entre os campos que podem levar a um distanciamento da Didática com relação aos conhecimentos que constituem sua especificidade e que, segundo a pesquisa evidenciou, seriam os elementos constitutivos do ensino, com vistas à formação dos professores.

Gatti e Nunes (2009) afirmam que a situação ainda se agrava quando se constata que: “o currículo proposto pelos cursos de formação de professores tem uma característica fragmentária, apresentando um conjunto disciplinar bastante disperso” (GATTI; NUNES, 2009, p. 54). Essa tendência em trabalhar com novas temáticas originadas nos debates educacionais, curriculares e no âmbito dos cursos de formação de professores foi considerada nesta pesquisa como um dos elementos do código disciplinar da disciplina de Didática.

A presença de novas temáticas, encontradas também nos manuais de Didática, evidencia o desafio que a disciplina tem enfrentado no que se refere à necessidade de ampliação das questões tratadas, de diversificação e pluralidade de temáticas que podem concorrer para uma perda de seu foco, consolidado ao longo das três últimas décadas em torno do processo de ensino. A terceira e última categoria que estruturou a análise dos manuais refere-se à presença de atividades Didáticas. Evidenciou-se que nem todos os manuais propõem a realização de atividades pelos alunos. Ainda que nos capítulos referentes a estratégias e procedimentos metodológicos de ensino alguns autores enfatizassem a necessidade

de atividades para a aprendizagem, nem sempre utilizaram essa indicação na estrutura dos manuais.

Apesar de os manuais terem incorporado na última década a preocupação em estabelecer relações entre o ensino e a pesquisa, pelas apropriações dos conceitos de professor reflexivo e professor pesquisador que ocorreram no campo científico, as atividades didáticas propostas não incorporam essa pesquisa como uma estratégia de ensino, nem como um princípio gerador das atividades. Considerando-se que as atividades são elementos relevantes na configuração das disciplinas escolares, como destacado por Chervel (1990), pode-se concluir que, neste momento, o código disciplinar da Didática é marcado por uma distância entre as concepções expressas nos temas e a forma como os autores organizam as sugestões de atividades de ensino.

Esses resultados foram aqui retomados e sintetizados com o objetivo de responder a problemática em torno das características e elementos constituintes da disciplina de Didática a partir da década de 1980.

A partir da análise dos manuais, enuncia-se aqui a tese de que as transformações ocorridas na Didática enquanto campo científico – e que produziram transformações também nos manuais didáticos – resultaram em uma focalização mais clara do objeto da disciplina em torno do ensino e dos elementos da ação docente, resignificando as finalidades da disciplina em torno de três eixos:

- formar professores a partir da reflexão e da orientação das ações para o ensino em perspectiva multidimensional;
- construir espaços de transformação do trabalho docente pela valorização da reflexão e da investigação;
- a compreensão ampliada dos elementos constitutivos do ensino, que abre espaço para novos temas originados das demandas sociais em cada período histórico.

Dessa forma, pode-se afirmar que o código disciplinar da Didática, neste momento, evidencia uma reaproximação dos conteúdos e finalidades da disciplina com o espaço da sala de aula e com os procedimentos de ensino, sem defender uma perspectiva meramente tecnicista e sem desconhecer suas outras dimensões.

Concluindo, defende-se a ideia de que a disciplina de Didática pode e deve apresentar ao professor em formação conteúdos e temáticas que o coloquem em

contato com as questões relacionadas ao ensino e ao trabalho docente, possibilitando a pesquisa e o debate sobre o que ocorre na sala de aula, levando-o a compreender as concepções e práticas que estão presentes nas escolas, bem como a construir possibilidades de transformação dessas concepções e práticas.

Pode se dizer que, apesar da visível e necessária inserção de novas temáticas e das relações de complementaridade entre a Didática e outros campos de conhecimento, aponta-se a importância de que a Didática não deixe de lado o que se constitui como fundamental, ou seja, colocar o professor em formação em contato com as questões de ensino, incluindo a compreensão e a reflexão sobre questões específicas desse processo e do trabalho docente, dando a ele instrumentos para o seu trabalho em sala de aula.

Espera-se, com os resultados aqui apresentados, ter contribuído para a compreensão dos elementos constitutivos da Didática como disciplina escolar a partir da década de 1980, tomando como referência o que está expresso nos manuais de Didática Geral publicados nessas últimas três décadas. Ao lado de outras pesquisas que estão em curso, espera-se que o debate sobre a disciplina e sua função na formação de professores possa ganhar novos elementos e fortalecer a defesa de seu papel nos currículos.

Diante da complexidade da temática, deve-se reconhecer os limites desta pesquisa e apontar a necessidade de articular novas perguntas a serem respondidas em futuras investigações.

REFERÊNCIAS

AGUAYO, A. M. **Didática da Escola Nova**. Tradução e notas: J. B. Damasco Penna e Antônio D'Ávila. 14. ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, (Atualidades Pedagógicas, v. 15), 1970.

ALARCÃO, I. **Formação reflexiva de professores: estratégias de supervisão**. Porto: Porto Editora, 1996.

ALARCÃO, I. (Org.). **Escola Reflexiva e Nova Racionalidade**. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

ANDRÉ, M.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas do Ensino de Didática**. São Paulo: Papyrus, 1997.

_____. M. Tendências no ensino de Didática no Brasil. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.) **Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. p. 191-204

ANDRÉ, M. E.; LÜDKE, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2005.

_____. M. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores. XV Endipe. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. p. 487-499.

_____. M. Formação de professores: a constituição de um campo de estudos. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 174-181, dez. 2010. ISSN 1981-2582.

_____; CRUZ, G. B. A produção do conhecimento didático na RBEP (1998-2010). **Revista brasileira de estudos pedagógicos**, v. 93, p. 443-462, 2012.

_____; CRUZ, G. B. A produção do conhecimento didático e a formação de professores no Brasil. In: OLIVEIRA, Maria Rita, PACHECO, José Augusto (Org.). **Currículo, didática e formação de professores**. 1ª ed. – Campinas, SP: Papyrus, 2013. (Série Prática Pedagógica).

ASSUNÇÃO, M. M. S. (2007). **Os livros didáticos de Psicologia Educacional: pistas para análise da formação de professores(as) - (1920 - 1960)**. Temas de Psicologia. 15(1), 69-84.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2009.

BARTHES, R. Reflexões a respeito de um manual. In: _____. **O rumor da língua**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1988, p. 35-59.

BATISTA, A. A. G. Um objeto variável e instável. Texto, Impressos e Livros Didáticos. In. ABREU, Márcia (org.). **Leituras, História e História da Leitura**. Campinas: Mercado de Letras; ALB/São Paulo: FAPESP, 1999, p. 529-575

_____. A. El manual como texto. **Pro-Posições**, Campinas, v.23, nº. 3. Disponível em Dec 2012. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300003&lng=en&nrm=iso>.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro Didático e Conhecimento Histórico**: Uma História do Saber Escolar. Tese de Doutorado. FFLHC-USP. São Paulo, 1993.

_____. C. **Livro didático e saber escolar**: 1810-1910. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. Decreto-lei nº 1190, de 4 de abril de 1939. **Dá organização à Faculdade Nacional de Filosofia**, Brasília, DF, 4 de abril de 1939.

_____. Resolução CNE/CP nº 1/2006. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 jan. 2006.

BOURDIEU, P. O Campo Científico. In: Ortiz, Renato (org.). **Coleção Grandes Cientistas Sociais**. Nº 39, Editora Ática, São Paulo, 1983.

_____. P. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus, 1996. 231 p.

_____. P. **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998.

_____. Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, **que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências**. Brasília, DF, 2003. Não paginado. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/10.639.htm>. Acesso em: 03 março 2014.

BUFREM, L.; SCHMIDT, M. A. e GARCIA, T. B. Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas-SP, nº 22, p. 120-130, 2006.

BUJES, M. I. E. Manuais Pedagógicos e formação docente: elos de poder/saber. **Currículo sem Fronteiras**, v.9, n.1, p. 267-288, Jan/Jun 2009. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol9iss1articles/bujes.pdf>.

CALKINS, N. A. **Primeiras lições de coisas**: Manual de ensino elementar para uso dos pais e professores. Tradução de Rui Barbosa. Rio de Janeiro. Ministério da Educação e Saúde. Vol. XIII, Tomo I. Obras Completas. 1950

CANDAU, V. M. **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes. 1983.

_____. V. M. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis: Vozes, 1993.

_____. V. M. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Org.). **Alternativas do ensino de Didática**. Campinas: Papirus, 1997.

_____. V. M. A Didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, Vera Maria. **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. V. M. Didática e perspectiva multi/intercultural: a produção dos ENDIPEs de 1994 a 2002. In: CANDAU, Vera (org.). **Educação Intercultural e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2006, p. 52-73.

_____. V. M. **Didática – Questões Contemporâneas**. Editora Forma & Ação. Rio de Janeiro, 2009.

_____. V. M. & LEITE, M. S. A Didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. **Cadernos de Pesquisa**, v. 37, nº 132, p. 731-758, set./dez. 2007.

CARVALHO, D. C. de. A psicologia frente a educação e o trabalho docente. **Psicologia Estudos**, Maringá, v. 7, n. 1, June 2002. Disponível em 26 June 2013. http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-73722002000100008&lng=en&nrm=isodhttp://dx.doi.org/10.1590/S1413-73722002000100008.

CARVALHO, A. M. P; GIL-PÉREZ, D. E. **Formação de professores de ciências: tendências e inovações**. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época. v. 26)

CASTANHO, M. E. A dimensão intencional do ensino. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Lições de Didática**. Campinas-SP: Papirus: 2006. – (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico). p. 35-56.

CASTANHO, M. E. L. M. & CASTANHO, S. E. M. Contribuição ao estudo da história da Didática no Brasil. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd**. Caxambu, 2008.

CASTRO, A. D. de. **A Trajetória Histórica da Didática**. Série Ideias, nº 11. São Paulo: FDE, 1991. p. 15-25. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_11_p015-025_c.pdf>. Acesso em: 08 maio 2013.

_____; CARVALHO, A. M. P. (Org.) **Ensinar a ensinar**: Didática para a Escola Fundamental e Média. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CATANI, D. A Didática como iniciação: uma alternativa no processo de formação de professores. In: **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

CAVAZOTTI, M. A. O Manual Didático de Sociologia e Sociologia Educacional: Instrumento De Formação Do Professor (1923-1946) **Revista HISTEDBR On-line**. Campinas, número especial, mai.2010 - ISSN: 1676-2584.

CEREJA, W. R. ; MAGALHÃES, T. C. **Português: linguagens**. v. 3. 6. ed. São Paulo: Atual, 2008.

CHERVEL, A. História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa. **Revista Teoria e Educação**, Porto Alegre, n. 2. p. 177-229,1990.

CHEVALLARD, Y. **La transposición didáctica**. Del Saber Sabio al Saber Enseñado. AIQUE, Buenos Aires. 1997.

CHOPPIN, A. **Les manuels scolaires**. Histoire et actualité. Paris: Hachette. 1991

_____. A. **O historiador e o livro escolar**. História da Educação. ASPHE/FAE/UFPEL, nº 11, abri. 2002, p. 5-24.

_____. A. História dos livros e das edições Didáticas: sobre o estado da arte. **Revista Educação e Pesquisa**. v. 30, nº 3. São Paulo, p. 552, 2004

_____. A. O manual escolar: uma falsa evidência histórica. **Revista História da Educação**, ASPHE/FaE/UFPEL. v. 13, Jan/Abr 2009.

COMENIUS, J. A. **Didática Magna**. São Paulo: Martins Fontes. 1996

CONED. Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. II Congresso Nacional de Educação – CONED. Belo Horizonte, MG, 9 de novembro de 1997.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias**. Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010.

CONTRERAS, J. **Autonomia do professor**. São Paulo: Cortez, 2002.

CORREIA, A. C. **Olhar a escola através dos livros de texto para formação de professores**. São Paulo, 2000. Trabalho apresentado no Seminário de Estudos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP, 2000.

COUTINHO, C. P. ; LISBOA, E. (2011). Sociedade da informação do conhecimento e da aprendizagem: desafios para educação no século XXI **Revista de Educação**. Vol. XVIII, nº 1, 2011, p. 5-22.

CRUZ, G. B. da, SILVA, D. S. M. da & D'ÁVILA, G. L. (UFRJ) *et al.* Professores Formadores e o Ensino de Didática. **Anais do Educere**. Curitiba, 2011.

_____; G. B. da, ANDRÉ, M. A Produção do Conhecimento Didático na RBEP (1998-2010). **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 443-462, maio/ago. 2012.

CUESTA FERNANDEZ, R. **Sociogénesis de una disciplina escolar: la historia**. Barcelona: Pomares-Corredor, 1997.

_____. **Clío en las aulas: la enseñanza de la historia en España entre reformas, ilusiones y rutinas**. Madrid: Akal, 1998.

_____. R. **El código disciplinar de la historia escolar en España: algunas ideas para la explicación de la sociogénesis de una materia de enseñanza**". *Encounters on Education*. Vol.3, otoño (2002), p. 27-41.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. Trad. de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

ESCOLANO BENITO, A. (Ed.). **Currículo editado y sociedad del conocimiento: texto, multimedialidad y cultura de la escuela**. Valencia: Tirant lo Blanch, 2006. P. 358.

