

De uma didática plural na formação dos professores: reflexões a partir das propostas dos cursos de licenciatura

Joana Paulin Romanowski¹  Juliana Domit² 

Resumo

O objetivo do artigo é compreender a didática na formação do profissional da educação, especificamente a formação em docência, característica fundamental da atuação profissional do professor. A abordagem metodológica é qualitativa, por meio da análise conceitual, na qual as reflexões sobre conceitos envolvem examinar as condições e intenções dos processos de formação da área. Analisa-se a didática em sua composição e abordagem nas propostas de cursos de licenciatura compostas pelas disciplinas didática geral, especial e articulada ao currículo. Destaca-se que as propostas dos cursos de licenciatura evidenciam uma ampliação de tempo e espaço das disciplinas pedagógicas e endossa a didática em uma abordagem plural como imprescindível para a formação docente.

Palabras-chave: Formação de professores, Cursos de Licenciatura, Didática, Abordagens da didática.

A plural didactic approach to teacher training: reflections based on proposals from degree courses

Abstract

This paper aims to understand didactics in professionals training for education, specifically teacher's training, a fundamental feature of teacher's performance. Through conceptual analysis, the methodological approach is qualitative, in which reflections on concepts involve examining the conditions and intentions of the training processes in the field. Didactics is analyzed in terms of its composition and approach in the proposals for undergraduate courses consisting of general didactics, special didactics and didactics linked to the curriculum. It is highlighted that the proposals for degree courses show time and space expansion for pedagogical subjects and endorse didactics in a plural approach as essential for teacher training.

Keywords: Teacher training, Degree courses, Didactics, Didactic approaches.

Desde una didáctica plural en la formación docente: reflexiones a partir de propuestas de cursos de pregrado

Resumen

El objetivo del artículo es comprender la didáctica en la formación de profesionales de la educación, específicamente la formación docente, característica fundamental del desempeño profesional del docente. El enfoque metodológico es cualitativo y opta por el análisis conceptual en el que las reflexiones sobre un concepto implican examinar las consecuencias de las condiciones e intenciones en las que puede desarrollarse en los procesos de formación del área en la que se ubica. Examina la didáctica en su composición y enfoque en propuestas de cursos de pregrado compuestos por las materias de didáctica general, didáctica especial y didáctica vinculada al plan de estudios. Destaca que las propuestas para las carreras de grado muestran una ampliación de tiempos y alcances de las disciplinas pedagógicas y refrenda la didáctica con enfoque plural como esencial para la formación docente.

Palabras clave: Formación docente, Curso de Licenciatura, Didáctica, Enfoques didácticos.

¹ Centro Universitário Internacional - UNINTER, Curitiba, Brasil. E-mail: joana.romanowski@gmail.com

² Universidade Estadual do Centro Oeste - Unicentro, Guarapuava, Brasil. E-mail: judomit@gmail.com

INTRODUÇÃO

A didática é uma disciplina da área da Pedagogia especificamente direcionada à formação para a docência, como definem Houssaye (1988), Veiga (2014), entre outros. Seu objeto de estudo é o processo de ensino e aprendizagem que constitui o fundamento da profissão do professor, tanto na educação escolar como nas práticas pedagógicas de instituições educativas não escolares. O ato pedagógico é composto por três elementos: o saber, o professor e os alunos, numa relação triangular em movimento, como propõe Houssaye (1988). Na relação Saber-Professor está o ensino, a gestão da informação, o processo de ensinar. Na relação Professor-Aluno, encontra-se a educação e a formação. Na relação Aluno-Saber temos a aprendizagem, o processo de aprender materializado na “aprendizagem”. Houssaye (1988) argumenta que, nessa relação triangular, dois pontos são enfatizados em detrimento do terceiro que, negligenciado, é integrante presente, mas como pano de fundo do processo de “ensinagem”, que transforma os sujeitos e irradia para as relações sociais, que definem a educação, em uma perspectiva dialética de permanente interação. Em Wachowicz (1995), a Didática se expressa como um conhecimento substantivo para a docência, materializado na relação entre prática e teoria.

Esse movimento e as interações entre professor, aluno e conhecimento são componentes essenciais do processo de ensino e aprendizagem, na realização da educação e contém a intencionalidade, a interação compartilhada, a afetividade dinamizada metodologicamente (Veiga, 2012). O ensino é um ato intencional planejado, constitui-se uma prática social em que professor e alunos dialogam com a realidade para desenvolver as potencialidades de ser humano, de ser o sujeito social. A compreensão do processo de ensino e aprendizagem envolve as finalidades do ensino configuradas na relação com o contexto socio-histórico para a definição dos conteúdos, do método e dos resultados.

Para Martins (2003, p. 4), a construção do conhecimento da Didática é um processo que “[...] emerge das contradições presentes na prática de nossas escolas, expressando a prática de seus agentes ao vivenciarem essas contradições”. Os conflitos sociais presentes no tempo e espaço da escola “[...] são capazes de gerar processos pedagógicos voltados para a lógica e as necessidades práticas das classes trabalhadoras”, ressalta Martins (2003, p. 7), em que o processo de ensino aprendizagem se constitui como sistematização coletiva do conhecimento.

O ensino e a aprendizagem como processo que concretiza a formação dos sujeitos sociais numa relação dialógica intencional em que a educação formal, escolar, incorpora os saberes teóricos e práticos no processo de transformação dos sujeitos. Portanto, os saberes da experiência são presentes. Trata-se do processo de humanização em que o conhecimento é mediação na relação professor e aluno. Ambos são sujeitos em diálogo e colaboração para que a aprendizagem ocorra. O ensino planejado se concretiza na aprendizagem, mas expresso em resultados diferenciados dadas as condições dos sujeitos e dos espaços em que se efetivam.

Considerando esses pressupostos, o objetivo do presente artigo é compreender a didática na formação do profissional da educação, especificamente a formação em docência, característica fundamental da atuação profissional do professor. “Ao entender docência associada a ensinar, instruir, mostrar, indicar, dar a entender” (Veiga, 2006, p. 468), decorre a relação intrínseca da didática com o ser e o fazer do professor.

