

A formação de professores e a didática: alguns aspectos históricos e teóricos

RESUMO

Neste texto apresentamos resultados parciais de trabalhos realizados no âmbito do projeto integrado de pesquisa “A história da didática em instituições de formação de professores no Brasil – 1827-2011”, o qual tem como objetivo central identificar, reunir, selecionar, sistematizar, analisar e interpretar aspectos da didática, como disciplina e campo de conhecimento em instituições de formação de professores no Brasil, entre 1827 e 2011. Trata-se de investigação sobre a história da educação no Brasil, a formação de professores, e a história das disciplinas de Didática ou com o corpo de saberes propriamente da Didática. Assim, neste artigo, nosso objetivo central é apresentar alguns apontamentos acerca da importância do papel do professor e sua postura. Ainda apresentamos alguns pontos históricos da formação de professores, destacando a importância do papel da Didática.

PALAVRAS-CHAVE: História da Educação, Formação de Professores, Didática.

Angela Alexius Matté

angelam@utfpr.edu.br

Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Medianeira, Paraná, Brasil.

Rosane Michelli Castro

rosanemichelli@marilia.unesp.br

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil.

Viviane Cássia Teixeira Reis

vivianectreis@outlook.com

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, São Paulo, Brasil.

INTRODUÇÃO

As mudanças que se sucederam no planeta, em toda sociedade, afetaram e continuam afetando os inúmeros subsistemas sociais, entre os quais a educação e, conseqüentemente, a escola, embora, nem sempre consiga acompanhar as mudanças ao compasso das transformações que acontecem na sociedade.

O processo formativo é gerado em um espaço excludente e impregnado de preconceitos, valores éticos e interesses econômicos que promovem o fortalecimento da degradação educacional e social. A formação é contínua, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação para a vida pessoal e profissional. Ela assume uma posição de inclusão, pois reflete um constante processo de desenvolvimento humano. É um espaço multifacetado, plural, que tem um ponto de partida e nunca um fim. É também um espaço socializador que considera o outro elemento constitutivo dessa formação.

A formação do professor deve ser fundamentada na construção de um agente social, onde o mesmo além de fortalecer os vínculos entre os saberes e a realidade social, deve como agente social planejar e gerir o processo didático interferindo na realidade.

Esta formação deve transcender o ensino meramente científico e pedagógico, estimular uma atitude indagadora e crítica de sua própria prática pedagógica, das propostas educativas e da organização institucional, criando e recriando conteúdos curriculares, ajustando novos métodos de ensino, avaliação e materiais didáticos às características dos alunos.

Assim, neste artigo, apresentamos alguns aspectos históricos e teóricos que acreditamos na importância da necessária proposta deste trabalho é apresentar algumas considerações de caráter bibliográfico que tem como objetivo principal analisar a formação de professores, seu conceito, sua aplicação e sua importância para o desenvolvimento dos saberes dos docentes.

DESENVOLVIMENTO

Com base em Saviani (2008), é possível afirmarmos que a história da educação no Brasil com a chegada dos padres jesuítas, em meados de 1549, deixou marcas profundas na civilização e na cultura do país. Os jesuítas, movidos pelo sentimento religioso e pela disseminação da fé eram os educadores da época e fundaram escolas que buscavam ensinar a ler e a escrever e também se voltaram ao ensino secundário. Após serem expulsos de Portugal e do Brasil, em 1759, deixaram de aprimorar o ensino por décadas.

No século seguinte, com a vinda da família Real para o Brasil - Colônia, a educação e a cultura tiveram impulso com a criação do ensino técnico e de cursos superiores nos estados do Rio de Janeiro e da Bahia.

D. João VI, com sua obra educacional, priorizou os cursos de formação profissional e esta característica influenciou a educação superior, e a sua política, de certa forma, marginalizou o ensino primário.

O país independente, em 1822, conquistou mudanças no campo social, político e econômico. Na Constituinte de 1823 houve debate sobre a criação de universidades e surgiu aí o compromisso do Império na Constituição de 1824, que

assegurava a instrução primária e gratuita aos cidadãos. Em 15 de outubro de 1827, foram criadas as escolas de primeiras letras nas cidades, vilarejos e vilas, sob a ótica das três instâncias do Poder Público.

Com a promulgação do Ato Adicional de 1834, que promoveu algumas alterações no texto da Constituição de 1824, a educação básica, assim como a formação cultural e política, ficou comprometida, uma vez que o governo se eximiu da responsabilidade de assegurar educação a todos, o que só aumentou a distância entre as classes sociais populares e a elite.