ESCOLANO BENITO, A. El manual como texto. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 3, Dec. 2012. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-73072012000300003&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Nov. 2014. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-73072012000300003>.

FARIA, L. R. A. O diálogo entre a pedagogia e a Didática: da busca contra hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas. **Anais da 31ª Reunião Anual da ANPEd – GT 04: Didática**. Caxambu, 2008.

FARIA FILHO, L. M. de ; GONÇALVES, I. A., VIDAL, D. G.; PAULILO, A. L. A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira. **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.30, n.1, 2004, p. 139-159

FARIAS, I. M. S. de. *et al.* **Didática e Docência: aprendendo a profissão**. Brasília: Liber Livro, 2009.

FERNANDES, E.; SILVA I. A. da. A alfabetização nos manuais didáticos: o estado da arte. **Revista HISTEDBR** On-line, Campinas, número especial, p. 36-57, maio 2010.

FONTOURA, A. do A. **Didática geral**. 10ª ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1966.

FRANCO. M. L. P. B. **Análise de Conteúdo**. Brasília, 2ª edição; Liber Livros Editora, 2005

FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. **Didática: Embates Contemporâneos**. EDITORA: Loyola. São Paulo: 2011.

_____. M. A. S. ; FUSARI, J. C. Apresentação. In: FRANCO, M. A. S.; PIMENTA, S. G. (Org). **Didática: embates contemporâneos**. São Paulo: Edições Loyola, 2010.

_____. M. A. S. & GUARNIERI, M. R. Disciplina de Didática: Um Estudo Exploratório a Partir dos Planos de Ensino. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 3, n.5, jan.- jun. CATÓLICA UNISANTOS: 2011.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. São Paulo: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo. Paz e Terra, 1996.

FREITAG, B.; MOTTA, V. R.; COSTA, W. F. da. **O livro didático em questão**. São Paulo: Cortez, 1989.

GARCIA, T. M. F B. **Ciência do ensino e doutrina do método: a Didática e os manuais para a formação de professores nas escolas normais (1890-1990)**. VI Congresso Iberoamericano de Historia de La Educación Latinoamericana, 2003, San Luis Potosi. Historia de las Ideas, actores e instituciones educativas- Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosi, México: Colegio San Luis/CESU- UNAM/SOMEHIDE, 2003. v. 1, p. 1-14.

_____. Treinando habilidades para o ensino: perspectivas da Didática no início da década de 1970. In: Encuentro Internacional de Historia de la Educación "Entre la memoria y el olvido. Culturas, comunidades, saberes, 10, 2006. **Anais...** Guanajuato, México, 2006, p. 1-10, 2006 (CDROM).

_____; PIVOVAR, L. E. Significados das orientações metodológicas nos livros didáticos de física do ponto de vista dos professores. In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 11., 2008, Curitiba. **Anais...** Disponível em: <<http://www.sbf1.sbfisica.org.br/eventos/epef/xi/sys/resumos/T0230-1.pdf>>

_____; NASCIMENTO, F. E. A Didática e os Manuais para Ensinar a Ensinar Física. Trabalho apresentado ao IX Nacional de Educação – **EDUCERE – III Encontro Sul Brasileiro de Psicopedagogia**. Curitiba, 2009.

_____; Hegeto, L. C. A didática geral como disciplina escolar: análise a partir de manuais didáticos. In: **X EDUCERE/ I SIRSSE**, 2011, Curitiba,PR. Anais do ... Congresso Nacional de Educação. Curitiba, PR: Champagnat, 2011. p. 1-11

GARRIDO, E. Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e desenvolvimento profissional para o professor. In CASTRO, A. D. CARVALHO, A.M.P. (Org.) **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a pedagogia histórico crítica**. Campinas: Cortez, 2005.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira**: Problemas e movimentos de renovação. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____, B. A. *et al.* **Formação de professores para o ensino fundamental**: instituições formadoras e seus currículos; relatório de pesquisa. São Paulo: Fundação Carlos Chagas; Fundação Vitor Civita, 2008. 2v.

_____, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). **Formação de professores para o ensino fundamental**: estudo de currículos das licenciaturas em Pedagogia, Língua Português, Matemática e Ciências Biológicas. Textos FCC, São Paulo, v. 29, 2009. 155p.

_____. B. A.; BARRETO, E. S. S. **Professores**: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social. (Relatório de pesquisa). Brasília, DF: UNESCO, 2009.

GATTI JR, D. **Livro didático e ensino de história**: dos anos sessenta aos nossos dias. Tese de Doutorado, São Paulo, PUC, 1998.

_____. D. História da Educação e Ensino de História: a História das Disciplinas Escolares. In: Margarida Maria Dias de Oliveira; Marlene Rosa Cainelli; Almir Félix Batista de Oliveira. (Org.). **Ensino de História**: múltiplos ensino em múltiplos espaços. Natal: EDUFRRN - Editora da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2008, v. p. 171-182.

GAUTHIER, C. *et al.* **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2ª ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2006.

GOMIDE, A. G. V. & MIGUEL, M. E. B. **História e políticas da educação e a formação de professores**. CURSO NORMAL: a formação de professores em nível médio, no Paraná (1996-2006). v. 9 n. 27 Mar./Ago. 2009

GOODSON, I. **A Construção Social do Currículo**. Lisboa: Educa, 1997.

_____. I. **O currículo em mudança**: estudos na construção social do currículo. Portugal: Porto Editora, 2001.

_____. I. F. **Currículo**: teoria e história. 7.ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

GIOVANNI, L. M. e GUARNIERI, M. R. Resultados de pesquisas sobre professores iniciantes e as tendências atuais de reforma da formação de professores: distância, ambigüidades e tensões. **Anais do II Congresso Internacional sobre Profesorado Principiante e Inserción Profesional a la Docencia: el acompañamiento a los docentes noveles**: prácticas y concepciones. Buenos Ayres: UBA, 2010.

GIROUX, H. **Os Professores como Intelectuais**. Rumo a uma Pedagogia Crítica da Aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1997.

GRISI, R. **Didática mínima**. São Paulo: Ed. do Brasil, 1952.

GUEREÑA, J./ OSSENBACH, G./ POZO, M. (Diretores). **Manuales escolares en España, Portugal y América Latina (Siglos XIX e XX)**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distancia – UNED, 2005 (Série Proyecto MANES).

GUERRA, M. D. S. **A (re) valorização epistemológica da experiência docente vivida na disciplina Didática**: uma estratégia de formação de professores em serviço GT-04: Didática 31ª Reunião Anual da ANPEd – Caxambu, 2008.

HAYDT, R. C. C. **Curso de Didática Geral**. São Paulo, Ática. 1996.

HEGETO, L. de C. F. **História da formação de professores em Maringá**: a Escola Normal secundária entre as décadas de 1950 e 1970. 2007. 183f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Maringá, Maringá, PR, 2007.

_____; GARCIA, T. M. F. B. Relações entre currículos de formação de professores e a disciplina de Didática Geral: perspectivas de análises a partir de manuais didáticos. In: X **Colóquio Sobre Questões Curriculares Vi Colóquio Luso Brasileiro De Currículo**, 2012, Belo Horizonte.

_____; GARCIA, T. M. F. B. Didática Geral: os manuais como elementos visíveis do código disciplinar. In: Tânia Braga Garcia *et al.* (Org.). Desafios para a superação das desigualdades sociais: o papel dos manuais didáticos e das mídias educativas. 1. ed. Curitiba, PR: IARTEM; NPPD, UFPR, 2013, v. 1, p. 316-.

_____. A didática como disciplina escolar: estudo a partir dos manuais de Didática Geral. Tese de **Doutorado**, Curitiba, UFPR, 2014.

JULIA, D. **La culture scolaire comme objet historique**. *Padagógica Histórica*, v.1, 1995, p. 353-382.

KARLING, A. A. **A Didática necessária**. São Paulo: IBRASA, 1991.

LACANALLO, L. F *et al.* Métodos de ensino e de aprendizagem: uma análise histórica e educacional do trabalho didático. **VII Jornada do HISTEDBR O trabalho didático na história da educação**. Campo Grande, 17 a 19 de setembro de 2007.

VINCENT, G; LAHIRE, B; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n33, jun/2001

LIBANEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

_____. **Didática**: velhos e novos temas. Goiânia. Edição do Autor. 2002

_____. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores. XV ENDIPE**. Rio Grande do Sul: EDIPUCRS, 2008. [234-251]

_____. Panorama do ensino da Didática, das metodologias específicas e disciplinas conexas, nos cursos de Pedagogia do Estado de Goiás: repercussões na qualidade da formação profissional. In: SEMINÁRIO O UNO E O DIVERSO NA EDUCAÇÃO, 10. 2009, Uberlândia. In: **Anais do X [...] e IV Seminário de Didática**. Uberlândia: UFU/Faced, 2009.

_____. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**. Brasília, v. 91, nº 229, p. 562-583, 2010.

_____. Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. **XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino**. UNICAMP - Campinas – 2012 Junqueira & Marin Editores, Livro 3.

LLOYD, Christopher. **As Estruturas da História**. Rio de Janeiro. Zahar, 1995.

LOPES, A. C.; MACEDO, E. F. de. **Teorias de Currículo**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2011. v. 1. 279 p.

LONGAREZI, A. M. e PUENTES, R. O lugar da Didática nas Pesquisas e Produções dos Programas de Pós-Graduação em Educação do Estado de Minas Gerais/BR. In: **Anais do XV ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010, v. 1, p. 2-14.

LUNDGREN, U. **Teoria del curriculum y escolarización**. Madrid: Morata.1997.

MACEDO E. ; LOPES; A. C. A estabilidade do currículo disciplinar: o caso das ciências. In: LOPES, A. C. & MACEDO, E. (Orgs). **Disciplinas e Integração Curricular: História e Políticas**. Rio de Janeiro: DP& A, 2002, p. 73-94.

MAIA, H.; MONTEIRO, G. C. dos S. A Didática na Formação Docente do Curso de Licenciatura em Pedagogia. **Anais do EDUCERE**. 2011.

MARCONDES, M. I.; LEITE, M. S.; LEITE, V. F. A pesquisa contemporânea em Didática: contribuições para a prática pedagógica. **Revista Educação**. Belo Horizonte, v. 27, nº. 3, Dec. 2011.
<http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982011000300015&lng=en&nrm=iso>. Access on 26 June 2013. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-46982011000300015>.

MARIN, A. J. Didática e currículo: conceitos, pesquisa e necessidade de avanço. In: Colóquio Luso-Brasileiro sobre Questões Curriculares, 7. , Colóquio Sobre Questões Curriculares, 4, 2008, Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: [s.n.], 2008.

_____; PENNA, M. G. O; RODRIGUES, A. C. C. A Didática e a Formação De Professores. **Revista Diálogo Educacional**. PUC/PR. Curitiba, V. 12, n. 35, p. 51-77, jan, abril 2012.

MARTINS, J. do P. **Didática Geral**: fundamentos, planejamentos, metodologia, avaliação. São Paulo, Atlas, 1985

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: VEIGA, I. P. A. (Org.) **Lições de Didática**. 2ª. ed. Campinas - São Paulo: Papyrus, 2006. v. 1. 160 p.

_____. **Didática teórica/Didática prática**: para além do confronto. 9. ed. São Paulo: Loyola, 2008a.

_____. **Didática**. 1. ed. Curitiba: Editora IBPEX, 2008b. v. 1. 84p.

_____. O campo da Didática: expressão das contradições da prática. In: EGGERT, E. *et al.* (Org.) **Trajetórias e processos de ensinar e aprender**: Didática e formação de professores. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008c, p. 585-601.

_____. **A Didática e as contradições da prática**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura. In: *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben ... [et al].* – Belo Horizonte: Autêntica. **XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG**. No período de 20 a 23 de abril de 2010.

MATTOS, L. A. de M. **Sumário de Didática Geral**. 4 ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1964.

MEC/SEF. **Parâmetros curriculares nacionais**. 2. Matemática: Ensino de primeira à quarta série. I. Título. CDU: 371.214. Brasília 1997. 142p.

MELLO, J. C. D. de. **História da disciplina Didática geral em uma escola de formação de professores: (re) apropriação de discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Setembro, 2002.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino, as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986

MOREIRA, A. F. Para quem e como se escreve no campo do currículo? Notas para discussão. **Revista Portuguesa de Educação**. 2001, 14(1), CEEP - Universidade do Minho, 2001, p. 73-93.

MORTATTI, M. do R. L. Pesquisa sobre livro didático de língua portuguesa no Brasil: abordagem histórica das relações entre livro didático e “ensino tradicional”. **1º Seminário de Pesquisa Livros Didáticos de Língua Portuguesa**. USP/ UNIFESP. Caderno de resumos e programação. São Paulo, 2012

MOURA, M. O. A atividade de Ensino como ação formadora. In: CASTRO, A. D. CARVALHO, A.M.P. (Org.) **Ensinar a ensinar: Didática para a Escola Fundamental e Média**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2001.

MUNAKATA, K. Investigações acerca dos livros escolares no Brasil: das ideias à materialidade. In: Historia de las ideas, actores y instituciones educativas. **Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana**. San Luis Potosí, 2003. CD-ROM.