O ponto de partida é a pesquisa realizada por Domit (2021) sobre o tempo e espaço da didática nos cursos de pedagogia de universidades brasileiras. Na consulta realizada em 2020, incluíram-se 71 universidades federais, entre as quais 61 ofertam o curso de Pedagogia presencialmente. Todos os cursos de Pedagogia ofertam a disciplina de didática, 47 (quarenta e sete) deles incluem 1 (uma) disciplina, 13 (treze) incluem 2 (duas) disciplinas e 1 (um) inclui 3 (três) disciplinas de didática geral. Em relação às disciplinas de didáticas específicas das 61 universidades, 15 (quinze) ofertam até 5 (cinco), 40 ofertam de 6 a 10 (seis a dez) e 6 (seis) ofertam mais de 10 específicas. Além disso, foram consultadas as propostas dos cursos de licenciatura de universidades públicas, buscadas aleatoriamente nas plataformas digitais, perfazendo pelo menos duas propostas de cursos por área de conhecimento de universidades públicas, a maioria cursos presenciais, mas com amostra de duas propostas de curso na modalidade de educação a distância. Foram consultados os cursos de licenciatura em filosofia, história, sociologia, geografia, língua portuguesa, língua inglesa, biologia, matemática, física, química e artes. Portanto, licenciaturas para a formação dos professores para a educação básica. Ressalta-se que a consulta aos cursos de pedagogia foi realizada de modo amplo, abrangente e sistemático; aos cursos de licenciatura, de modo restrito.

No estudo de Domit (2021) ficou evidenciado que os cursos, em sua composição curricular, incluem a didática de modo plural, que se expressa na diversificação de disciplinas, apontando para uma didática plural tanto no acolhimento da heterogeneidade social, cultural, como na multiplicidade de saberes que a compõe em várias disciplinas e nas diferentes práticas que a efetivam. Contudo, há unidade da materialidade da didática em torno do processo de ensino e aprendizagem. As várias disciplinas se constituem na didática geral, nas didáticas e/ou metodologias/práticas de ensino atreladas aos conhecimentos disciplinares, as ditas **didáticas especiais** ou **metodologias de ensino de** como: Didática de Matemática, Metodologia de Ensino de Matemática, Prática de Ensino, e nas demais áreas de conhecimento}, e a metodologia de ensino vinculada ao nível ou modalidade de ensino – tais como metodologia da educação infantil, metodologia da educação de jovens e adultos, do ensino médio, da educação a distância, etc. Ou seja, uma didática direcionada à aprendizagem realizada em determinada modalidade de ensino. No presente artigo, essa diversidade está conceituada como Didática Geral, Didática Especial/Metodologia de Ensino, Didática em interação com o Currículo, cuja explicitação está mais adiante no texto.

A metodologia da investigação realizada no estudo desenvolvido neste artigo é de abordagem qualitativa e considera os pressupostos de Van der Maren (2003), ao eleger a análise conceitual direcionada à compreensão do significado e das possibilidades dos conceitos e de suas implicações à área de conhecimento em que se situa, bem como as interações com outras áreas. Além disso, as

reflexões sobre um conceito envolvem examinar as decorrências das condições e intenções em que pode ser desenvolvido nos processos de formação da área em que se situa. Segundo Van der Maren (2003), os estudos conceituais podem abranger as perspectivas histórica, evolutiva e crítica ao nível dos discursos teóricos, como ao nível de processos e procedimentos no desenvolvimento de situações concretas de formação. Destarte, refletir sobre a didática implica compreensão de seus elementos constitutivos, sua abrangência e seus desdobramentos nos cursos de formação de professores.

Associada à análise conceitual há o empenho em formular a análise crítica para avaliar o conjunto de afirmações e destacar suas lacunas, suas contradições, seus paradoxos, suas condições, seus pressupostos e suas implicações (Van der Maren, 2003). A análise crítica pode assumir um exame de censura, de embargo, por indicar os pontos agudos de limitações, mas, concomitantemente, assume um juízo crítico que contém discernimento para indicar potencialidades no desvelamento das ponderações realizadas nas reflexões. Essa avaliação rigorosa inclui novas possibilidades do “vir a ser” na proposição de melhorias, reformulações, acréscimos que permitem sugestões, disposições de novas tendências diante das demandas geradas nas práticas, aqui assumidas como uma didática plural na formação dos professores.

Uma análise crítica pressupõe descrever, interpretar e compreender a configuração em que se situa o problema (Santos, 2005). Com efeito, a crítica exige indagar as determinações manifestas nas relações sociais, de modo a estabelecer a conexão dialética entre o universal, o particular e o singular, logo, nas relações geradas historicamente. Esse movimento faculta a indicação das contradições suscitadas e produzidas no limite das reflexões feitas.

Em cada momento histórico as contradições se expressam na “didática prática forjada pelos professores” e a partir da análise sistematizada e rigorosa é possível inferir os princípios epistemológicos que a orientam, ou seja, a teoria como expressão da prática, compreendendo seus determinantes socio-históricos (Martins, 2016).

Assim, este artigo examina a didática como uma disciplina com especificidade para a formação docente – fundamental enquanto teoria do processo ensino e aprendizagem, com uma abordagem plural (Candau, 2022) na composição de saberes –para conceituá-la, descrevê-la e compreendê-la a partir das proposições que se materializam nas propostas dos cursos de formação de professores.

DIDÁTICA GERAL E SUA MATERIALIDADE NA DOCÊNCIA

A disciplina de didática em sua trajetória assume marcos históricos desde “arte de ensinar todas as coisas a todos, totalmente” em Comenius (1592/1670), para uma possível universalização da educação, sob o mote “ensinar todas as coisas a todos, totalmente”; o reconhecimento pioneiro da infância na educação característica de um processo de humanização do sujeito no espaço social, por autores como Rousseau; a distinção das fases do desenvolvimento da inteligência iniciada em Pestalozzi (1746/1827), ao defender o Método Intuitivo, seguido por Herbat (1776-1841), ao defender a educação como conhecimento científico e a didática como disciplina necessária à formação dos professores.