O Brasil começou uma nova fase quando repensou a educação como mudança em todos os setores, e após a Primeira Grande Guerra, o setor educacional sofreu mudanças no ensino primário em âmbito Estadual.

O Manifesto dos Pioneiros, de 1932, que redefinia o papel do estado na educação, sintetizou os pontos centrais desse movimento de ideias e da implantação da Escola Nova com a primeira grande geração de educadores, tendo Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, entre outros à sua frente.

Nesse período surgiram as primeiras universidades brasileiras, no Rio de Janeiro, Minas Gerais, Porto Alegre e São Paulo. Em 1937, instaurou-se o Estado Novo, concedendo ao país uma constituição autoritária, o que causou grande retrocesso.

Com a queda do Estado Novo em 1945, muitos dos ideais foram retomados e aprovados, em 1961, no Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, a Lei n. 4.024.

Até 1964, quando da Revolução e da instauração de um novo período autoritário, a educação passou por mudanças significativas: o surgimento da Fundação CAPES (Coordenação do Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior), a instalação do Conselho Federal de Educação, movimentos de alfabetização de adultos, a expansão do ensino primário e superior e o movimento em defesa da escola pública, universal e gratuita.

Aprovadas as Leis 5.540/68 e 5.692/71, a estrutura do ensino superior e do ensino de primeiro e segundo grau mudou significativamente e essas mudanças perduram até os dias de hoje.

A Constituição de 1988, promulgada, introduziu inovações e compromissos como a universalização do ensino fundamental e a erradicação do analfabetismo.

Com a LDB 9394/96, se reafirma o direito à educação, garantido pela Constituição Federal. Estabelece-se os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Além dessas determinações, a LDB 9394/96 aborda temas como os recursos financeiros e a formação dos profissionais da educação.

A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

A necessidade da formação de professores no Brasil tem se tornado cada vez mais evidente, uma vez que existe um grande número de professores da educação básica sem graduação, ou mesmo sem a formação didático-pedagógica, no caso daqueles profissionais que são formados no bacharelado.

Sobre a questão pedagógica, Saviani (2009, p. 148) indica que:

[...] de início ausente, vai penetrando lentamente até ocupar posição central nos ensaios de reformas da década de 1930. Mas não encontrou, até hoje, um encaminhamento satisfatório. Ao fim e ao cabo, o que se revela permanente no decorrer dos seis períodos analisados é a precariedade das políticas formativas, cujas sucessivas mudanças não lograram estabelecer um padrão minimamente consistente de preparação docente para fazer face aos problemas enfrentados pela educação escolar em nosso país.

É relevante, nos dias de hoje, reconhecer que a formação de professores é peça fundamental no sucesso de qualquer reforma do sistema educativo, bem como refletir sobre o seu perfil e sua formação continuada.

Segundo Lopes e Galvão (2001), os estudos passaram a ser mais localizados e contextualizados, lidando com períodos de tempos mais curtos. Para as autoras, essa área passou a se preocupar com a organização e o funcionamento interno das escolas, com a expressão e a construção cultural no cotidiano escolar, com o estabelecimento do conhecimento, dos currículos e das disciplinas escolares.

Segundo Saviani, no Brasil, a questão do preparo de professores emerge de forma explícita após a independência, quando se cogita uma grande organização da instrução popular.

Segundo Lawn (2000, p. 70), “a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou”, e reflete, assim, o projeto educativo da nação.

A compreensão de que a escola é uma instância social que tem como tarefa a organização do pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade.

A construção de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação nos coloca o desafio da análise cuidadosa e atenta das mudanças e ações previstas para o futuro da formação.

A permanência dos problemas relacionados à oferta de formação pedagógica reforça, portanto, iniciativas governamentais e institucionais que possam promover a capacitação didático-pedagógica àqueles profissionais que atuam diretamente com o ensino, e que não a possuem.

Dada a importância do preparo didático-pedagógico para a atuação no ensino, a ampliação e democratização de acesso a cursos de formação pedagógica devem ser promovidas pelo poder público e, sobretudo, nas instituições de ensino públicas do país.

De acordo com Saviani (2009, p. 144), a preocupação explícita com a formação de professores no país surgiu em 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras, estando colocada “[...] a exigência de preparo didático, embora não se faça referência propriamente à questão pedagógica.”.