_____. Dois manuais de história para professores: histórias de sua produção. **Revista Educação e Pesquisa**. Revista da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. SP: v. 30, nº 3, setembro-dezembro/2004.

NÉRICI, I. G. **Introdução à Didática Geral**. 16ª edição. São Paulo: Papirus, 1991.

OLIVEIRA, M. R. S. **A Reconstrução da Didática, Elementos Teóricos e Metodológicos**. Editora Papirus, 4ª edição, 1993.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; SANTOS, L. L. de C. P. Currículo e Didática. Disponível: **Estudos em Didática**.1998.

OLIVEIRA, M. R.; PACHECO, J. A. (org). **Currículo, didática e formação de professores**. 1. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. (Série Prática Pedagógica).

OSSENBACH, G.; SOMOZA, M. **Los Manuales escolares como fuente para la historia de la educación en America Latina**. Madrid: Universidad Nacional de Educación a Distância, 2001.

PACHECO, J. A. OLIVEIRA, M. R. Os campos do currículo e da didática. In: OLIVEIRA, Maria Rita, PACHECO, José Augusto (orgs). **Currículo, didática e formação de profesores**. 1ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013. (Série Prática Pedagógica).

PAULILO, A. L. Os manuais do professor das coleções Didáticas e os referenciais curriculares como fontes de pesquisa em Educação. **Rev. hist. edu. latino am**. Nº. 16, enero-junio 2011 ISSN: 0122-7238 pp. 175-198

_____. **Os manuais do professor como fonte de pesquisa**. 06/2012, História. Questões e Debates, Vol. 56, pp. 181-206, Curitiba, PR, Brasil, 2012.

PEIXOTO, A. **Ensinar a Ensinar**. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1923.

PENIN, S. T. S. Didática e cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade. In: CASTRO, Amélia Domingues de; CARVALHO, Anna Maria Pessoa de. **Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: Pioneira Thomson, 2001. Cap. 2, p. 33-52.

PÉREZ GÓMEZ, A.; GIMENO SACRISTÁN, J. **Compreender e transformar o ensino**. 4ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

PERRENOUD, P. **Por que construir competências a partir da escola?** Desenvolvimento da autonomia e luta contra as desigualdades. Porto: ASA Editores. 2001.

PESSANHA E. C. ; ARAUJO C. B. Z. **Dois práticas pedagógicas na formação de professores brasileiros na década de 1930:** livros e cadernos História da Educação, ASPHE/FaE/UFPel, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 139-166, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

PIAGET, J. **Psicologia e Pedagogia.** (Lindoso, D.A. e da Silva, R.M.R., Trad.). Rio de Janeiro: Forense. 1970. (Original publicado em 1969).

PILETTI, C. **Didática geral.** Rio de Janeiro: Zahar, 1982.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade teoria e prática?. São Paulo: Cortez, 1994.

_____. Para uma ressignificação da Didática: ciências da educação, pedagogia e Didática - revisão conceitual e síntese provisória. In: PIMENTA (Org.). **Didática e Formação de Professores:** caminhos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo. Cortez Editora. 1997, p. 23-87.

_____. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. **Anais do XIV ENDIPE Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino**, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores. Porto Alegre: CD Room, 2008. v. 1. p. 602-625.

_____; GHEDIN, E. (Org.). **Professor reflexivo no Brasil:** gênese e crítica de um conceito. 3ª ed. – São Paulo: Cortez, 2005.

_____; LIMA M. S. L. Estágio e docência: diferentes concepções **Revista Poiesis** -Volume 3, Números 3 e 4, pp. 5-24, 2005.

_____; FRANCO, M. A. S. **Didática:** Embates Contemporâneos. Editora: Loyola: 2010.

_____ *et al.* A construção da Didática no GT Didática – Análise de seus referencias. **Revista Brasileira de Educação**, v. 18, n. 52, jan-mar, 2013.

POZO, J. I. (2004). A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: **Revista Pátio.** Ano VIII – Nº 31- Educação ao Longo da Vida - Agosto à Outubro de 2004. Disponível em: <http://www.revistapatio.com.br/sumario_conteudo.aspx?id=386>.

PUNTES, R. V.; LONGAREZI, A. M. **Didática na pós-graduação:** pesquisas e produções. Linhas Críticas (UnB), v. 17, p. 583-608, 2011.

REIRIS, A. F. **La importancia de ser llamado libro de texto:** hegemonía y control del currículum en el aula. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2005.

ROBALO, R. O. B. O passado que se tornou lição: os manuais de Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos e as noções de História da Educação para alunas normalistas. 32ª REUNIÃO NACIONAL DA ANPED. Caxambu, 04 a 07 de Outubro de 2009 GT02 história da educação.

ROBALO, R. **Manuais de história da educação da Coleção Atualidades Pedagógicas (1933- 1977)**: verba volant, scripta manent. 2012. 374f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2012.

ROMANOWSKI, J. P. Aprender: uma ação interativa. In: **Lições de didática**. VEIGA, et al. I. P. A. (orgs). Campinas: Papirus, 2006, pp. 101-122.

ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L. O. **As disciplinas pedagógicas nos cursos de licenciatura: tensões e prioridades**. Relatório de Pesquisa, Curitiba, 2009.

ROULLET, M.. **Les manuels de Pédagogie (1880-1920)**. Apprendre à enseigner dans les livres. Paris: PUF, 2001.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio (Org.). **Profissão professor**. Porto, Portugal: Porto Editora, 1995.

SANTOS, L. L. C. P. O processo de produção do conhecimento escolar e a Didática. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Conhecimento educacional e formação do professor**. Campinas: Papirus, 1995.

SAVIANI, Dermeval. As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina. **Cadernos de Pesquisa** [online]. 1982, n.42, p. 8-18. ISSN 0100-1574.

_____. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

_____. **Escola e Democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política**. São Paulo: Cortez, 1984.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 9ª Edição. Coleção Polemicas do Nosso Tempo. Campinas: Editora Autores Associados (2005)

SCHMIDT, M. A. M. dos S. Contribuições ao estudo da construção da Didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., (2010), 2006, Uberlândia. **Anais do congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação**. Uberlândia: UFU, 2006. p. 4.100-4.109, 2010

_____. Estado e construção do código disciplinar da Didática da História. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 24, n. 2, p. 687-706, jul./dez. 2006

_____. Manuais de Didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952. **História**, Franca, v. 30, n. 2, Dec. 2011.

SCHÖN, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In A. Nóvoa (Org.), Os professores e a sua formação. Lisboa: D. Quixote e IIE. 1995

_____. Educating the reflective practioner. São Francisco, CA: Jossey Bass. 1990.

SEED/PARANÁ. **Diretrizes curriculares para o ensino fundamental da rede estadual**. Versão preliminar. Curitiba: 2003-2006.

SGUAREZI, N. de O. **As abordagens da Didática nos cursos de formação de professor**: o caso da Universidade Federal de Mato Grosso. Painel. XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010.

SILVA, V. B. da. **História de leituras para professores**: um estudo da produção e circulação de saberes especializados nos “manuais pedagógicos” (1930-1971). Dissertação de Mestrado, FEUSP, 2001.

_____. **Uma história das leituras para professores**: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971). 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambu. 25ª Reunião Anual da ANPEd - Educação: manifestos, lutas e utopias. Rio de Janeiro: ANPEd, 2002c. v. 1. p. 227-228.

_____. **Saberes em viagem nos manuais pedagógicos**: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970). ANPED, 29ª Reunião Anual/2006, GT 02.

_____. Os livros das normalistas: os manuais pedagógicos na história da formação dos professores no Brasil (1930-1971), **Revista QUAESTIO**, Sorocaba, São Paulo, v. 10, n. 1/2, p. 115-132, maio/nov. 2008.

_____; CORREIA, A. C. Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 34, n. 123, p. 613-622, 2004.

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

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, G. B. **O grande mestre da escola: os livros de leitura para a escola primária da capital do Império brasileiro**. Rio de Janeiro, RJ: UERJ. Dissertação de Mestrado, 2008.

TEIXEIRA, Rosane B. **As relações professor e livro didático de Alfabetização**. Educere. 2008 PUC PR

_____. **Livro didático de alfabetização no cotidiano escolar.** 1º Seminário de Pesquisa Livros Didáticos de Língua Portuguesa. USP/ UNIFESP. Caderno de resumos e programação. São Paulo, 2012.

TOLEDO, J. **Didática** (nas escolas primárias). São Paulo, Livraria Liberdade, 1930.

TOSI, M. R. **Didática geral: um olhar para o futuro.** 1. ed. Campinas, SP: Editora Alínea. 1996

URBAN, A. C. **Didática da história: percursos de um código disciplinar no Brasil e na Espanha.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Paraná, 2009.

_____. **Livro didático de alfabetização no cotidiano escolar.** 1º Seminário de Pesquisa Livros Didáticos de Língua Portuguesa. USP/ UNIFESP. Caderno de resumos e programação. São Paulo, 2012

VALDEMARIN, V. T. **Manuais didáticos para uso de professores:** mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica. In: IV Congresso Brasileiro de História da Educação. **Anais...** IV Congresso Brasileiro de História da Educação, 2006, Goiânia.

_____, V. T.; CAMPOS, D. G. dos S. Concepções pedagógicas e método de ensino: o manual didático. Processologia na escola primária. *Paidéia*, 2007. Disponível em <<http://www.scielo.br/pdf/paideia/v17n38/v17n38a05.pdf>>

VEIGA, I. P. A. (coord.) **Repensando a Didática.** 2ªed..Campinas: Papyrus, 1989.

_____ *et al.* A Didática na formação de professores da educação básica. **Universitas FACE.** Brasília – DF, v. 3, nº 2, 2006, pp. 1-13.

_____. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papyrus, 11 ed. 2008.

_____. Por dentro da Didática: um retrato de três Pesquisas. In: **Anais do XV ENDIPE.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VIEIRA, D. C. de O.; MARTINS, P. L. O. **As Disciplinas de Didática nos Cursos De Licenciaturas.** IX congresso Nacional de Educação EDUCERE, PUCPR, 2009.

VINCENT, G. ; LAHIRE, B. & THIN, D. Sobre a História e a teoria de forma escolar. Educação em Revista. Belo Horizonte, 33, jun. 2001.

WACHOWICZ, L. A. Avaliação e Aprendizagem. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). Lições de Didática. Campinas, SP: Papyrus, 2006, p. 135-160.

WARDE, M. J. **O Estatuto epistemológico da Didática.** Ideias, nº 11, p 48 - 55, 1991.

ZABALZA, M. **Qualidade em educação infantil.** Porto Alegre: ARTMED. 1999

ZEICHNER, K. M. **A formação reflexiva de professores: ideias e práticas.** Lisboa: Educa, 1993.

APÊNDICES

APÊNDICE 1.....	177
APÊNDICE 2.....	193
APÊNDICE 3.....	196
APÊNDICE 4.....	198

APÊNDICE 1 - SUMÁRIOS⁴⁷

Livros “de” Didática Geral

1. Didática. Claudino Piletti –1982
Capítulo 1- Educação, Escola e professores
Capítulo 2 – Ensinar a aprender
Capítulo 3 – Pedagogia e Didática
Capítulo 4 – O currículo e seu planejamento
Capítulo 5 – Planejamento de Ensino
Capítulo 6 – Os Objetivos
Capítulo 7 – Seleção e organização de conteúdos
Capítulo 8 – Como ensinar?
Capítulo 9 – Recursos de ensino
Capítulo 10 – Avaliação
Capítulo 11 – A motivação da aprendizagem
Capítulo 12 – A organização e direção de uma classe escolar
2. Didática Moderna Fundamentos – Egídio Francisco Schmitz –1982
1- Fundamentos humanos da Didática
2- A educação no mundo moderno
3- Relação pedagógica no mundo de hoje
4 – Agentes educativos
5 – O professor no processo educativo
6- Características da aprendizagem nos dias atuais
7- A motivação da aprendizagem
8- Os objetivos da escola hoje
9- Objetivos educacionais e didáticos
10- Planejamento educacional
11 – Como operacionalizar os objetivos educacionais
12 – Os conteúdos da aprendizagem
13 – A organização da situação de ensino- aprendizagem
14 – Recursos para a aprendizagem
15 – A avaliação como forma de assegurar os resultados da aprendizagem
3. Ampla Didática - Balina Bello Lima – 1985 2 ed
Apresentação
Prefácio da 1 edição
Prefácio da 2 edição

⁴⁷ Alguns sumários não foram copiados na íntegra. Em alguns casos priorizou-se apenas o título de cada capítulo.