Esse movimento de renovação da escola, e, por extensão, da Didática, é fortalecido em Froebel, Decroly, Montessori e Dewey em um contexto da série de transformações sociais, econômicas e demográficas, entre outras, como destaca Palacios (1988). A renovação ocorre a partir de uma educação «individualista, idealista e lírica». A argumentação sobre uma educação prática se modifica para uma sustentada na psicologia genética de Wallon e Piaget. A didática se modifica, insurge-se contra a reprodução do conhecimento e o autoritarismo docente, valoriza a atividade das crianças, o respeito aos seus interesses, e se preocupa com a liberdade individual (Palacios, 1988).

A preocupação com a universalização da educação no Brasil é assumida tardiamente (Saviani, 2007). Entre os marcos, estão o Manifesto dos Pioneiros, em 1932, e a primeira Lei de Diretrizes e Bases, aprovada em 1961, embora manifestações e movimentos em defesa da escola tenham ocorrido desde a Proclamação da Independência, mas sem implementação concreta.

Os cursos de formação de professores, a partir da criação da escola normal, oferecem formação com pouca valorização do conhecimento pedagógico, segundo Tanuri (2000). Veiga (2015) se reporta à origem da didática como disciplina nos cursos de formação de professores com a criação dos cursos de licenciatura, em 1934. A abordagem de ensino privilegia o psicológico sobre o lógico. Os embates para a renovação se estabelecem em favor de uma didática associada à prática quando surgem os estágios nos cursos de formação de professores. Nas décadas seguintes, com os acordos MEC/USAID, uma nova lógica instrumental, racionalista e fundada no tecnicismo se torna predominante, como ressalta Veiga (2015). Com efeito, a didática estruturava-se em uma disciplina normativa, a partir da neutralidade científica, desenvolvendo-se por meio de técnicas e orientações definidas de modo racional para a obtenção de resultados sustentados na eficiência e eficácia (Romanowski; Cartaxo; Martins, 2017).

A partir da década de 1980, instaura-se a redemocratização e em seu bojo uma revisão crítica e reconstrução da Didática, um momento especial de produção intelectual e de ruptura com o tecnicismo (Romanowski; Martins; Saheb, 2019). Nas discussões e proposições para uma abordagem crítica e transformadora da educação, de acordo com Freitas (1995), são propostas a Pedagogia Histórico-Crítica, a Pedagogia Social dos Conteúdos e a Pedagogia dos Conflitos Sociais. Além disso, no campo da didática, Freitas (1995) destaca a didática fundamental proposta por Candau, a didática

dialética de Wachowicz, a didática como teoria geral do ensino, de Veiga, a sistematização coletiva do conhecimento, em Martins, e a didática fundamentada no cotidiano, de André e Oliveira. Freitas (1995) destaca os pontos fundamentais de cada uma dessas proposições e analisa a didática no interior das contradições da escola capitalista com destaque para o debate sobre a avaliação/os objetivos da escola como categoria central da didática. Para Saviani (2007), na década de 1990, acentuam-se as propostas das políticas neoliberais proclamadas nas pedagogias do aprender a aprender, na inclusão excludente e da qualidade total, apontando para uma pedagogia de resultados.

Atualmente, as abordagens do ensino e aprendizagem se direcionam para o desenvolvimento de uma didática de envolvimento e interação dos estudantes entre si e com o conhecimento de modo imersivo e intenso. O professor é fundamental para organizar e gerar as condições de modo a possibilitar a colaboração e a participação entre os estudantes. Muitos autores têm denominado esse processo de metodologias ativas, tais como sala de aula invertida, gamificação, *design thinking*, aprendizagem por problemas, *storytelling*, rotação por estações, ensino híbrido e ensino por projetos. As tecnologias digitais são suportes como aplicativos, games, plataformas, entre outros associados às metodologias ativas. No entanto, o processo de ensino ativo por si só é reduzido a melhorias de estratégias. A proposta para a transformação é mais do que a proposição de atividades diferenciadas, trata-se de considerar uma didática para a compreensão do conhecimento, a formação de sujeitos críticos, em que a finalidade orienta o processo, em que conhecimento e resultados dialogam com o método. Com efeito, a sistematização coletiva do conhecimento a partir da prática social favorece a descrição da realidade em totalidade, desvelando as relações sociais que a compõe pela crítica e reflexão rigorosa, seguida de análise densa com apoio da teoria, das ciências, dos recursos e das tecnologias, a fim de analisar, compreender, avaliar essa realidade para indicar proposições de sua transformação (Romanowski; Martins; Saheb, 2019). Um ensino em que a teoria se materializa como resultante da prática compreendida para possibilitar sua transformação, na qual os sujeitos estão envolvidos.

Desse modo, os elementos da didática – professor, estudantes e conhecimento em movimento –, ou seja, as finalidades e os resultados, o conteúdo e a forma são fundamentais para o processo ensino-aprendizagem, para produzir uma didática contextualizada no bojo das relações sociais, uma didática plural por considerar a diversidade dos envolvidos no ensino e do contexto socio-histórico, direcionada para a transformação social de uma sociedade mais justa e democrática. Com efeito, a profissão do professor carece de conhecimentos basilares, didática, currículo, aprendizagem, organização da escola, para uma ação profissional socialmente necessária (Roldão, 2017).

Ressalta-se que o conhecimento pedagógico sobre o processo de ensino e aprendizagem, as disciplinas curriculares e seu ensino, a organização do ensino e da aprendizagem nos diferentes níveis e modalidades de ensino, contidos em muitas propostas curriculares dos cursos de licenciatura no Brasil, são fundamentais aos professores. Contudo, segundo Roldão (2017, p. 1.134), a formação necessita do “[...] compromisso da docência com os resultados da escola enquanto locus socialmente situado para a garantia das aprendizagens essenciais dos cidadãos”.

A Didática geral expressa em sua proposta as especificidades do processo de ensino, o compromisso com a docência situada e determinada socialmente, e as relações que se estabelecem sob aspectos teóricos e práticos que investigam, refletem e recriam o processo de ensino aprendizagem, expressando a organização da escola, do ensino e da sociedade.