Reconhecer que a formação de professores constitui peça fundamental no sucesso de qualquer reforma do sistema educativo e refletir sobre o seu perfil e sua formação é uma tarefa de indiscutível relevância.

A história da educação, depois das grandes renovações ocorridas nos últimos anos, possibilitou uma nova leitura da escola e principalmente uma nova visão sobre a formação de professores.

Segundo Lopes e Galvão (2001), observa-se uma tendência na historiografia da educação brasileira voltada para os estudos com enfoque na organização e no funcionamento interno das escolas, com a expressão e com a construção cultural do cotidiano escolar, com o estabelecimento do conhecimento, dos currículos e das disciplinas escolares.

Dentre outros aspectos, o saber e a identidade do professor, crucial para o estabelecimento ou reformulação dos objetivos educacionais e culturais, torna-se um alvo efetivo por parte do estado.

Segundo Lawn (2000, p. 70), “a identidade do professor simboliza o sistema e a nação que o criou” e reflete, assim, o projeto educativo da nação. A compreensão de que a escola é uma instância social que tem como tarefa a organização do pensamento de novas gerações, fundamento do exercício da cidadania e da ação consciente na consecução de um projeto de sociedade.

A construção de um sistema nacional de formação dos profissionais da educação coloca o desafio da análise cuidadosa e atenta das mudanças e ações previstas para o futuro da formação.

Saviani (2009), afirma que tal preocupação com a formação de professores se explicita no Brasil, desde 1827, com a Lei das Escolas de Primeiras Letras. E, então, que, segundo Saviani (2009), tal preocupação se materializa com institucionalização da formação de professores no Brasil, ora em estabelecimentos de nível secundário, ora de nível superior: escolas normais modelares (1890-1932); institutos de educação (1932-1939); cursos de Pedagogia e de licenciatura em concomitância com escolas normais (1939-1971); escolas para habilitação específica de Magistério (1971-1996); institutos superiores de educação e escolas normais superiores (1996-2006).

A reforma da escola normal do Estado de São Paulo, em 1890, no início do período republicano pode ser considerada como um momento de destaque na história da formação dos profissionais para o magistério. Ocorrida no interior da reorganização da instrução pública no estado paulista, realizou mudanças no currículo e ampliou o tempo de integralização do curso, dando ênfase nas matérias científicas e exercícios práticos vinculados ao trabalho pedagógico.

Esta reforma foi também responsável pela implantação de um ensino primário de longa duração (8 anos), dividido em dois cursos (elementar e complementar); pela organização dos “grupos escolares”, mediante a reunião de escolas isoladas; e ainda pela institucionalização de um curso superior, anexo à escola normal, destinado a formar professores para as escolas normais e os ginásios. (TANURI, 2000).

Entretanto, Tanuri (2000) destaca que nem todas as pretensões dos reformadores republicanos paulistas para a formação dos professores puderam ser concretizadas. Não se instalou uma ambicionada escola normal superior, a qual permaneceu apenas como uma possibilidade na legislação daquele estado até 1920. Os “cursos complementares”, pensados inicialmente para complementar o ensino primário, tornaram-se na prática uma forma adicional de preparar professores para as escolas preliminares, desenhando-se com isso, já

neste momento, uma dualidade na formação de professores: as escolas normais primárias e as escolas normais secundárias.

Teria sido, portanto, o processo de expansão do ensino primário, de natureza estatal, que provocou o desenvolvimento das escolas normais no país, vinculadas não apenas à iniciativa estatal, mas também à iniciativa privada, sobretudo das instituições católicas de ensino. Enquanto as escolas primárias se expandiram pela ação dos governos estaduais, os cursos normais o fizeram de forma diversificada, tanto no que diz respeito ao vínculo das instituições formadoras (estatais ou religiosas), quanto pela modalidade da sua oferta (escolas normais secundárias e escolas normais primárias), marcando um longo período de existência na história da formação dos professores para a escola primária.

A orientação centralizadora do Estado Novo, regime instituído pelo presidente Getúlio Vargas de 1937 à 1945, delineou um processo de regulamentação de políticas públicas educacionais, mediante as denominadas Leis Orgânicas de Ensino, decretos-leis federais promulgados de 1942 a 1946. A Lei Orgânica do Ensino Normal (Decreto-Lei n. 8.530, de 1946) preconizou certa uniformidade na formação para o magistério, sem estabelecer grandes inovações ao que vinha sendo realizado em vários estados da federação: um ensino normal dividido em dois ciclos. Manteve-se assim o curso normal de primeiro ciclo, com quatro séries, também denominado de escola normal regional e equivalente ao curso ginásial; e o de segundo ciclo, de nível colegial, com três séries no mínimo, a ser ministrado nos Institutos de Educação, local incumbido de ministrar também outros cursos de especialização de professores, tais como Educação Especial, Curso Complementar Primário, Ensino Supletivo, Desenho e Artes Aplicadas, Música e Canto e Administração Escolar. Estabeleceu-se um tratamento de escola profissional para os cursos normais devendo estes manter também escolas primárias anexas como forma de conectar-se com a prática (TANURI, 2000).