Introdução
Capítulo I – Conceituação
Didática
Criatividade
O “fazer” didático
O “ser” criativo
Ampla Didática
Capítulo II - Por um ensino criativo
Criatividade no planejamento
Objetivos
Estratégias
Avaliação
Pré-escolar
Alfabetização
Primeiro grau
Segundo grau
Terceiro e quarto grau
Educação de adultos
Educação do menor carente
Capítulo III – Escola e criatividade
O professor criativo
O aluno criativo
O diretor criativo
A escola criativa
A escola “no banco dos réus”
Capítulo IV – Esboço de uma ampla Didática
Elaboração do pré plano
Pré plano global do curso
Execução
Tipos de sessões
Distribuições das sessões
Descrições das sessões
Jogos didáticos
Material didático
Avaliação
Capítulo V – Instrumentos da ampla Didática
Teste da Didática
Fichas da avaliação
Tarefa criativa integradora
Questionário atitudinal
Inventário final de atitudes
Capítulo VI – Reflexões e questões
Reflexões
Questões
Referências bibliográficas

Bibliografia adicional consultada
4. Didática: aprender a ensinar
Ilza Martins Sant Anna/ Maximiliano Menegolia. 1989- 1ed
Parte primeira:
A Didática e o aluno concreto.
A Didática e a vida
A Didática e a educação
A Didática e a pedagogia
A didagogia
Bibliografia
Parte segunda:
Técnicas para humanização do ensino
Procedimentos de ensino- situações de experiência
Métodos de ensino
Técnicas individualizantes:
Fichas Didáticas
Caderno exploratório
Estudo dirigido
Instrução programada, entre outras
Técnicas socializantes:
Dramatização
Mímica
Técnica “Role playing” ou desempenho de papéis
Seminário
Simpósio
Painel ou mesa redonda, ente outras
Competências básicas para ensinar:
O professor que desperta
O professor que dialoga e problematiza
O professor que conscientiza
O professor que facilita o pensamento
O professor que facilita a tomada de decisões
O professor que se comunica
Bibliografia
5. A Didática necessária – Argemiro Aluísio Karling - 1991
Introdução
Capítulo I – Educação, ensino e aprendizagem
Capítulo II – Didática
1. O que é Didática
2. Por que todo professor precisa conhecer bem Didática
3. Funções da Didática

4.	Validade da Didática no entender de alguns professores
5.	O que há de errado no ensino de hoje
6.	O que deve ser estudado em Didática no entender de alunos de licenciatura
7.	Conclusão
Capítulo III – Idéias, fins e objetivos da educação e do ensino	
Capítulo IV – o contexto social e a educação	
Capítulo V – O professor	
1.	Qualidades e características de um bom professor
2.	Exemplos de professores mal e bem sucedidos
3.	Funções do professor
4.	Relacionamento professor x aluno
5.	Fatos relativos a professores narrados por alunos
6.	Depoimentos de alunos
7.	Em vez de " dar aula" o que 'e que o professor deve fazer?
8.	Deficiências, erros e criticas aos professores
9.	A formação do professor
10.	Conclusão
11.	Capítulo VI – Fundamentos e princípios da Didática
Capítulo VII – O que faz o aluno gostar de estudar	
Capítulo VIII – Métodos e técnicas individualizados	
Capítulo IX – Métodos e técnicas socializados	
Capítulo X – Os métodos sócio individualizados	
Capítulo XI – Recursos de ensino	
Capítulo XII – Currículo e conteúdo da aprendizagem	
Capítulo XIII – Avaliação	
Capítulo XIV – Planejamento	
Bibliografia	
6. Didática José Carlos Libâneo — 1992	
Apresentação	
Capítulo 1 – Prática educativa, pedagogia e Didática	
Prática educativa e sociedade	
Educação, instrução e ensino	
Educação escolar, Pedagogia e Didática	
A Didática e a formação profissional do professor	
Sugestões para tarefas de estudo	
Bibliografia complementar	
Capítulo 2 – Didática e democratização do ensino	
A escolarização e as lutas democráticas	
O fracasso escolar precisa ser derrotado	
As tarefas da escola pública democrática	
O compromisso social e ético dos professores	
Sugestões para tarefas de estudo	

Bibliografia complementar
Capítulo 3 – Didática: teoria da instrução e do ensino
A Didática como atividade pedagógica escolar
Objeto de estudo: o processo de ensino
Os componentes do processo didático
Desenvolvimento histórico da Didática e tendências pedagógicas
Tendências pedagógicas no Brasil e a Didática
A Didática e as tarefas do professor
Sugestões para tarefa de estudo
Bibliografia complementar
Capítulo 4 – O processo de ensino na escola
As características do processo de ensino
Processos didáticos básicos: ensino e aprendizagem
Estrutura, componentes e dinâmica do processo de ensino
A estruturação do trabalho docente
O caráter educativo do processo de ensino e o ensino crítico
Sugestões para tarefas de estudo
Bibliografia complementar
Capítulo 5 – O processo de ensino e o estudo ativo
O estudo ativo e o ensino
A atividade de estudo e o desenvolvimento intelectual
Algumas formas de estudo ativo
Fatores que influem no estudo ativo
Sugestões para tarefas de estudo
Bibliografia complementar
Capítulo 6 – Os objetivos e conteúdos de ensino
A importância dos objetivos educacionais
Objetivos gerais e objetivos específicos
Os conteúdos de ensino
Critérios de seleção
Sugestões para tarefas de estudo
Bibliografia complementar
Capítulo 7 – Os métodos de ensino
Conceito de método de ensino
A relação objetivo-conteúdo-método
Os princípios básicos do ensino
Classificação dos métodos de ensino
Meios de ensino
Sugestões para tarefas de estudo
Bibliografia complementar
Capítulo 8 – A aula como forma de organização do ensino
Características gerais da aula
Estruturação Didática da aula
Tipos de aula e métodos de ensino
Sugestões para tarefas de estudo

Bibliografia complementar
Capítulo 9 – A avaliação escolar
Uma definição de avaliação escolar
Avaliação na prática escolar
Características da avaliação escolar
Instrumentos de verificação do rendimento escolar
Atribuição de notas e conceitos
Sugestões para tarefas de estudo
Bibliografia complementar
Capítulo 10 – o planejamento escolar
Importância do planejamento escolar
Requisitos gerais para o planejamento
O plano da escola
O plano de ensino
O plano de aula
Sugestões para tarefas de estudo - Bibliografia complementar
Capítulo 11 – Relações professor- aluno na sala de aula
Aspectos cognoscitivos da interação
Aspectos sócio-emocionais
A disciplina na classe
Sugestões para tarefas de estudo
Bibliografia complementar
Bibliografia Geral
7. Didática a aula como centro. Marcos Masetto –1994
Introdução
1. Buscando o significado da Didática
2. A escola e o desenvolvimento dos alunos
3 A sala de aula: espaço de vida?
4. O processo de Ensino- aprendizagem
5. Escola: espaço de “inter-ações”
6. Organização curricular da escola
7. Planejamento: instrumento de ação educativa
8. Um plano em seus componentes
9. Continuando a Estrada
Bibliografia referencial e complementar
8. Curso de Didática Geral – Regina Célia Cazaux Haid. 1995 2ed.
Capítulo 1. Didática e Filosofia
1. Educação e Ensino
2. Conceito de Didática
3. Evolução histórica da Didática

Capítulo 2. Didática e psicologia
1. Contribuição das ciências do comportamento para a pedagogia
2. O movimento da Escola Nova
3. Jean Piaget e a Psicologia Genética
4. Conseqüências pedagógicas da teoria de Piaget
Capítulo 3. A interação professor-aluno
1. O valor pedagógico da relação professor aluno
2. A importância do diálogo da relação pedagógica
3. Autoridade versus autoritarismo
4. A questão da disciplina sala de aula
5. Motivação e incentivação da aprendizagem
6. Direção da classe
Capítulo 4. O planejamento da ação Didática
1. A distinção entre planejamento e plano
2. Tipos de planejamento na área da educação
3. O planejamento didático ou de ensino
4. A função do planejamento das atividades Didáticas
5. Características de um bom plano didático ou de ensino
Capítulo 5. A formulação de objetivos educacionais
1. A importância de estabelecimento de objetivos para a ação pedagógica
2. Os objetivos educacionais e seus níveis
3. Um pouco de história
4. A função dos objetivos específicos
5. Sugestões para definir objetivos específicos
Capítulo 6. Seleção e organização dos conteúdos curriculares
1. A importância do conteúdo
2. Critérios para seleção de conteúdos
3. A organização do conteúdo
4. O desenvolvimento dos conteúdos e as concepções pedagógicas
Capítulo 7. Escolha dos procedimentos de ensino e organização das experiências de aprendizagem
1. Critérios básicos para a escolha dos métodos de ensino
2. Classificação dos métodos de ensino
Capítulo 8. Procedimentos de ensino-aprendizagem individualizantes
1. Aula expositiva
2. Estudo dirigido
3. Método Montessori
4. Centros de Interesse
Capítulo 9. Procedimentos de ensino-aprendizagem socializantes
1. O uso de jogos
2. Dramatização
3. Trabalho em grupo
4. Estudo de casos
5. Estudo do meio
Capítulo 10. Procedimentos de ensino-aprendizagem sócio-individualizantes

1.	Método da descoberta
2.	Método de solução de problemas
3.	Método de projetos
4.	Unidades Didáticas
5.	O movimento Freinet
Capítulo 11. Escolha e utilização dos recursos audiovisuais	
1.	Retrospectiva histórica
2.	Fundamentação baseada na Psicologia Genética
3.	Classificação dos recursos audiovisuais
4.	O uso do videocassete na sala de aula
5.	Seleção e utilização dos recursos audiovisuais
Capítulo 12. A era da informática na Educação	
1.	A era da informática
2.	O computador e a Informática
3.	Alguns dados históricos
4.	O computador chega a escola
5.	O computador como recurso de aprendizagem
Capítulo 13. Avaliação do processo ensino-aprendizagem	
1.	O conceito de avaliação da aprendizagem e as concepções pedagógicas
2.	O que é avaliar: princípios básicos
3.	Distinção entre testar, medir avaliar
4.	Funções da avaliação
5.	Relação funcional entre objetivos e avaliação
6.	Técnicas e instrumentos de avaliação da aprendizagem
7.	O que a avaliação deve significar para o aluno
Bibliografia	
9. Didática Geral: um olhar para o futuro. Tosi, Maria Raineldes 1996	
Introdução	
Capítulo 1 – Dois perfis de uma mesma face: o professor e o educador em direção ao ano dois mil	
1.1.1	Conceito de educação
1.1.2	Conceitos específicos professor/educador
Capítulo 2 – Disciplina	
2.1	Conceitos
2.2	Causas da indisciplina e possíveis soluções para tornar a excessiva atividade do aluno em ação orientada para o estudo.
2.3	Ações Didáticas específicas
Sugestões de Leituras	
Capítulo 3- Evolução do pensamento científico na história	
3.1.	Período precedente a era cristã
3.2	A era cristã até fins da idade Média
3.3	Idade Média
3.4	Século XX
Conclusão	

Sugestão de leituras
Capítulo IV – Evolução da Educação na História
4.1 Período precedente a era cristã
Capítulo V – A História no Brasil: a educação, a pesquisa e o ensino de Ciências
5.1 História da Educação Brasileira
Capítulo VI – Política e Educação
1.1 Conceito de Estado
Capítulo VII – Filosofia e Educação
7.1 Filosofia, moral e ética
Capítulo VIII – Planejamento
8.1 História do Planejamento
8.2 Conceito de planejamento
Capítulo IX – Organização do currículo no planejamento
Capítulo X – Currículo como atribuição da escola
10.1 Tipos de escolas
10.1.1 Escola tradicional
10.1.2 Escola Nova/Progressista
10.1.3 Escola Globalizadora
Capítulo XI - O porquê e o para quê da educação
11.1 Conceitos
11.1.1 Princípios
11.1.2 Objetivos
Capítulo XII – A quem a escola presta serviços?
12.1 Conceito de sociedade
12.2 Classes sociais
Capítulo XIII – Organização do trabalho didático do professor: projetos, identificação, justificativas, diagnose, e bibliografia.
13.1 esquema mínimo de um projeto
13.1.1 Ordem dos passos
Capítulo XIV – Metodologia
14.1 Conceito de metodologia
Capítulo XV – Metodologia: aplicações
15.1 Metodologia para desenvolvimento do conhecimento
15.2 Metodologia para desenvolvimento de habilidades
15.3 Metodologia para valorização
Capítulo XVI – Avaliação: questões básicas
16.1 Avaliações usadas pela escola
16.2 Critérios
Capítulo XVII – Avaliação: cuidados didáticos específicos
Bibliografia
10. Ensinar a Ensinar – Didática para a escola Fundamental e Média.
Amélia Domingues de Castro e Anna Maria Pessoa de Carvalho (orgs).2001.
Sobre os autores