Domit (2021), em seu estudo, identificou a organização, a oferta e a composição curricular da Didática no curso de Licenciatura em Pedagogia das universidades federais brasileiras, cujos resultados apontam que todos os cursos de Pedagogia ofertam a disciplina de didática geral, 47 (quarenta e sete) deles incluem uma disciplina, 13 (treze) incluem 2 (duas) disciplinas e um inclui 3 (três) disciplinas de didática geral. No que concerne aos elementos estudados na disciplina para a formação docente, destacam-se: planejamento, avaliação, pensamento pedagógico brasileiro, prática pedagógica, tendências pedagógicas e o processo de ensino aprendizagem em seus aspectos pedagógicos, políticos, sociais e culturais.

Em consulta aos planos das disciplinas de Didática Geral, Domit (2021) destaca que os conteúdos expressam conhecimentos históricos, sociais, políticos e técnicos na formação inicial de professores, evidenciando que a sociedade e a educação estão sempre em um processo de transformação que só pode ser entendido nas relações sociais em que nascem, corroborando com Veiga (2004, p. 16), ao afirmar que “[...] o ensino exige apreensão da realidade. Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo”.

Portanto, a Didática assume o compromisso de compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, e neste sentido considera conteúdos como direitos humanos, relações de gênero e inclusão social. Esses conteúdos reafirmam a compreensão de uma didática plural que transcende a formação do professor centrada na instrumentalização para compreendê-la a partir de uma perspectiva multidimensional, que se aproxima de diferentes contextos sociais, por reconhecer a complexidade da educação e seu compromisso sociocultural. Nos limites e desafios do trabalho com a disciplina de Didática na formação inicial de professores, Domit (2021) destaca que a interação com a escola nem sempre é anunciada nos planos de ensino, portanto, a abordagem da Didática se expressa numa vertente conceitual e distante da prática dos docentes.

Por fim, Domit (2021) aponta que os achados de sua pesquisa permitem afirmar que uma das especificidades da Didática é seu compósito, a organização do seu ensino a partir das perspectivas histórica, sociopolítica e prática, presente em todas as instituições investigadas e que constituem a essência da formação para a docência no interior desta disciplina nos cursos de Licenciatura em Pedagogia.

O exame do espaço e tempo da didática nos cursos de formação de professores se manifesta contraditório e diferenciado. Um balanço de estudos realizados nessa direção foi desenvolvido por Martins e Romanowski (2010) e Hegeto (2017), em que destacam o objeto da didática voltado ao processo de ensino aprendizagem, sem desconsiderar outras dimensões do ensino, não obstante vários cursos de licenciatura optarem pelas disciplinas de didática especial ou metodologia de en-

sino, geralmente entendida e praticada com centralidade na melhoria da metodologia, de maneira que assume uma abordagem instrumental, em vez de uma compreensão plural em totalidade.

Destarte, os cursos de pedagogia mantêm uma proposta em que está presente a Didática Geral, mas, na maioria, com uma disciplina. Contudo, em algumas propostas são adicionadas disciplinas dos componentes didáticos como o planejamento e a avaliação. Essas disciplinas assumem uma perspectiva interdisciplinar com a gestão escolar, ou seja, o planejamento é abordado para a compreensão da organização do ensino e da escola, e a avaliação como resultado da aprendizagem e do sistema educacional, como destaca Domit (2021).

Desse modo, a didática como conhecimento para a formação docente para a compreensão do processo de ensino e aprendizagem contextualizado historicamente para a promoção da educação como prática social de modo a contribuir para a emancipação e humanização dos sujeitos. Mais que isso, para a universalização da educação e a transformação social, como tributo para uma sociedade mais justa e igualitária.

DIDÁTICAS ESPECIAIS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Sobre a origem das disciplinas de didática especial ou metodologia de ensino, Ferreira e Santos (2014) indicam que “As metodologias de ensino surgiram na formação do professor secundário a partir dos anos 1930. A prática de ensino consistia numa atividade acompanhada das metodologias de ensino, sendo coordenada por um docente responsável” (Pintassilgo; Pedro, 2012) destacam que a disciplina de didática especial, em Portugal, foi definida em decreto em 1942, que a instituiu com a disciplina de didática geral nos cursos normais de formação de professores da educação básica (primária, à época). Seu foco é a relação com o ensino das matérias propostas no currículo da educação básica.

Saviani (2007) destaca que a aprovação da Lei 4.024, em 1961, pelo Parecer n.º 292, de 14 de novembro de 1962, do Conselho Federal de Educação (CFE), definiu o currículo mínimo para as disciplinas pedagógicas da seguinte maneira: Psicologia da Educação, Elementos de Administração Escolar, Didática e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisionado. Segundo Nunes (1993), a discussão sobre as metodologias de ensino é retomada em fóruns de educação superior na década de 1970, e os cursos de licenciatura incluem essa disciplina em suas propostas curriculares a partir da década de 1980. Com efeito, com o movimento de lutas pelo significado social e político da educação (Saviani, 2007), surge uma nova prática que reconhece o saber popular, mas valoriza o acesso das camadas populares ao conhecimento sistematizado. Assim, saber ensinar está associado ao conteúdo ensinado. A preocupação com uma educação transformadora coloca em pauta as discussões sobre a reformulação do currículo da educação básica e dos cursos de licenciatura. Nessa década, surgiram várias associações de defesa de ensino de disciplinas, como a Sociedade de Ensino de Matemática.

Para Bedoya (2005), a didática especial ou específica corresponde a cada ciência ou disciplina específica, objeto de um determinado ensino, de forma que toda ciência ou disciplina implicaria estratégias didáticas ao lado das científicas ou investigativas para serem concretizadas em aula. Há uma identificação da didática com o conhecimento específico, que, segundo Nunes (1993), envolve o ensinar e aprender de determinados conteúdos, daquilo que lhe é próprio.