A Lei Orgânica do Ensino Normal de 1946 prevaleceu no país como regulamentação sistemática até a Lei n. 5.692, de 1971, já que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 4.024, de 1961, fruto de longa discussão e de estratégias intermináveis de conciliação entre os defensores dos interesses privatistas e os defensores do ensino público, não trouxe modificações significativas para a formação docente, permanecendo a escola normal como local de preparação dos professores do ensino obrigatório (de 1ª a 4ª séries).

Após a implantação do regime militar de 1964 e da Lei n. 5.692, de 1971, o modelo de formação de professores foi em grande parte descaracterizado. Essa lei reformou o ensino obrigatório que passou a denominar-se de primeiro grau, estendendo-o de quatro para oito anos, unindo o primário ao antigo ginásio; implantou também a profissionalização compulsória no ensino de segundo grau, transformando a escola normal numa das habilitações profissionais deste nível de ensino.

Outra legislação desse período, a Lei n. 5.540, de 1968, que reformou o ensino superior, havia propostos modificações.

Para o curso de Pedagogia, se buscou habilitar também o professor primário em nível superior, uma reivindicação dos educadores.

A habilitação para o magistério do ensino de segundo grau, regulamentada em 1972, substituiu a escola normal tradicional. Foi estruturada em dois grandes eixos curriculares: um núcleo comum de formação geral constituído de disciplinas da área de comunicação e expressão, estudos sociais e ciências; e outro de formação especial, abrangendo os fundamentos da educação, a estrutura e o funcionamento do ensino de primeiro grau, e a didática que incluía a prática de ensino. A atividade docente, a partir daí, vislumbra uma possibilidade de ser desenvolvida tendo como base a tão necessária relação da teoria com a prática e, então, que a educação passa a ser discutida como uma atividade produtiva, com base nas culturas existentes.

O pensamento educacional oficial nesse período foi fortemente influenciado pela concepção tecnicista, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, e na organização do processo como garantia da eficiência (SAVIANI, 2008a, 2008b). Tal influência se fez sentir na reorganização do ensino normal, com destaque para a diversificação disciplinar no seu currículo, com prejuízos tanto para a formação geral como para uma habilitação docente consistente (SAVIANI, 2008).

A partir dos anos 1980, houve progressiva remodelação do curso de graduação em Pedagogia, visando adequá-lo à formação do professor para a educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, no interior de uma crescente mobilização pela formação superior de todos os profissionais da educação. A Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, no entanto, determinou no seu artigo 62, que:

[...] a formação de docentes para atuar na educação básica [se faria] em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério da educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal (BRASIL, 1996, p.).

Posta tal trajetória, ainda que sucinta, permanece uma questão central na formação de professores que diz respeito à necessidade, não ou parcialmente suprida, de oferecimento de uma formação de professores ao mesmo tempo teórica e prática, considerando, sobretudo, que a profissão de professor se faz, sistematicamente, no contexto escolar que é o contexto da práxis, do fazer educativo, da atividade pedagógica que é teórica e prática. Assim, todo processo de formação de educadores especialistas e professores inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático desse fazer educativo, da atividade pedagógica. Entre tais componentes, acreditamos, assim como Candau (2001, p. 13), que a didática ocupa um lugar de destaque.

A didática e as metodologias específicas das disciplinas, apoiando-se em conhecimentos pedagógicos e científico-técnicos, são disciplinas que orientam a ação docente partindo das situações concretas em que se realiza o ensino (LIBÂNEO, 1994).

A didática engloba também a responsabilidade que o professor assume diante do ato de ensinar, pois sua função não é meramente ser um transmissor de conteúdos, mas sim, de se colocar como sujeito que propicia conhecimentos

com bases científicas e reflexões para a formação de pessoas, cujo conhecimento e postura devem ser resultados das suas apropriações em dado contexto sociocultural.