Apresentação
Parte I Reflexões sobre Didática
Capítulo 1 - O ensino: objeto da Didática
1.1 Didática e ensino
1.2 O campo da Didática
1.3 Pesquisa sobre ensino
Capítulo 2 – Didática e Cultura: o ensino comprometido com o social e a contemporaneidade
2.1 Introdução
2.1.1 História e contemporaneidade no ensino
2.2 A Didática e a Escola: o Projeto Pedagógico
2.2.1 A gestão da escola
2.3 Didática e o Currículo: o itinerário de formação
2.4 A Didática e a aula: os tempos e os espaços redefinidos
Conclusão
Bibliografia
Capítulo 3 – A Didática como iniciação: Uma alternativa no processo de formação de professores
A Didática, as Autobiografias, ou as Histórias de Vida escolar e a Educação de professores
Parte II A Didática em ação
Capítulo 4 - A Disciplina: uma questão crucial na Didática
4.1 Introdução
4.2 A Disciplina e a atividade intelectual
4.3 A disciplina e a formação do caráter
4.4 A disciplina e as motivações interiores
4.5 O que as pesquisas tem demonstrado
4.6 A sala de aula e as regras para seu funcionamento
4.7 Considerações finais
Bibliografia
Capítulo 5 – O papel do professor na sociedade digital
5.1 O que é um professor, afinal?
5.2 Funções estruturais da ação docente
5.2.1 O professor, agente da memória
5.2.2 O professor, agente de valores da sociedade
5.2.3 o professor, agente das inovações
Bibliografia
Capítulo 6 – O saber e o fazer dos professores
6.1 Os saberes conceituais e metodológicos da área específica
6.2 Saberes integradores
6.3 Saberes pedagógicos
6.4 Um exemplo: atividade onde discutimos Ciência, Tecnologia e Sociedade em uma aula sobre telescópio e onde apresentamos os saberes do professor e o seu saber fazer
Referencias Bibliográficas
Capítulo 7 – Sala de aula: espaço de construção do conhecimento para o aluno e de pesquisa e de desenvolvimento profissional para o professor

7.1 O que diz a pesquisa sobre a sala de aula enquanto espaço de aprendizagem e de formação intelectual do aluno
7.1.1 O ensino e a aprendizagem segundo o modelo processo-produto
7.1.2 A construção do conhecimento pelo aluno. O papel mediador do professor
7.1.3 As abordagens etnográficas
7.2 A análise da sala de aula e o aperfeiçoamento profissional do professor -Formando o professor reflexivo/Investigativo
Bibliografia
Capítulo 8 – A atividade de ensino como ação formadora
8.1 A organização do ensino
8.2 A Didática e a atenção especial aos múltiplos fatores no ensino de um conteúdo
8.3 A Didática e a educação matemática
8.4 A identidade do professor pelo que ele faz
8.5 A atividade orientadora de ensino
8.5.1 Os sujeitos na atividade de ensino
8.5.2 O objeto da atividade
8.5.3 As ações e operações na atividade
8.5.4 A aprendizagem como resultado da atividade
Bibliografia
Parte III A verificação dos resultados
Capítulo 9 – As relações pessoais na escola e a avaliação
9.1 Introdução
9.2 O aluno e a avaliação
9.3 O professor e a avaliação
9.4 Funções de avaliação
9.5 Como avaliar
9.6 Comunicação dos resultados
9.7 Como aperfeiçoar a avaliação
Bibliografia
Capítulo 10 - Avaliação Escolar: Desafios e perspectivas
10.1 Diferentes perspectivas de análise da avaliação
10.1.1 O processo de conhecimento e a avaliação – o enfoque epistemológico
10.1.2 Avaliação, aprendizagem e investigação Didática o enfoque psicopedagógico
10.1.3 Avaliação, escola e sociedade – o enfoque sociológico
10.2 A cultura da escola e a nova concepção de avaliação na Lei de Diretrizes e Bases da Educação
10.3 O projeto pedagógico como suporte para novas formas de avaliação
10.4 Da “Cultura de repetência” à Progressão continuada ou repetir é diferente de progredir
10.5 Avaliação e perda do poder docente
10.6 Instrumentos de avaliação – O melhor instrumento: o professor
Bibliografia
11. Uma Didática para a pedagogia histórico crítica - João Luiz Gasparin – 2005
Apresentação - Dermeval Saviani
Introdução

Parte I: Prática social: nível de desenvolvimento atual do educando
Capítulo 1: Prática social inicial do conteúdo: o que os alunos e o professor já sabem 1. Fundamentos teóricos 2. Procedimentos práticos 3. Exemplo
Parte II: Teoria: zona de desenvolvimento imediato do educando
Capítulo 2: Problematização: explicitação dos principais problemas da prática social 1. Fundamentos teóricos 2. Procedimentos práticos 3. Exemplo
Capítulo 3: Instrumentalização: ações didático-pedagógicas para a aprendizagem 1. Fundamentos teóricos 2. Procedimentos práticos 3. Exemplo
Capítulo 4: Catarse: expressão elaborada da nova forma de entender a prática social 1. Fundamentos teóricos 2. Procedimentos práticos 3. Exemplo
Parte III: Prática social: nível de desenvolvimento atual do educando
Capítulo 5: Prática social final do conteúdo: nova proposta de ação a partir do conteúdo aprendido 1. Fundamentos teóricos 2. Procedimentos práticos 3. Exemplo
Conclusão: como iniciar?
Referências bibliográficas - Anexos
12. A Didática a partir da pedagogia de La Salle
Mary Rangel (org) e Ignácio Lucio Weschenfelder -- 2006
Apresentação
Joao Batista de La Salle: história e passos de uma construção socieducacional
A Didática em La Salle
1. A Didática e o principio do afeto
2. A Didática e o principio do diálogo e do exemplo
3. A importância do espaço e da organização, pois é preciso que a escola vá bem.
4. A disciplina
5. A relação prática teoria prática: o ensino contextualizado
6. A transposição Didática
7. O principio das metodologias múltiplas
8. A aprendizagem como meio de emancipação social
9. o principio das decisões coletivas
10. o principio da organização e do planejamento
11. A competência docente
Considerações finais
Referencias

13. Didática Geral: Fundamentos, Planejamento, Metodologia e Avaliação –
José do Prado Martins – 1985
Parte 1 – Educação e Realidade
1 Fundamentos da teoria da educação
1 Referencial teórico
1.2 Reflexões sobre o conceito de educação como fundamento da ação educativa
1.3 Fundamentos filosóficos da educação
1.4 Fundamentos sociológicos da educação
1.5 Fundamentos psicológicos da educação
1.6 O contexto histórico da educação
2 Momento de integração do estudo
3 Atividades sugeridas
Variáveis presentes no processo educacional
2 Panorama da Educação brasileira
Parte II Fundamentos da Didática
4 Conceito e divisão da Didática
5 A Didática e suas implicações filosóficas e psicológicas
6 Noções gerais de planejamento didático
7 Estudo das etapas do planejamento de ensino
Parte III Estudo específico de cada componente do plano de ensino
8 Como estabelecer objetivos educacionais
9 Como selecionar e organizar conteúdos de ensino
10 Procedimentos de ensino
11 Avaliação da aprendizagem
Parte IV Metodologia de ensino
12 . Métodos de ensino
13 Diretrizes gerais de ação Didática
14 Recursos de ensino
Anexos - Bibliografia
14. Lições de Didática - Ilma Passos Alencastro Veiga (orgs) - 1ed - 2006
Apresentação
Ensinar: uma atividade complexa e laboriosa
A dimensão intencional do ensino
Os conhecimentos curriculares e do ensino
As formas e práticas de interação entre professores e alunos
Aprender: uma ação interativa
Avaliação e aprendizagem
15. Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas - Ilma Passos A. Veiga (orgs) – 2008
Apresentação

Gênese da aula
1 – A aula no contexto histórico. A aula e suas dimensões
2 – Disposição da aula: os sujeitos entre a técnica e a polis
3 – A dimensão ética da aula ou o que nós fazemos com eles
4 – Da dimensão estética da aula ou do lugar da beleza na educação
Princípios fundantes da aula
5 - A criatividade como princípio funcional da aula: limites e possibilidades
6 – À procura de senha da vida – de senha a aula biológica?
Práticas
7 - A aula como expressão da prática pedagógica
8 - Aula presencial e virtual: são rivais?
9 – A aula em espaços não-convencionais
10 - Organização Didática da aula: um projeto colaborativo de ação imediata
16. Didática Teórica, Didática Prática para além do confronto-Pura Lúcia O. Martins – 2008
Introdução
O processo de investigação
O projeto inicial
Primeira parte
A Didática na teoria e na prática
Capítulo I – Objetivos de ensino
A – Na Didática teórica
B – Na Didática prática
Capítulo II Conteúdos escolares: seleção e organização
A – Na Didática teórica
B – Na Didática prática
Capítulo III Metodologia de ensino
A – Na Didática teórica
B – Na Didática prática
Capítulo IV – Relação professor-aluno
A – Na Didática teórica
B – Na Didática prática
Capítulo V – Avaliação
A – Na Didática teórica
B – Na Didática prática
Capítulo VI – Planejamento
A – Na Didática teórica
B – Na Didática prática
Segunda parte
No processo contraditório os germes da teoria pedagógica alternativa
Capítulo I – De profissional liberal na Didática teórica a assalariado do ensino na Didática prática
A contradição

Os germes da teoria pedagógica alternativa
Terceira parte
A sistematização coletiva do conhecimento
Capítulo I – Primeiro momento: descrição da prática no plano empírico
Capítulo II – Segundo momento: a explicação da prática mediatizada pelas tendências da educação
Capítulo III – Terceiro momento: a compreensão da prática pedagógica no nível da totalidade
Capítulo IV – Quarto momento: a elaboração de propostas alternativas
Capítulo V – Avaliando o encontro
O reencontro
Lições retiradas da prática
Bibliografia
17. Didática - Pura Lúcia Oliver Martins – 2008
Apresentação
Introdução
Didática: momentos históricos
Abordagens do processo didático: fundamentos e instâncias operacionais
Elementos didáticos: objetivos, conteúdos, avaliação
Princípios orientadores da Didática na perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento
Para finalizar, uma tendência atual do processo dinâmico
18. Didática e Docência. Aprendendo a profissão. Isabel M. S. de Farias (orgs). 1ed. 2009
Introdução
Didática? Didáticas? Qual Didática? Uma conversa sobre nossa opção teórica.
Os precursores da Didática
A constituição da Didática como disciplina
Por uma Didática crítica e contextualizada
Das relações entre Educação, Pedagogia e Didática
Síntese da introdução
Atividades
Sugestões de leitura
Parte 1 – Para compreender as bases do fazer docente
Capítulo 1- Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis
1.1 Teorias que conferem sustentação as práticas educativas
1.2 Caracterização metodológica das tendências pedagógicas reformistas e transformadoras

Síntese do capítulo
Atividades
Sugestões de leitura
Capítulo 2 – Identidade e fazer docente: aprendendo a ser e a estar na profissão
2.1 Educação, humanização e produção de identidades
2.1 Um pessoa que se faz professor – a identidade profissional
2.3 Elementos identitários da docência – história de vida, formação e prática pedagógica
2.4 Docência – trabalho que requer saberes especializados
Síntese do capítulo
Atividades
Sugestões de leitura
Capítulo 3 – Docência: notas sobre a dimensão ética da profissão
3.1 Ética, educação e docência
3.2 Exigentes éticas inerentes ao ato de ensinar
3.3 Definir diretrizes ético-profissionais – desafio a profissionalização docente
Síntese do capítulo
Atividades
Sugestões de leitura
Parte 2 – A organização do processo didático
Capítulo 4 – o planejamento da prática docente
4.1 A hora de planejar – da necessidade de superar o “muro de lamentações”
4.2 A prática do planejamento – dos sentidos aos seus princípios
4.3 Momentos do planejamento – um continuum permeado de intersecções
4.4 Os sujeitos do planejamento
4.5 Planejando situações de ensino – elementos a considerar
Síntese do capítulo
Atividades
Sugestões de leitura
Capítulo 5 – As estratégias de ensino na ação Didática
5.1 Métodos e estratégias de ensino- uma relação necessária
5.2 As estratégias de ensino em aula – discutindo possibilidades
5.3 Estratégias de ensino e professores em formação – algumas lições da prática
Síntese do capítulo
Atividades
Sugestões de leitura
Capítulo 6 – A aula como espaço-tempo coletivo de formulação de saberes
6.1 Aula – mais do que tempo, um espaço coletivo de conquista de saberes
6.2 “A aula nossa de cada dia”
Síntese do capítulo
Atividades
Sugestões de leitura - Referências
Sobre as autoras

APÊNDICE 2

ANÁLISE DOS SUMÁRIOS - CATEGORIA: TEMAS

	Título – Autor – Ano	Contexto Social	Sujeitos da Educação	Elementos da ação Didática	Temas novos	Relações com outras disciplinas
01	Didática Claudino Piletti –1982	-	Professor	-	-	-
02	Didática: aprender a ensinar Ilza M. Sant Anna/ Maximiliano Menegolia – 1989 (1ª ed.)	-	Professor Aluno	Técnicas Métodos	Competências Diálogo	-
03	Didática José Carlos Libâneo– 1994 (21ª ed.)	-	Professor Aluno	-	Fracasso escolar Ética	-
04	Didática a aula como centro Marcos Masetto – 1994	-	Aluno	Planej.	-	-
05	Ensinar a Ensinar – Didática para a escola Fundamental e Média Amélia D. de Castro e Anna Maria P. de Carvalho (orgs) - 2001	-	Professor Aluno	Planej. Disciplina	Cultura Socied. Digital Profes. reflexivo Identidade/Saberes Tempos/espacos	Psicologia Sociologia
06	Uma Didática para a pedagogia históricocritica João Luiz Gasparin – 2005	-	Aluno	Conteúdo Planej.	Prática social	Psicologia
07	Curso de Didática Geral Regina Célia C. Haidt	-	Professor Aluno	-	Jogos Dramatização Métodos/projetos Centros Interesse Rec. audiovis. Informática	Filosofia Psicologia