Nesse sentido, as didáticas específicas, a partir de Marin e Pimenta (2015, p. 49), definem-se “[...] como um domínio de conteúdo e domínio de introduzir o estudante nesse conteúdo”. Ao professor é necessário que haja a compreensão da matéria a ser ensinada, sua organização e práticas que favoreçam diferentes interesses e capacidades dos estudantes, pois não basta entender a atividade de ensino e o domínio dos conteúdos, é necessária uma reflexão sobre a metodologia investigativa do conteúdo que se está ensinando e as tendências em que move a pesquisa que o constitui. Assim, Libâneo (2002, p. 65) busca a unidade entre a didática geral e as metodologias/didáticas específicas, numa indissociável relação entre “[...] as questões pedagógico-didáticas e a questão epistemológica”.

Para Shulman (1987), a formação teórica do professor é fundamental e compreende o domínio dos conteúdos de ensino e a preocupação com as habilidades pedagógicas necessárias ao ensino, por meio da reflexão crítica. A formação teórica para a docência se refere às matérias de ensino, um conhecimento que não se restringe ao domínio de regras e processos, mas a um conhecimento substantivo e epistemológico que diz respeito à natureza e aos significados do conhecimento, ao seu desenvolvimento histórico, distinguindo o que é fundamental e o que é secundário nas diferentes maneiras de organizar os conceitos e princípios básicos das disciplinas.

Desse modo, o autor apresenta o *Pedagogical Content Knowledge* (PCK, ou Conhecimento pedagógico do conteúdo), que expressa um “conhecimento prático”. Tal conhecimento orienta as ações do professor em sala de aula e implica questões que envolvem diferentes maneiras de organizar o ensino, por exemplo: os conhecimentos do conteúdo, pedagógicos do conteúdo e pedagógicos gerais do conteúdo. Reconhecendo que existe um conhecimento específico próprio para ensinar, Shulman (1987) propõe sete categorias de base de conhecimentos: 1) conhecimento do conteúdo, que se refere aos conhecimentos da disciplina que o professor vai ensinar; 2) conhecimento pedagógico geral, que inclui conhecimentos de teorias e princípios relacionados ao processo de ensinar e aprender, ao conhecimento de contextos educacionais, a princípios e estratégias gerais de manejo e organização da aula, ao currículo como política, ao conhecimento dos alunos, do programa oficial, bem como ao conhecimentos dos fins e metas educacionais e de seus fundamentos filosóficos e históricos; 3) conhecimento do currículo, com um especial domínio dos materiais e dos programas que servem como instrumentos para o ofício do docente; 4) conhecimento pedagógico do conteúdo, que se refere ao especial amálgama entre matéria e pedagogia que constitui uma esfera exclusiva dos professores, sua forma própria e especial de compreensão profissional; 5) conhecimento dos alunos e das suas características; 6) conhecimento dos contextos educacionais, que envolvem desde o funcionamento do grupo, ou da aula, a gestão e o financiamento dos distritos escolares, até as caracte-

rísticas da comunidade e culturas inseridas nestes contextos; e 7) conhecimento das finalidades, dos propósitos e valores da educação e seus fundamentos filosóficos e históricos.

O PCK (Shulman, 1987) diz respeito, portanto, às diferentes formas de apresentar o conteúdo de maneira compreensível aos alunos, levando em consideração também a compreensão, por parte do docente, daquilo que facilita ou dificulta o aprendizado de um determinado conteúdo, além das concepções dos alunos e suas implicações para a aprendizagem (Shulman, 1987), argumentando que, antes de tudo, ensinar é entender. Assim, enfatiza-se que o ensino envolve compreensão crítica, raciocínio, transformação e reflexão.

A Didática não se sustenta teórica e praticamente senão a partir da investigação dos diferentes conteúdos, sua epistemologia, diferentes formas de aprendizagem das disciplinas específicas e práticas que materializam estas relações entre conhecimento do conteúdo, conhecimento pedagógico geral e conhecimento pedagógico do conteúdo. Porém, a centralidade na relação conteúdo e forma prescinde da compreensão da finalidade, da intencionalidade do processo de ensino e aprendizagem. A isso se associa a avaliação, o que implica como necessário que a Didática componha o currículo dos cursos de formação dos professores acrescida das Metodologias de Ensino de.

Domit (2021), ao investigar a proposta das didáticas específicas e/ou metodologias/práticas de ensino no curso de Licenciatura em Pedagogia nas Universidades Federais brasileiras identificou uma pluralidade em sua oferta, nas diferentes disciplinas e na composição do tempo e espaço, conforme mostra o quadro a seguir.

Quadro 1 – Composição da Didática

Número de instituições	Número de disciplinas de didática	Disciplinas
15	Até 5	Didática geral e didáticas específicas
40	Entre 5 e 10	Didáticas gerais e didáticas específicas
6	Mais de 10	Didáticas gerais, didáticas específicas e didáticas relativas à modalidade de ensino

Fonte: Domit (2021, p. 95).

As disciplinas incluem didáticas e práticas de ensino, como didática de língua portuguesa, matemática, história, geografia e ciências, presentes em todas as universidades federais. Essas didáticas são valorizadas em todas as instituições.

Assim, didáticas específicas – considerando as diversas área de ensino e a diversidade das abordagens da prática docente–contemplam disciplinas como: Práticas de ensino de jogos e brincadeiras; Fundamentos teórico metodológicos do ensino da Matemática na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; Metodologia de Artes Visuais e Educação; Didática nas Ciências da Natureza; Geografia conteúdos, metodologias e práticas de ensino; Fundamentos e Didática da Lín-

gua Portuguesa. Domit (2021) identificou que as regiões brasileiras organizam as didáticas específicas de modo semelhante, o que pode ser justificado pelas influências culturais, políticas, econômicas e sociais que, com o posicionamento ideológico das instituições, determinam a organização da matriz curricular e a sua organização didática, política e pedagógica.

Com relação ao tempo e espaço, há um distanciamento entre as regiões e universidades, de forma que, na Região Nordeste, por exemplo, as universidades ofertam desde 280 horas até 700 horas de formação nas didáticas específicas, a depender da instituição.