E os fundamentos da educação possibilitam uma melhor compreensão do fenômeno educativo, instrumentalizando o professor para ações educativas pautadas teoricamente para a transformação da qualidade de sua prática docente.

De acordo com Pimenta (1995, p. 61),

A essência da atividade (prática) do professor é o ensino-aprendizagem. Ou seja, é o conhecimento técnico prático de como garantir que a aprendizagem se realize em consequência da atividade de ensinar. Envolve, portanto, o conhecimento do objetivo, o estabelecimento de finalidades e a intervenção no objeto para que a realidade seja transformada enquanto realidade social.

Percorrido um longo caminho histórico que dá um salto dos Jesuítas nos séculos XVI e XVII até a década de 1930, passando pela Pedagogia Tradicional, pelo escolanovismo, pela Pedagogia Tecnicista, a Didática, depois de assumir características próprias em cada uma destas, chega a seu momento atual e, sob esta ótica, a Didática nos cursos de formação de professores assume o discurso sociológico, filosófico e histórico, secundarizando a sua dimensão técnica, comprometendo, de certa forma, a sua identidade, acentuando uma postura pessimista e de descrédito relativo à sua contribuição quanto à prática pedagógica do futuro professor.

É preciso uma Didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino. Este é concebido como um processo sistemático e intencional de transmissão e elaboração de conteúdos culturais e científicos. (VEIGA, 1991, p.40).

Esta autora enfatiza também que a Didática, por si, não é condição suficiente para a formação do professor crítico. Assim, não há dúvida de que a tomada de consciência e o desvelamento das contradições que permeiam a dinâmica da sala de aula são pontos de partida para a construção de uma Didática crítica, contextualizada e socialmente comprometida com a formação do professor.

A disciplina didática desenvolvida atualmente nos cursos de formação de educadores apresenta uma característica marcante por seu conteúdo enfatizar uma preocupação de caráter estritamente prático. Sua abordagem atual raramente ultrapassa a dimensão técnica do ensino.

Conforme Rays (2012) esse conteúdo gira em torno de uma temática central que pode ser resumida no planejamento, na execução e na avaliação do ensino. Por estes motivos, encontram-se na maioria dos programas dessa disciplina, conteúdos que refletem uma preocupação puramente psicopedagógica, vindo a resultar num estudo isolado, para não dizer neutro, do ensino da didática.

A grosso modo, a base teórica dessa disciplina é proveniente do campo da psicologia e de suas ramificações. Em decorrência dessas preocupações com o psicopedagógico e com as dimensões técnicas, vamos constatar na estruturação de suas unidades de ensino, a retificação, entre outros, dos seguintes temas: As principais teorias instrucionais; a aprendizagem na didática tradicional e na didática renovada; os fundamentos dos métodos e das técnicas de ensino; os fundamentos psicopedagógicos da nova tecnologia educacional; os principais modelos teóricos para a operacionalização de objetivos de ensino; princípios e normas para a seleção e organização de conteúdos de ensino; funções modalidades e instrumentos de avaliação do rendimento escolar (RAYS, 2012, p.45).

Assim, esses conteúdos encontram, geralmente, seu ponto alto no estágio supervisionado de prática de ensino que em muitas de nossas instituições educacionais é o coroamento de todo um curso de formação de educadores.

Nesta perspectiva, o professor – enquanto sujeito – poderá perceber o seu aluno com potencialidades criadoras e transformadoras. É assim que:

“ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é a ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender” (FREIRE, 1996, p.25).

Com base nisso, é possível identificar as concepções de conhecimento, de homem, de educação e de sociedade.

Portanto, 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, através da reflexão sobre esse processo. O conhecimento, como fato histórico e social supõe sempre continuidades, rupturas, reelaborações, reincorporações, permanências e avanços (GASPARIN, 2005).

O educador ao assumir sua postura deve lembrar-se de que é um dos responsáveis pelo sucesso do processo de ensino que resulta, portanto, em aprendizagem, por isso, não pode esquecer que outros componentes fazem parte desse processo e são tão importantes quanto ele, assim é viável afirmar que a aprendizagem se constrói a partir da interação educador, educando, família e comunidade. Dessa forma é possível dizer que cada ser humano contribui de certa forma para a mudança do contexto social, formulando suas próprias ideias a partir de suas experiências da partilha de conhecimentos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A História da Educação proporciona aos professores e aos educadores um conhecimento coletivo da profissão e contribui para a formação da sua cultura profissional. Amplia memória e experiência e com isso surgem mais opções e possibilidades pedagógicas, e assim fornece-lhes uma visão maior das instituições escolares do passado e mostra-lhes que a educação é uma construção social.