	Título – Autor – Ano	Contexto Social	Sujeitos da Educação	Elementos da ação Didática	Temas novos	Relações com outras disciplinas
08	A Didática a partir da pedagogia de La Salle Mary Rangel (org) e Ignácio Lucio Weschenfelder– 2006	-	Professor Aluno	Planej. Disciplina Métodos	Transposição Didática Competência Diálogo Emancipação	-
09	Didática Geral: Fundamentos, Planejamento, Metodologia e Avaliação José do Prado Martins– 1985	-	-	-	-	Filosofia Psicologia Sociologia
10	Lições de Didática Ilma Passos A. Veiga (orgs) – 2006 (3ª ed.)	-	Professor Aluno	Avaliação Aprendizagem Relação prof-aluno	Interação	-
11	Aula: gênese, dimensões, princípios e práticas Ilma Passos A. Veiga (orgs) – 2008	-	Aluno	Aula Relação Prof-aluno	Ética/Estética Criatividade Projeto Tecnologia	-
12	Didática Teórica, Didática Prática para além do confronto Pura L. O. Martins – 2008a	-	Professor Aluno	-	Contradição Sistemat. Colet. Conhec. Totalidade	-
13	Didática Pura Lúcia Oliver Martins. 2008b	-	-	-	Sistemat.coletiva conhec. Proc.dinâmico.	-

	Título – Autor – Ano	Contexto Social	Sujeitos da Educação	Elementos da ação Didática	Temas novos	Relações outras disciplinas
14	Didática e Docência. Aprendendo a profissão. Isabel M.de Farias (orgs) – 2011 (3ª ed.)	-	Professor	Planejamento Métodos Estratégias Aula	Identidade Saberes Ética	-
15	Didática Geral: um olhar para o futuro Tosi, Maria Raineldes. 1996	-	Professor Aluno	-	Moral, ética Projetos Pesquisa Indisciplina Projetos	Filosofia História Política
16	A Didática necessária Argemiro Aluísio Karling–1991	-	Professor Aluno	-	-	-
17	Didática Moderna Fundamentos Egídio Franscisco Schmitz – 1982	-	Professor	-	Motivação	-
18	Ampla Didática Balina Bello Lima – 1985 (2ªed)	-	Professor Aluno	-	Criatividade Jogos didáticos Questionários atitudinais	-

APÊNDICE 3

LIVROS SOBRE DIDÁTICA

	LIVROS SOBRE DIDÁTICA	AUTOR	ANO	EDITORA
1	Didática em questão	Vera Maria Candau	1983	Vozes
2	O conteúdo da Didática: um discurso da neutralidade científica	Maria Rita Neto S. Oliveira	1988	Editora UFMG
3	Repensando a Didática	Alice Casimiro Lopes/ Ilma Passos A. Veiga	1988	Papirus
4	Rumo a uma nova Didática	Vera Maria Candau	1988	Vozes
5	A prática pedagógica do professor de Didática	Ilma Passos A. Veiga	1989	Papirus
6	A reconstrução da Didática: elementos teóricos e metodológicos	Maria Rita S. Oliveira	1992	Papirus
7	Didática - Ruptura, compromisso e pesquisa	Maria Rita S. Oliveira	1993	Papirus
8	Controvérsias em Didática	Marilda da Silva	1995	Papirus
9	Didática: o ensino e suas relações	Ilma Passos A. Veiga	1996	Papirus
10	Alternativas no ensino de Didática	Maria Rita S. Oliveira/ Marli André	1997	Papirus
11	Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal	Selma Garrido Pimenta/ Marli André/ Maria Rita N.S.Oliveira/ Jose Libaneo e Ivani Fazenda	1997	Cortez
12	Epistemologia e Didática, as concepções de conhecimento e inteligência e a prática docente	Nilson Jose Machado	1999	Cortez
13	Didática, currículo e saberes escolares	X ENDIPE-4 Vera M. Candau (org)	2000	Lamparina
14	Didática e teorias educacionais	Paulo Guiraldelli Jr	2000	DP&A
15	Didática: Velhos e novos temas	Jose Libaneo	2002	edição do autor
16	Didática e práticas de ensino: interfaces com diferentes saberes e lugares formativos	Dalva Gonçalves Rosa e Vanilton Camilo de Souza (orgs)	2002	Lamparina
17	De professores, pesquisa e Didática	Selma Garrido Pimenta	2005	Papirus

18	Didática	Jaime Francisco P. Cordeiro	2007	Contexto
19	A Didática e as contradições da prática	Pura Lucia O. Martins	2008	Papirus
20	Didática Geral	Demétrio Delizoicov.	2008	Funape
21	Didática e Interdisciplinaridade	Ivani Catarina A. Fazenda	2008	Papirus
22	Didática e trabalho docente	Alda Junqueira Marin	2009	Junqueira & Marin
23	Fundamentos de Didática	Alessandro de Mello/ Sandra Terezinha Urbanetz	2009	IBPEX
24	Didática – Questões contemporâneas.	Vera Maria Candau	2009	Forma & Ação
25	Ajudar a ensinar- relações entre Didática e ensino	Daniel Feldman	2009	Artmed
26	Temas atuais em Didática	Alda Betsaida M. Teixeira	2010	UFMG
27	Didática: embates contemporâneos	Pimenta, Selma Garrido; Franco, Maria Amélia Santoro	2010	Loyola
28	Panorama da Didática	Roberto Puentes/ Andrea Longarezi	2011	Papirus
29	Didática: entre o pensar, o dizer e o vivenciar	Ilma Passos Alencastro Veiga (Coord.)	2012	Editora UEPG
30	Currículo, Didática e Formação de Professores - Col. Prática Pedagógica	Maria Rita N. S. Oliveira, José Augusto Pacheco	2013	Papirus

Fonte: dados da pesquisa (2010-2012)

APÊNDICE 4

LEVANTAMENTO DOS ARTIGOS ARTIGOS SOBRE MANUAIS DE DIDÁTICA

1. TÍTULO: Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971).

AUTOR(ES): Vivian Batista da Silva.

DISPONÍVEL EM: Revista brasileira de história da educação nº 6 jul./dez. 2003A

2. TÍTULO: Os livros das normalistas: os manuais pedagógicos na história da formação dos professores no Brasil (1930-1971).

AUTOR(ES): Vivian Batista da Silva.

DISPONÍVEL EM: Revista QUAESTIO, Sorocaba, SP, v. 10, n. 1/2, p. 115-132, maio/nov. 2008.

3. TÍTULO: Significados das orientações metodológicas nos livros didáticos de física do ponto de vista dos professores.

AUTOR(ES): Tânia Maria F. Braga Garcia e Luiz Eduardo Pivovar.

DISPONÍVEL EM: XI Encontro de Pesquisa em Ensino de Física – Curitiba – 2008

4. TÍTULO: Uma história de leituras para professores em Portugal e no Brasil (1930-1971).

AUTOR(ES): António Carlos Luz Correia (Universidade de Lisboa) e Vivian Batista da Silva (Universidade de São Paulo).

DISPONÍVEL EM: In: II Congresso Brasileiro de História da Educação, 2002a, Natal - RN. Anais II Congresso Brasileiro de História da Educação - História e memória da educação brasileira. Natal: NAC, v. 1. p. 23-24.

5. TÍTULO: A alfabetização nos manuais didáticos: o estado da arte

AUTOR(ES): Enilda Fernandes (Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul) e Iara Augusta da Silva (Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul)

DISPONÍVEL EM: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, número especial, p. 36-57, mai.2010

6. TÍTULO: Os manuais pedagógicos e o discurso da formação de professores: saberes em viagem permanente

AUTOR(ES): Vivian Batista da Silva e Antonio Carlos Luiz Correia.

DISPONÍVEL EM: III Congresso Brasileiro de História da Educação, PUC, PR, 2004a

7. TÍTULO: Os modos de produção de uma história das leituras de professores: manuais pedagógicos brasileiros 1930-1971

AUTOR(ES): Vivian Batista da Silva (Universidade de São Paulo).

DISPONÍVEL EM: Anais do II Cong de Pes e Ens em História da Educ em MG, 2003a

8. TÍTULO: Leitura para professores: manuais pedagógicos em circulação na Escola Normal Amaral Fontoura.

AUTOR(ES): Renata de Almeida Vieira, Fátima Cristina Lucas de Souza, Lizete Shizue e Bomura Maciel.

DISPONÍVEL EM: Anais do 17º COLE Congresso de leitura do Brasil - Unicamp, 2009

9. TÍTULO: “Ciência do ensino e doutrina do método”: a Didática e os manuais para a formação de professores nas escolas normais (1890-1990).

AUTOR(ES): Tânia Braga Garcia.

DISPONÍVEL EM: VI Congresso Iberoamericano de Historia de La Educación Latinoamericana, 2003, San Luis Potosi. Historia de las Ideas, actores e instituciones educativas- Memoria del VI Congreso Iberoamericano de Historia de la Educación Latinoamericana. San Luis Potosi, México: Colegio San Luis/CESU- UNAM/SOMEHIDE, 2003. v. 1, p. 1-14.

10. TÍTULO: A Didática e os manuais para ensinar a ensinar Física.

AUTOR(ES): Tânia Maria F. Braga Garcia e Fernanda Esthenes do Nascimento.

DISPONÍVEL EM: EDUCERE. 2009, PUC PR.

11. TÍTULO: Os manuais destinados a professores como fontes para a história das formas de ensinar

AUTOR(ES): Leilah Santiago Bufrem, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Maria F. Braga Garcia.

DISPONÍVEL EM: Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.22, p. 120 –130, jun. 2006 - ISSN: 1676-2584

12. TÍTULO: Manuais destinados à formação de professores no Brasil: Base Manbras.

AUTOR(ES): Leilah Santiago Bufrem (UFPR)*, Mikie Alexandra Okumura Magnere (UFPR)**

DISPONÍVEL EM: IV CONGRESSO BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - PROGRAMAÇÃO (Continuação) <http://www.sbhe.org.br/>

Data: 5 a 8 de novembro de 2006 Local: Universidade Católica de Goiás

13. TÍTULO: Os livros de Didática e sua influencia na organização da prática docente.

AUTOR(ES): Carla B. Zandavalli M. Araújo.

DISPONÍVEL EM: Revista Ensaios e Ciência, diciembre, año/vol 5, número 003. 2001, Campo Grande, Brasil.

14. TÍTULO: Manuais Pedagógicos e Formação Docente: elos de poder/saber.

AUTOR(ES): Maria Isabel Edelweiss Bujes (Universidade Luterana do Brasil – PPGEdu/ULBRA – Brasil)

DISPONÍVEL EM: *Currículo sem Fronteiras*, v.9, n.1, pp. 267-288, Jan/Jun 2009

15. TÍTULO: Entre o ideal e o usual: a Didática Mínima de Rafael Grisi

AUTOR(ES): Maria do Rosário Longo Mortatti

DISPONÍVEL EM: Rev. bras. Est. pedag., Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 15-25, jan./dez. 2001.

16. TÍTULO: Treinando habilidades para ensinar: uma proposta Didática para a formação de professores na década de 1970.

AUTOR(ES): Dra. Tânia Maria F. Braga Garcia (PPGE/UFPR)

DISPONÍVEL EM: IV CONGRESSO Brasileiro de História da Educação - Programação

Data: 5 a 8 de novembro de 2006

Local: Universidade Católica de Goiás

17. TÍTULO: Duas práticas pedagógicas na formação de professores brasileiros na década de 1930: livros e cadernos

AUTOR(ES): Eurize Caldas Pessanha e Carla Busato Zandavalli Maluf de Araujo

DISPONÍVEL EM: História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 139-166, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>

18. TÍTULO: Estudos sobre os livros escolares no Brasil.

AUTOR(ES): Giselle Baptista Teixeira.

DISPONÍVEL EM: Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ

II Seminário Brasileiro Livro e História Editorial

11 a 15 de maio de 2009.

19. TÍTULO: Concepções pedagógicas e método de ensino: O manual didático: Processologia na Escola Primária

AUTOR(ES): Vera Teresa Valdemarin e Daniela Gonçalves dos Santos Campos (Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara-SP, Brasil)

DISPONÍVEL EM: REVISTA Paidéia, 2007, 17(38), 343-356

20. TÍTULO: Contribuições ao estudo da construção da Didática da história como disciplina escolar no Brasil: 1935-1952

AUTOR(ES): Maria Auxiliadora Moreira dos Santos Schmidt (Universidade Federal do Paraná)

DISPONÍVEL EM: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO, 6., 2006, Uberlândia. **Anais do congresso luso-brasileiro de história da educação: percursos e desafios da pesquisa e do ensino de história da educação.** Uberlândia: UFU, 2006. p. 4.100-

4.109, Disponível em: <www.faced.ufu.br/colubhe06/anais/arquivos/eixo6.htm>. Acesso em: 27 jan. 2010.