Outra especificidade considerada naquele estudo e relevante à formação para a docência é a oferta das didáticas específicas tanto para a educação infantil quanto para os anos iniciais do ensino fundamental, o que, em linhas gerais, amplia a formação para a docência nesses níveis de ensino. Um limite acerca da oferta das didáticas específicas apontado por Domit (2021) no estudo das matrizes curriculares das didáticas específicas é a falta de oferta da teoria e da metodologia de ensino de Arte e Educação Física (jogos, movimento) nos currículos dos cursos examinados, estando presente em pouquíssimas instituições.

No exame das propostas dos cursos de licenciatura indicadas anteriormente, de modo geral, a disciplina de didática geral não consta de todas as propostas dos cursos de licenciatura, contudo, contraditoriamente, há uma ampliação de disciplinas para formação docente. A abordagem das disciplinas se direciona à compreensão do **ensino de**, ou seja, as metodologias de ensino da área de ensino focalizada na licenciatura, prática de ensino direcionada aos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, prática de ensino de temas da área de conhecimento alvo da licenciatura, história da disciplina, produção de materiais didáticos de ensino, seminários de ensino, produção de textos didáticos, laboratórios de ensino, educação matemática, fundamentos do ensino, introdução à teoria da educação, projetos para o ensino, docência e pesquisa, e transposição didática.

Em todos os cursos de licenciatura consultados se verifica a ampliação dos conhecimentos direcionados à formação docente, de maneira que indicam um novo direcionamento da formação didática dos professores, ainda que assumam uma abordagem mais dirigida ao domínio didático do conteúdo.

A epistemologia “[...] do conhecimento e dos saberes em Educação tem sido central no meio acadêmico e pedagógico, especialmente a partir dos anos 80 no Brasil”, como afirma Wachowicz (2002, p. 54) na defesa da restauração dos conteúdos de ensino. A autora argumenta que não se trata do foco no conteúdo em si, mas no “processo pedagógico fundamentado nas teorias cognitivas de aprendizagem e principalmente enquanto uma teoria da educação que vê, na educação escolar” possibilidade de uma escola densa de ensinar os saberes hegemônicos para todos, ou seja, “[...] o significado político de ferramentas culturais de uma classe social subalterna em vias de se tornar dirigente” (Wachowicz, 2002, p. 55).

Na viragem do século XXI, as proposições didáticas se orientam para a aprendizagem colaborativa, cooperativa, participativa para um conhecimento compreensivo, propositivo, além da reprodução. Refletem um novo movimento, que reconhece o conhecimento local e dialoga com o conhecimento universal, o conhecimento objetivo em interação com o conhecimento subjetivo, um conhecimento sobre as condições de possibilidade (Wachowicz, 2002), que contém o “vir a ser”, portanto, um conhecimento não acabado, mas em movimento. Nas proposições das disciplinas se percebe a interação com as práticas da docência, com a criação de materiais, com os seminários de ensino, realização de pesquisa. Um exame mais acurado sobre as abordagens em cursos de licenciatura indica a emergência de inovações (Gatti *et al.*, 2019), a valorização das experiências, da reflexão, a aproximação com as escolas e a interação entre grupos. Esses indicativos se somam na direção de uma didática compreensiva e plural, embora ainda não superadas as questões históricas de uma didática instrumental.

DIDÁTICA ARTICULADA AO CURRÍCULO NA FORMAÇÃO DOCENTE

As disciplinas que abordam o ensino nos diferentes níveis – como metodologia da educação infantil, metodologia da educação de jovens e adultos, prática de ensino de fundamental II, prática de ensino do ensino médio – podem ser consideradas disciplinas didáticas, pois os assuntos propostos incluem planejamento do ensino, análise do livro didático, processos de ensino, planos de aula, processo de cognição. Também incluem itens na articulação com outras disciplinas da área pedagógica, como função social das instituições, fundamentos da educação e infância e itens relativos à interação com a área de conhecimento, como método de investigação e ensino, conforme os estudos realizados por Domit (2021) e as consultas feitas às propostas de cursos de licenciatura para este artigo.

As disciplinas de metodologia da educação infantil e da educação de jovens e adultos contém itens sobre criança, jovens e adultos, respectivamente, indicando abordagem sobre o processo de aprender e a cognição, ou seja, uma abordagem da Didática articulada à Psicologia.

As disciplinas de prática de ensino do fundamental II, práticas de ensino médio, referem-se a área de conhecimento do curso de licenciatura a que pertencem, como ao se reportarem aos processo de produção do conhecimento de matemática, e de outras área do conhecimento.

A interface dessas disciplinas parece se direcionar para a abordagem do conhecimento e seu ensino semelhante às disciplinas de didáticas e metodologias específicas, como destacado por (Wachowicz, 2002, p. 56): “[...] o que define os temas, que alunos e professores trabalham, é opção teórica da disciplina”, ao se referir a composição de disciplinas pedagógicas. Argumenta a autora que em o “[...] objeto da Educação a partir de uma construção teórica que, não sendo neutra, vai influir no resultado dessa busca, a ponto de tornar diferentes os objetos segundo a perspectiva teórica pela qual são vistos” (Wachowicz, 2002, p. 56).

Nas disciplinas em tela estão expressas essas vertentes da não neutralidade ao se articularem com a organização do sistema de ensino pelo foco no nível ou na modalidade, educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, e os itens se reportam à área de conhecimento a que se destina à formação do professor objeto daquele curso. Além disso, evidencia à articulação com o currículo em que a proposição de planejamento, de aulas e de produção de material didático está relacionada aos conhecimentos.

A leitura das ementas aponta, ainda, a relação dos itens propostos com a atuação docente, com a prática do professor. Roldão (2021, p. 84) denomina como “*Common Principles for Teacher Competences and Qualifications*”, ou seja, os saberes fundamentais são: 1) desempenhar adequadamente a ação de ensinar, (2) ser capaz de pensar e teorizar essa ação, e (3) dominar os instrumentos da sua efetiva e permanente melhoria. Esses saberes, intrinsecamente no âmago do ato educativo, são complexos, por ser o ensino “uma atividade excepcionalmente complexa e profissão exigente que requer conhecimentos desenvolvidos, refinados e renovados” como um processo contínuo de “[...] transformações nos aspectos cognitivo, motivacional e afetivo” (Metsäpelto *et al.*, 2022, p. 114) presentes na prática docente. Com efeito, entender “[...] ensinar como sinônimo de transmitir um saber deixou de ser socialmente útil” (Roldão, 2007, p. 95), pois os conhecimentos são acessíveis na atualidade, de maneira que ensinar se tornou possibilidade de aprender, na qual o outro aprende, no caso, os alunos, e a transmissão se transforma em mediação, ou seja, o ensinar só se concretiza pelo fato de o outro aprender, logo, não se materializa pelo transmitir.