As diferentes formas institucionais e educativas enriquecem e alimenta, numa perspectiva crítica e atuante, o professor e o educador para a realidade educativa do presente.

A universidade ocupa um papel essencial, mas não o único, para a formação do professor. Às universidades cabe o papel de oferecer o potencial físico, humano e pedagógico para a formação acontecer no melhor nível de qualidade.

O aprender contínuo é essencial e se concentra em dois pilares: a própria pessoa, como agente, e a escola, como lugar de crescimento permanente e a formação continuada se dá de maneira coletiva e depende da experiência e da reflexão como instrumentos contínuos de análise.

A arte do ensino vai além de uma visão técnica e metodológica, onde a produção de conhecimento é vazia, sem objetivos e finalidades, ela carrega consigo muitas outras concepções como a de fornecer ao professor bases teóricas sobre estudos da arte do ensino de modo que estes possam fundamentar sua prática pedagógica.

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

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

Ainda hoje a educação continua a ter as mesmas características impostas em todos os países do mundo, que é a de manter o "status quo" para aqueles que frequentam os bancos escolares. Concordamos que a escola precisa inovar e se tornar atraente para o aluno, estimulando sua vontade de aprender e de lá estar por prazer.

O homem, como ser em construção, precisa assumir um compromisso intencional com sua prática, da qual ele é construtor a partir do que projeta e idealiza para atingir seus objetivos.

Concluindo podemos dizer que a Educação Brasileira tem um princípio, meio e fim bem demarcado e facilmente observável. Fatos da História da Educação no Brasil, fatos da própria História do Brasil, que não dizem respeito direto à educação, fatos ocorridos na educação mundial e fatos ocorridos na História do Mundo como um todo, sempre estarão presentes em nossa vida.

The training of teachers and didactics: some historical and theoretical aspects

ABSTRACT

In this paper we present preliminary results of work undertaken within the integrated research project "History of didactics in teacher training institutions in Brazil - 1827-2011", which has as its central objective to identify, gather, select, organize, analyze and interpret aspects of didactics as a discipline and field of knowledge in teacher training in Brazil, between 1827 and 2011. This is research on the history of education in Brazil, teacher education, and the history of the disciplines of didactics or with the body of knowledge itself Didactics. So in this article, our main objective is to present some notes on the importance of the role of teachers and their posture. Still present some historical points of teacher education, highlighting the important role of the Didactic.

KEYWORDS: History of Education, Teacher Training, Didactics.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 13. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LAWN, M. Os professores e a fabricação de identidades. In: NÓVOA, António; SCHRIEWER, Jurgen. **A difusão mundial da escola: alunos, professores, currículo, pedagogia**. Lisboa: Educa, 2000.

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

LOPES, E. M. T.; GALVÃO, A. M. de O. **História da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: Unidade teoria e prática?** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

RAYS, Oswaldo Alonso. Pressupostos teóricos para o ensino da didática. In. CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 33. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos e teóricos do problema no contexto brasileiro. In. **Revista Brasileira de Educação**, v.14, n.40, jan/abr 2009.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil: história e teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008 a.

_____. **Da nova LDB ao FUNDEB: por uma outra política educacional**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008b.

_____. **A nova lei da educação (LDB): trajetória, limites e perspectivas**. 11.ed. Campinas: Autores Associados, 2008c.

TANURI, Leonor Maria. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, n.14, p.61-88, maio/ago, 2000.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma retrospectiva histórica. In. LOPES, Antonia Osima (et al). **Repensando a Didática**. 5. ed., Campinas: Papirus, 1991.

Recebido: 22 jul. 2014.

Aprovado: 16 out. 2016.

DOI:

Como citar: MATTÉ, A. A.; CASTRO, R. M., REIS, V. C. T. A formação de professores e a didática: alguns aspectos históricos e teóricos. R. Eletr. Cient. Inov. Tecnol., Medianeira, v. 2, n. 14, p. 18-30, jul./dez. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/recit>>. Acesso em: XXX.

Correspondência:

Angela Alexius Matté

Avenida Brasil, 2000, Apartamento 105, Galeria Melissa, CEP 85884-000, Medianeira, Paraná, Brasil.

Direito autoral: Este artigo está licenciado sob os termos da Licença Creative Commons-Atribuição 4.0 Internacional.