- 21. TÍTULO:** Manuais de Didática da história destinados à formação de professores e a constituição do código disciplinar da história no Brasil: 1935-1952.
AUTOR(ES): Maria Auxiliadora Moreira dos Santos SCHMIDT
História (São Paulo) v.30, n.2, p. 126-143, ago/dez 2011 ISSN 1980-4369
- 22. TÍTULO:** Os manuais do professor como fonte de pesquisa acerca da História ensinada.
AUTOR(ES): André Luiz Paulilo
DISPONÍVEL EM: Relatório Científico do Projeto de Pesquisa “Discursos e Representações acerca da docência em História: perspectivas sobre o ensino de História no Ciclo II da Educação Fundamental”. Processo CNPq n.º 563733/2008-0. São Caetano do Sul 2010
- 23. TÍTULO:** Os manuais do professor como fonte de pesquisa.
AUTOR(ES): André Luiz Paulilo.
DISPONÍVEL EM: História: Questões & Debates, Curitiba, n. 56, p. 181-206, jan./jun. 2012. Editora UFPR
- 24. TÍTULO:** As orientações do manual didático e a organização das relações de ensino pelo professor.
AUTOR: Sem identificação de autor.
DISPONÍVEL EM: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas – 2012, Junqueira&Marin Editores LIVRO 3
- 25. TÍTULO:** Olhar a escola através dos livros de texto para formação de professores.
AUTOR(ES): Antônio Carlos Correia.
DISPONÍVEL EM: Trabalho apresentado no Seminário de Estudos na Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo-FEUSP, 2000.
- 26. TÍTULO:** O manual didático *Práticas escolares* um estudo sobre mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica.
AUTOR(ES): Vera Tereza Valdemarin.
DISPONÍVEL EM: Revista Brasileira de História da Educação n° 17 maio/ago. 2008
- 27. TÍTULO:** Livro didático e saber escolar 1810-1910.
AUTOR(ES): Circe Bittencourt.
DISPONÍVEL EM: Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- 28. TÍTULO:** O manual escolar: uma falsa evidência histórica.
AUTOR(ES): Alain Choppin; Tradução: Maria Helena C. Bastos.
DISPONÍVEL EM: História da Educação, ASPHE/FaE/UFPEL, Pelotas, v. 13, n. 27 p. 5-8, Jan/Abr 2009. Disponível em: <http://fae.ufpel.edu.br/asphe>
- 29. TÍTULO:** História dos livros e das edições Didáticas: sobre o estado da arte
AUTOR(ES): Alain Choppin.
DISPONÍVEL EM: Educação e Pesquisa, São Paulo, v.30, n.3, p. 549-566, set./dez. 2004
- 31. TÍTULO:** Os manuais do professor das coleções Didáticas e os referenciais curriculares como fontes de pesquisa em Educação.
AUTOR(ES): André Luiz Paulilo
DISPONÍVEL EM: Rev. hist.edu.latino am. No. 16, enero-junio 2011 ISSN: 0122-7238 pp. 175-198
- 32. TÍTULO:** Manuais Didáticos para uso de professores: mudanças e permanências nas prescrições para a prática pedagógica.
AUTOR(ES): Vera Teresa Valdemarin (FCLAr/UNESP)
DISPONÍVEL EM: Eixo Temático 1 – Políticas Educacionais e movimentos sociais. Congresso Brasileiro de história da Educação, 2006.
- 33. TÍTULO:** O lugar dos manuais e programas de ensino na formação de professores alfabetizadores nos institutos de educação do estado de São Paulo (1933-1975).
AUTOR(ES): Andréia Cristina Fregate Baraldi Labegalini.

DISPONÍVEL EM: 17º COLE Congresso de Leitura No Brasil 2009 - UNICAMP

34. TÍTULO: Os livros didáticos de Psicologia Educacional: pistas para análise da formação de professores(as) – (1920 – 1960).

AUTOR(ES): Maria Madalena Silva de Assunção.

DISPONÍVEL EM: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e Universidade Vale do Rio Verde de Três Corações. *Temas em Psicologia* - 2007, Vol. 15, n1, 69 – 84

35. TÍTULO: O manual didático de sociologia e sociologia educacional: instrumento de formação do professor (1923-1946).

AUTOR(ES): Maria Auxiliadora Cavazotti

DISPONÍVEL EM: NUPEMARX/UFPR. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas, número especial p. 86-96, mai.2010 - ISSN:1676-2584

36. TÍTULO: Manuais que ensinam professores a ensinar: a construção de saberes pedagógicos em livros didáticos usados por normalistas (1930-1970).

AUTOR(ES): Vivian Batista da Silva (FE-USP)

DISPONÍVEL EM: CBHE Congresso Brasileiro de história da Educação (2000a)

37. TÍTULO: Uma história de leituras para professores: manuais pedagógicos, formação docente e construção de identidades profissionais em Portugal e no Brasil (1930-1971)

AUTOR(ES): António Carlos da Luz Correia; Vivian Batista da Silva.

DISPONÍVEL EM: 14º COLE (2003B)

38. TÍTULO: Afro do Amaral Fontoura: estudos, produções e a escola viva.

AUTOR(ES): Lizete Shizue Bomura Maciel (UEM), Renata de Almeida Vieira **DISPONÍVEL EM:** (UEPG) e Fátima Cristina Lucas de Souza (UEM).

Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.47, p. 232-250 Set.2012 - ISSN: 1676-2584

39. TÍTULO: O passado que se tornou lição: os manuais de Afrânio Peixoto e Theobaldo Miranda Santos e as noções de História da Educação para alunas normalistas.

AUTOR(ES): Roberlayne de Oliveira Borges Roballo (UFPR)

DISPONÍVEL EM: 32ª REUNIAO NACIONAL DA ANPED. Caxambu, 04 a 07 de Outubro de 2009 GT02 historia da educação

40. TÍTULO: Saberes em viagem nos manuais pedagógicos: construções da escola em Portugal e no Brasil (1870-1970).

AUTOR(ES): Vivian Batista da Silva.

DISPONÍVEL EM: *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, p. 268-277, 2007.

41. TÍTULO: Os manuais pedagógicos em Portugal e no Brasil, de 1870 a 1970: um estudo sobre a constituição do ensino como objeto de ensino.

AUTOR(ES): Vivian Batista da Silva.

DISPONÍVEL EM: *Revista de Educação Pública*, v. 15, p. 137-150, 2006.

42. TÍTULO: Saberes em viagem nos manuais pedagógicos (Portugal-Brasil)

AUTOR(ES): SILVA, V. B.; CORREIA e António Carlos da Luz.

DISPONÍVEL EM: *Cadernos de Pesquisa (Fundação Carlos Chagas)*, São Paulo, v. 34, n.123, p. 613-622, 2004B.

43. TÍTULO: Leituras para professores: apropriação e construção de saberes nos manuais pedagógicos brasileiros escritos pelos católicos (1870-1971).

AUTOR(ES): SILVA, Vivian. B.

DISPONÍVEL EM: *Cadernos de História da Educação (UFU)*, Uberlândia - EDFU, v. 2, p. 51-58, 2003b.

44. TÍTULO: A profissão docente no Brasil: habitus profissional e conhecimento pedagógico (1950-1970).

AUTOR(ES): SILVA, V. B. ; LUGLI, Rosario Genta.

DISPONÍVEL EM: III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2005, São João Del Rei. III Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais - Programação e Resumos. São João Del Rei: UFSJ, 2005a. p. 40-41.

45. TÍTULO: Os livros das normalistas: os manuais pedagógicos na história da formação dos professores no Brasil (1930-1971).

AUTOR(ES): SILVA, Vivian. B. .

DISPONÍVEL EM: 15º Congresso de Leitura do Brasil, 2005, Campinas. 15º Congresso de Leitura do Brasil - Pensem nas crianças mudas telepáticas. Campinas: Editora Nova Fronteira - Códice, 2005b. p. 47-47.

46. TÍTULO: Modos de Ensinar nos Manuais da Escola Normal (1950 a 1971).

AUTOR(ES): SILVA, Vivian. B.

DISPONÍVEL EM: VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2005, Águas de Lindóia. VIII Congresso Estadual Paulista sobre Formação de Educadores, 2005c. não achei o artigo

47. TÍTULO: Fazer a pedagogia descer do céu à terra: os manuais especializados para a formação e orientação do trabalho docente (1930-1971).

AUTOR(ES): SILVA, Vivian. B.

DISPONÍVEL EM: IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2002, Porto Alegre. IV Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - resumos. São Leopoldo: UNISINOS, 2002b. v. 1. p. 105-106.

48. TÍTULO: Uma história das leituras para professores: análise da produção e circulação de saberes especializados nos manuais pedagógicos (1930-1971).

AUTOR(ES): SILVA, Vivian. B.

DISPONÍVEL EM: 25ª Reunião Anual da ANPEd, 2002, Caxambu. 25ª Reunião Anual da ANPEd - Educação: manifestos, lutas e utopias. Rio de Janeiro: ANPEd, 2002c. v. 1. p. 227-228.

49. TÍTULO: A história das representações e práticas docentes: um estudo sobre manuais de ensino - década de 1930.

AUTOR(ES): SILVA, Vivian. B.

DISPONÍVEL EM: III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação, 2000, Coimbra. III Congresso Luso-Brasileiro de História da Educação - resumos. Coimbra: Universidade de Coimbra, 2000b. p. 256-257.

50. TÍTULO: A Didática Geral como disciplina escolar: análise a partir de manuais didáticos.

AUTOR(ES): GARCIA, Tânia Maria F. Braga (NPPD/PPGE – UFPR) e HEGETO, Leia de Cássia – NPPD/PPGE – UFPR

DISPONÍVEL EM: X Congresso Educere – PUC 2011.

51. TÍTULO: Relações entre currículos de formação de professores e a disciplina de Didática Geral: perspectivas de análise a partir de manuais didáticos.

AUTOR(ES): GARCIA, Tânia Maria F. Braga – NPPD/PPGE - UFPR

HEGETO, Leia de Cássia – NPPD/PPGE – UFPR

DISPONÍVEL EM: Colóquio Luso Brasileiro de Currículo. Belo Horizonte outubro de 2012.

52. TÍTULO: Do “como ensinar” ao “como educar”: elementos do código disciplinar da Didática Geral no manual de João Toledo (1930)

AUTOR(ES): GARCIA, Tânia Braga.

DISPONÍVEL EM: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO DE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO - Infância, Juventude e relações de gênero da história da educação, 8, 2010. **Anais....** São Luís, MA: EDUFMA, 2010. v.1. p. 1 – 16.

53. TÍTULO: Conteúdos dos Manuais Didáticos de Psicologia Educacional (1940-1959) e suas implicações na prática docente: uma análise histórico-cultural.

AUTOR(ES): Eder Ahmad Charaf Eddine e Lícia Mara Pinheiro Rodrigues Delamo.

ARTIGOS SOBRE A DISCIPLINA DE DIDÁTICA

1. TÍTULO: A cultura escolar e a história da disciplina Didática Geral – ponto de partida ou de chegada para a análise de uma instituição pública de formação de professores?

AUTOR(ES): Josefina Carmen Diaz de Mello (UFRJ).

DISPONÍVEL EM: Este estudo faz parte da pesquisa de dissertação de mestrado, desenvolvida na Faculdade de Educação/UFRJ e orientada por Alice Ribeiro Casimiro Lopes, defendida em 11 de setembro de 2002.

2. TÍTULO: A dimensão teórica da formação dos formadores em Didática e práticas de ensino: influências no pensamento contemporâneo e repercussões nas práticas de formação.

AUTOR(ES): Tânia Maria Baibich-Faria

DISPONÍVEL EM: Revista Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 3, p. 727-753, nov. 2009.

3. TÍTULO: A importância da formação didático-pedagógica e a construção de um novo perfil para docentes universitários

AUTOR(ES): Graziela Giusti Pachane e Elisabete Monteiro de Aguiar Pereira (UNICAMP).

DISPONÍVEL EM: Revista Iberoamericana de Educación, 2004 (ISSN: 1681-5653).

4. TÍTULO: As disciplinas de Didática nos cursos de licenciaturas

AUTOR(ES): VIEIRA, Débora Cristina de Oliveira (PUCPR) e MARTINS, Pura Lúcia Oliver (PUCPR).

DISPONÍVEL EM: EDUCERE 2009. PUC PR.

5. TÍTULO: Didática e saberes metodológicos das disciplinas escolares: reflexões teóricas sobre fronteiras e campos comuns de investigação

AUTOR(ES): TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi (UEM).

DISPONÍVEL EM: ANPED, 2007.

6. TÍTULO: História da disciplina Didática geral em uma escola de formação de professores: (re) apropriação de discursos acadêmicos nos anos de 1980 e 1990

AUTOR(ES): MELLO, Josefina Carmen Diaz de.

DISPONÍVEL EM: Dissertação apresentada à Faculdade de Educação. Universidade Federal do Rio de Janeiro, SETEMBRO 2002.

7. TÍTULO: O desafio da Didática num curso de formação de professores em serviço

AUTOR(ES): Guerra, Miriam Darlete Seade.

DISPONÍVEL EM: Docente da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul – Brasil.

8. TÍTULO: A Didática na formação do professor: contrapondo o fazer com o saber fazer

AUTOR(ES): Miguel André Berger (UFS).

DISPONÍVEL EM: 24ª Reunião Anual da Anped, 2001.

9. TÍTULO: A Didática na formação de professores da educação básica

AUTOR(ES): Ilma Passos Alencastro Veiga, Edileuza Fernandes da Silva, Odiva Silva Xavier e Rosana César de Arruda Fernandes.