Um estudo realizado por Cartaxo (2013) examina as propostas de cursos de licenciatura voltados para a formação de professores, com o objetivo de compreender a educação básica em sua totalidade, desde a educação infantil até o ensino médio. Nesse estudo, o currículo desses cursos é estruturado para sustentar essa visão abrangente da educação como princípio transversal do processo formativo.

Ressalta-se que, na mediação, está presente o objeto da relação, ou seja, o conhecimento, tanto da ciência base das disciplinas curriculares, como também a afetividade, as relações sociais humanas, a cultura, a política, enfim, demandas das possibilidades de inserção, participação e integração social dos sujeitos na sociedade. Ser e saber ser professor implica atuar na escola de modo a materializar sua função social. A escola é uma instituição social e política que: i) alfabetiza, no sentido amplo do termo; ii) promove a formação dos alunos para a vida cidadã, a política e o trabalho (Roldão, 2007). Com efeito, a escola é uma instituição pública para apresentar e situar a criança e o jovem no mundo, para promover uma formação integral e humana que dialogue com a realidade social, científica, política e cultural (Miranda, 2021), considerando os conhecimentos relacionados “ao trabalho, à cultura, à tecnologia e à ciência, contribuindo para a tessitura de um projeto de vida para os estudantes”. A formação integral compreende a educação “cognitiva, corporal, afetiva, social, histórica, ética, espiritual, priorizando como tarefa central da educação a formação do ser humano em sua plenitude”, indicada em Miranda (2021, p. 31).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar este artigo, com o objetivo de compreender a didática na formação do profissional da educação, especificamente a formação em docência, característica fundamental da atuação profissional do professor, considerando como ponto de partida o tempo e espaço da didática nas propostas dos cursos de licenciatura, aponta reflexões sobre a materialização de uma didática plural para os cursos de licenciaturas. A metodologia do estudo considerou as proposições de Van der Maren (2003).

Das análises, depreendemos que:

As finalidades originárias da didática, de contribuir para a universalização do ensino, estão em movimento e continuam como proposições permanentes de vir a ser, ainda que não se expressem de modo igualitário e em totalidade. As demandas para a realização de uma educação para todos se expressam como intenção na educação inclusiva, multicultural, diversificada. Contudo, a segmentação expressa nessa adjetivação indica a sua não materialidade.

Atualmente, no contexto das novas tecnologias, da cibercultura, forjam-se expectativas de transformação no processo de ensino e aprendizagem que impulsionam a didática, a formação de professores para mudanças nas relações entre professor, alunos e conhecimento em movimento.

Além disso, as abordagens da didática se expressam de maneira instrumental, tecnicista, fundamental, histórico-crítica, pela sistematização coletiva de conhecimento, pelas metodologias ativas focadas na aprendizagem e em resultados, plurais, configuradas no contexto das relações entre a formação de professores e a sociedade. Os estudos, reflexões e proposições acadêmicas científicas sobre essas relações entre educação, formação docente e sociedade tem provocado mudanças nessas abordagens a partir da prática sistematicamente analisada, ou seja, no movimento das proposições originadas nessas relações em que as transformações são forjadas.

As mudanças – inclusive avanços, resistências e retrocessos – refletem as contradições nessas relações e afetam as abordagens da didática. Tais impactos não são neutros, pois a prática e a teoria que os expressam interagem no ensino e na aprendizagem, influenciando a formação dos professores e sua profissionalização.

Nas propostas dos cursos consultados configura-se, de modo geral, uma ampliação de disciplinas didáticas para a formação docente. Essa ampliação não se manifesta de modo linear, uniforme e idêntica no conjunto dos cursos de pedagogia e de licenciaturas. A disciplina de didática geral está presente nos cursos de pedagogia, mas não em todos os cursos de licenciatura, reafirmando estudos anteriores, de Martins e Romanowski (2010), Hegeto (2017), entre outros.

As propostas curriculares dos cursos de licenciatura apresentam uma composição curricular que dispõe as disciplinas pedagógicas ao longo do curso, desde o primeiro período. Mesmo os estágios estão elencados a partir do terceiro ano do curso, ou seja, as disciplinas pedagógicas foram am-

pliadas em número, tempo e espaço. Assim, os currículos em sua composição vão além do esquema 3+1, instituído nas suas criações e presentes na década de 1990.

Os cursos incluem disciplinas que focalizam a relação entre conteúdo e forma (metodologias de ensino, didática especiais), as práticas docentes do ensino das disciplinas específicas a que se destina a formação do professor naquele curso, muitas das quais mais centradas para o estudo da própria área de conhecimento e não necessariamente ao seu ensino. Também são indicadas disciplinas direcionadas à produção de materiais didáticos, disciplinas direcionadas as situações experiências da docência, como laboratórios, a promoção de investigação. São condições necessárias, mas não suficientes diante da complexidade da educação.

As propostas dos cursos de licenciatura assumiram essa titulação, o que indica tendência para se constituir em curso com identidade própria para promover formação de professores. Alguns cursos mantêm disciplinas comuns para os cursos de licenciatura e de bacharelado, nos quais se evidencia uma forte inclinação de priorizar a formação do bacharel, mantendo a licenciatura com menor prestígio acadêmico e científico.

A formação para a docência, em especial para a compreensão do ensino do conhecimento, objeto da atuação docente, foi expandida, não necessariamente na direção de uma didática plural. Ou seja, uma didática que transcende a formação do professor centrada na instrumentalização para compreendê-la a partir de uma perspectiva multidimensional, que se aproxime de diferentes contextos sociais, reconhecendo a complexidade da educação e seu compromisso sociocultural.