DISPONÍVEL EM: Universitas FACE, Vol. 3, No 2, 2006, UNICEUB, Brasília.

10. TÍTULO: A Didática em re-construção como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas?

AUTOR(ES): FERNANDES, Cleoni Maria Barboza (UNISINOS) e FERNANDES, Sonia Regina de Souza (UNIPLAC).

DISPONÍVEL EM: GT-04: Didática 31ª Reunião Anual da ANPEd – Caxambu, 2008.

11. TÍTULO: A (re) valorização epistemológica da experiência docente vivida na disciplina Didática: uma estratégia de formação de professores em serviço

AUTOR(ES): GUERRA, Miriam Darlete Seade (UFMS).

DISPONÍVEL EM: GT-04: Didática 31ª Reunião Anual da ANPEd – Caxambu, 2008.

- 12. TÍTULO:** Didática: práticas pedagógicas em construção
AUTOR(ES): Ilma Passos Alencastro Veiga (UnB e UniCEUB), Edileuza Fernandes da Silva (UnB), Odiva Silva Xavier (UnB) e Rosana César de Arruda Fernandes (UnB).
DISPONÍVEL EM: 32ª Reunião Anual da ANPEd – Caxambu, 2009.
- 13. TÍTULO:** Por dentro da Didática: um retrato de três pesquisas
AUTOR(ES): Ilma Passos Alencastro Veiga.
DISPONÍVEL EM: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben ... [et al.]. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010.
XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.
- 14. TÍTULO:** A Didática na formação pedagógica de professores nas novas propostas para os cursos de licenciatura
AUTOR(ES): Pura Lúcia Oliver Martins e Joana Paulin Romanowski.
DISPONÍVEL EM: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben ... [et al.]. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.
- 15. TÍTULO:** O trabalho docente nos anos iniciais: revelações dos conteúdos da Didática
AUTOR(ES): Maiza Taques Margraf Althaus.
DISPONÍVEL EM: Revista Olhar de Professor, vol 5, 2002, Ponta Grossa/PR.
- 16. TÍTULO:** A Didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta
AUTOR(ES): Vera Maria Candau e Miriam Soares Leite.
DISPONÍVEL EM: Cadernos de Pesquisa, v. 37, n. 132, p. 731-758, set./dez. 2007
- 17. TÍTULO:** A integração entre Didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da Didática
AUTOR(ES): José Carlos Libâneo.
DISPONÍVEL EM: Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente / organização de Ângela Imaculada Loureiro de Freitas Dalben ... [et al.]. – Belo Horizonte : Autêntica, 2010. XV ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino realizado na UFMG, no período de 20 a 23 de abril de 2010.
- 18. TÍTULO:** Didática: mediando a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem para uma prática pedagógica competente. P. 133
AUTOR(ES): Eliane Maria Cherulli Carvalho e Lílian Cherulli de Carvalho.
DISPONÍVEL EM: Revista Múltipla – Ano XIII - vol. 19 - nº 25, DISTRITO FEDERAL dezembro de 2008.
- 19. TÍTULO:** O QUEFAZER NA SALA DE AULA: Didática, metodologia ou nada disso?
AUTOR(ES): Vivaldo Paulo dos Santos.
DISPONÍVEL EM: Revista Dialogia v.2 - Out/2003
- 20. TÍTULO:** A disciplina Didática como requisito indispensável na Formação inicial
AUTOR(ES): Leandra Fernandes do Nascimento e Raimundo Wellington Araújo Pessoa.
- 21. TÍTULO:** O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia
AUTOR(ES): José Carlos Libâneo.
DISPONÍVEL EM: R. Bras. Est. pedag., Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, set./dez. 2010.
- 22. TÍTULO:** A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DOCENTE DO CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA
AUTOR(ES): MONTEIRO, Gabriela Clotilde dos Santos (UNESA) e MAIA, Helenice (UNESA).
DISPONÍVEL EM: Educere – 2011.

- 23. TÍTULO:** PROFESSORES FORMADORES E O ENSINO DE DIDÁTICA
AUTOR(ES): CRUZ, Giseli Barreto da (UFRJ), SILVA, Danubia Souza Marques da (UFRJ) e D'ÁVILA, Gabriela Loureiro (UFRJ) *et al.*
DISPONÍVEL EM: Educere – 2011.
- 24. TÍTULO:** NOVOS E (NÃO TÃO NOVOS) OLHARES SOBRE AS INTERFASES ENTRE PEDAGOGIA E DIDÁTICA
AUTOR(ES): Lília Maria Mendes Bernardi, Letícia Brito Mendes Pimenta e Orlando Fernández Aquino.
DISPONÍVEL EM: Encontro de Pesquisa em Educação - Revista UNIUBE, 2011
- 25. TÍTULO:** O ENSINO DE DIDÁTICA E O APRENDIZADO DA DOCÊNCIA NA VISÃO DE PROFESSORES FORMADORES
AUTOR(ES): CRUZ, Giseli Barreto da; ANDRE, Marli..
DISPONÍVEL EM: Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 12, n. 35, abr. 2012 . Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2012000100005&lng=pt&nrm=iso>.
- 26. TÍTULO:** QUAL O LUGAR DA DIDÁTICA NO TRABALHO DO PROFESSOR?
AUTOR(ES): Maria Socorro Lucena Lima.
DISPONÍVEL EM: Revista Eletrônica Pesquiseduca - v.3, n.5, jan.- jun. 2011 CATÓLICA UNISANTOS.
- 27. TÍTULO:** DISCIPLINA DE DIDÁTICA: UM ESTUDO EXPLORATÓRIO A PARTIR DOS PLANOS DE ENSINO
AUTOR(ES): Maria Amélia Santoro Franco e Maria Regina Guarnieri.
DISPONÍVEL EM: Revista Eletrônica Pesquiseduca - v.3, n.5, jan.- jun. 2011 CATÓLICA UNISANTOS.
- 28. TÍTULO:** A DIDÁTICA E A FORMAÇÃO DE PROFESSORES
AUTOR(ES): MARIN, Alda Junqueira, PENNA, Marieta, G, O. Rodrigues, Ana Carolina, C.
DISPONÍVEL EM: Revista Diálogo Educacional Curitiba, V. 12, n. 35, p. 51-77, jan, abril 2012.
- 29. TÍTULO:** ENSINO DE DIDÁTICA: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE PROFESSORES FORMADORES.
AUTOR(ES): Giseli Barreto da Cruz (UFRJ) e Marli Eliza Dalmazo Afonso de André (PUC-SP).
DISPONÍVEL EM: Trabalhos GT04 – Didática - 35 REUNIAO ANUAL DA ANPED – 21 A 24 DE OUTUBRO DE 2012 – PORTO DE GALINHAS PE
- 30. TÍTULO:** A VISÃO DE FORMADORES SOBRE A DIDÁTICA NOS CURSOS DE LICENCIATURA
AUTOR(ES): Giseli Barreto da Cruz (UFRJ) e Renata Pimentel Cabral.
DISPONÍVEL EM: IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011.
- 31. TÍTULO:** PROFESSORES FORMADORES E O ENSINO DE DIDÁTICA
AUTOR(ES): CRUZ, Giseli Barreto da (UFRJ), SILVA, Danubia Souza Marques da (UFRJ), D'ÁVILA, Gabriela Loureiro (UFRJ) e OLIVEIRA, Jules Marcel de (UFRJ).
DISPONÍVEL EM: X CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO -EDUCERE – PUC PR 2011.
- 32. TÍTULO:** DIDÁTICA: OBJETO DE ESTUDO, CONCEITOS FUNDANTES E DERIVAÇÕES PARA O CAMPO INVESTIGATIVO E PROFISSIONAL
AUTOR(ES): José Carlos Libâneo.
DISPONÍVEL EM: Pontifícia Universidade Católica de Goiás.
XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012
- 33. TÍTULO:** LICENCIATURAS E DIDÁTICA SOB A ÓTICA DOS DOCENTES
AUTOR: Mônica Luiz de Lima Ribeiro
DISPONÍVEL EM: Univ. FACE, Brasília, v. 4, n. 1/2, p. 175-186, jan./dez. 2007

34. TÍTULO: A HISTÓRIA DA DISCIPLINA DIDÁTICA GERAL, NA FACULDADE NACIONAL DE FILOSOFIA DA UNIVERSIDADE DO BRASIL (FNFI), NOS ANOS DE 1950: INVESTIGANDO A PRODUÇÃO DO CATEDRÁTICO LUIZ ALVES DE MATTOS

AUTOR: Maria Verônica Rodrigues da Fonseca

DISPONÍVEL EM: Cadernos de pesquisa: pensamento educacional, Curitiba, v. 7, n. 16, p. 1-326, maio/ago. 2012. <http://www.utp.br/cadernos_de_pesquisa/>

35. TÍTULO: DIDÁTICA: UMA ESPERANÇA PARA AS DIFICULDADES PEDAGÓGICAS DO ENSINO SUPERIOR?

AUTOR: Maria Amélia do Rosário Santoro Franco – UNISANTOS

DISPONÍVEL EM: 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO

ARTIGOS SOBRE O CAMPO DA DIDÁTICA

1. TÍTULO: Para uma re-significação da Didática – ciências da educação, pedagogia e Didática (uma revisão conceitual e uma síntese provisória);

AUTOR(ES): Selma Garrido Pimenta.

DISPONÍVEL EM: Didática e formação de professores: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal, org. por Selma Garrido Pimenta. São Paulo: Cortez Editora, 1997.

2. TÍTULO: A Trajetória Histórica da Didática.

AUTOR(ES): Amélia Domingues de Castro (Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Campinas – Unicamp).

DISPONÍVEL EM: Publicação: Série Idéias n. 11. São Paulo: FDE, 1991 Páginas: 15-25

3. TÍTULO: Contribuição ao estudo da história da Didática no Brasil

AUTOR(ES): CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (PUC-Campinas) e CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes (UNICAMP).

DISPONÍVEL EM: 31ª Reunião Anual da ANPEd – Caxambu, 2008

4. TÍTULO: O diálogo entre a pedagogia e a Didática: da busca contra hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas

AUTOR(ES): FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de (UFAC).

DISPONÍVEL EM: GT-04: Didática -31ª Reunião Anual da ANPEd – Caxambu, 2008.

5. TÍTULO: Didática: questões de método e teoria

AUTOR(ES): FARIA, Lenilda Rego Albuquerque de (UFAC) e Maria Isabel de Almeida (USP).

DISPONÍVEL EM: GT-04: Didática-33ª Reunião Anual da ANPEd – Caxambu, 2010.

6. TÍTULO: A Didática no âmbito da pós-graduação: uma análise das Publicações e veículos de divulgação das produções

AUTOR(ES): Andréa Maturano Longarezi (UFU) e Roberto Valdés Puentes (UFU).

DISPONÍVEL EM: 34ª Reunião Anual da ANPEd – 2011.

7. TÍTULO: Epistemologia da prática ressignificando a Didática

AUTOR(ES): Selma Garrido Pimenta.

DISPONÍVEL EM: XIV ENDIPE Encontro nacional de Didática e Prática de Ensino, 2008, Porto Alegre. Trajetórias e processos de ensinar e aprender: Didática e formação de professores. Porto Alegre : CD Rom, 2008. v. 1. p. 602-625.

8. TÍTULO: A DIDÁTICA PÓS-MODERNA EM QUESTÃO

AUTOR(ES): Eliana Nunes da Silva.

DISPONÍVEL EM: UNOPEC/Sumaré.

9. TÍTULO: Didática na pós-graduação: pesquisas e produções

AUTOR(ES): Roberto Valdés Puentes e Andréa Maturano Longarezi.

DISPONÍVEL EM: Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 17, n. 34, p. 583-608, set./dez. 2011.

10. TÍTULO: CURRÍCULO E DIDÁTICA

AUTOR(ES): Lucíola L. de Castro Paixão Santos e Maria Rita Neto Sales Oliveira.

DISPONÍVEL EM: Estudos em Didática.

11. TÍTULO: OS EMBATES CONTEMPORÂNEOS DA DIDÁTICA

AUTOR(ES): Ligia Couto (GEPEFE/USP).

DISPONÍVEL EM: Revista Eletrônica Pesquiseduca - v.3, n.5, jan.- jun. 2011

12. TÍTULO: A DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

AUTOR(ES): Marilene Marzari.

DISPONÍVEL EM: Revista Instrumento: R. Est. Pesq. Educ. Juiz de Fora, v. 13, n. 2, jul./dez. 2011

13. TÍTULO: A PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DIDÁTICO NA RBEP (1998-2010).

AUTOR(ES): Marli André e Giseli Barreto da Cruz.

DISPONÍVEL EM: R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 93, n. 234, [número especial], p. 443-462, maio/ago. 2012.

14. TÍTULO: ESTADO DA PESQUISA E DA PRODUÇÃO DIDÁTICA A REGIÃO SUL DE BRASIL

AUTORES: BRASIL Orlando Fernández Aquino – UNIUBE Maria Célia Borges – UFTM Vânia Maria de Oliveira Vieira – UNIUBE Marilene Ribeiro Resende – UNIUBE

DISPONÍVEL EM: 36ª Reunião Nacional da ANPEd – 29 de setembro a 02 de outubro de 2013, Goiânia-GO www.36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos.../gt04_3097_texto.pdf