Por fim, a materialização da didática na formação de professores, especialmente nos cursos de licenciatura, mantém-se inconclusa, inacabada e incompleta (Freire, 2002), quer pelas condições em que se concretiza a formação, quer pelas demandas geradas nas relações sociais.

Há um vir a ser para a didática permanente como imprescindível à formação do professor, quanto ao seu compromisso de contribuir com a formação e profissionalização docente, para ser e saber ser professor, na materialização do processo de ensino aprendizagem de modo a promover a educação igualitária para todos.

REFERÊNCIAS

BEDOYA, J. I. **Epistemología y Pedagogía**: ensayo histórico crítico sobre el objeto y método pedagógicos. 6. ed. Bogotá: Ecoediciones, 2005.

CANDAU, V. M. F. Didática hoje: entre o normal, o híbrido e a reinvenção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 40, n. 3, p. 1-14, 2022.

CARTAXO, S. R. M. **Licenciaturas alfabetizadoras**: a interlocução dos cursos de licenciatura como os anos iniciais da educação básica. 2013. 147 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/tede/simone4.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

DOMIT, J. **Especificidade da docência na disciplina de Didática na formação inicial de professores**. 2021. 190 f. Tese (Doutorado em Educação)–Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://archivum.grupomarista.org.br/pergamumweb/vinculos/00009c/00009c61.pdf>. Acesso em: 14 maio 2024.

FERREIRA V. L.; SANTOS V. de M. O processo histórico de disciplinarização da Metodologia do Ensino de Matemática. **Bolema**, Rio Claro, v. 26, n. 42, p. 163-92, 2014.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papyrus, 1995.

GATTI, B. A. *et al.* **Professores do Brasil: novos cenários de formação**. Brasília: UNESCO, 2019.

HEGETO, L. de C. F. A disciplina de didática nos cursos de formação de professores. **Revista contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 25, p. 538-554, 2017.

HOUSSAYE, J. **Triangle pédagogique: théorie et pratiques de l'éducation scolaire**. Bern: Editions Peter Lang, 1988.

LIBÂNEO, J. C. **Didática: velhos e novos temas**. Edição do Autor, 2002. Disponível em: chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://praxistecnologica.wordpress.com/wp-content/uploads/2014/08/libaneo_didatica_ed_do_autor.pdf. Acesso em: 21 mar. 2024.

MARIN, A. J.; PIMENTA, S. G. **Didática: teoria e pesquisa**. Araraquara: Junqueira & Martin, 2015.

MARTINS, P. L. O. A relação teoria e prática na formação do professor universitário. **Revista Diálogo Educacional (PUCPR)**, Curitiba, v. 4, n. 10, p. 131-142, 2003.

MARTINS, P. L. O. Pesquisa-ensino na formação inicial de professores e a interlocução com a educação Básica: princípios e metodologia. *In*: ROMANOWSKI, J. P.; MARTINS, P. L.O.; CARTAXO, S. R. M. (orgs.). **Práticas de formação de professores: da Educação Básica à Educação Superior**. 1. ed. Curitiba: Champagnat, 2016. v. 1. p. 1-20.

MARTINS, P. L. O.; ROMANOWSKI, J. P. A didática na formação pedagógica de professores. **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 33, n. 3, p. 205-212, 2010. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/8077/5724>. Acesso em: 14 maio 2024.

METSÄPELTO, R. L. *et al.* A multidimensional adapted process model of teaching. **Educational Assessment, Evaluation and Accountability**, [S. l.], v. 34, p. 143-172, 2022.

MIRANDA, C. F. **As concepções de formação integral dos professores do ensino médio: experiências, desafios e contradições da prática pedagógica**. 2021. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2021.

NUNES, M. As metodologias de ensino e o processo de conhecimento científico. **Educar**, Curitiba, n. 9, p. 49-58, dez. 1993.

PALACIOS, J. G. **La cuestión escolar**: críticas y alternativas. Barcelona: Laia, 1988.

PINTASSILGO, J.; PEDRO, L. C. As disciplinas de Didáctica nas Escolas do Magistério Primário. Reflexões em torno do currículo da formação de professores. *In*: XIX COLÓQUIO DA SECÇÃO PORTUGUESA DA AFIRSE – Revisitar os Estudos Curriculares: onde estamos e para onde vamos? – realizado entre 2 e 4 de Fevereiro de 2012, no Instituto de Educação da Universidade de Lisboa.

ROLDÃO, M. do C. Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional. **Rev. Bras. Educ.**, v.12, n. 34, p.94-103, 2007. ISSN 1413-2478

ROLDÃO, M. do C. Conhecimento, didáctica e compromisso: o triângulo virtuoso de uma profissionalidade em risco. **Caderno de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1134-1149, dez. 2017.

ROLDÃO, M. do C. Investigação como instrumento da formação profissional de docentes. **Formação Docente** – Revista Brasileira de Pesquisa sobre Formação de Professores, [S. l.], v. 13, n. 28, p. 79-90, 2021. Disponível em: <https://revformacaodocenteROMANOWSKI.com.br/index.php/rbpf/article/view/545>. Acesso em: 14 maio 2024.

ROMANOWSKI, J. P.; CARTAXO, S. R. M.; MARTINS, P. L. O. Práticas formativas de professores formadores articuladas com os anos iniciais da Educação Básica. **Educação e Cultura Contemporânea**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 34, p. 6-24, 2017.

ROMANOWSKI, J.; MARTINS, P. L. O.; SAHEB, D. Desafios da formação pedagógica do professor da educação básica. **Ensaio Pedagógicos**, Sorocaba, v. 3, n. 3, p. 59-68, 2019.

SANTOS, O. J. **Fundamentos sociológicos da educação**. Belo Horizonte: Fumec, 2005.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

SHULMAN, L. S. Knowledge and teaching: foundations of a new reform. **Harvard Educational Review**, Cambridge, v. 57, n. 1, p. 1-22, 1987.

TANURI, L. M. História da formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 14, p. 61-88, 2000.

VANDERMAREN, J. **La recherche appliquée en pédagogie**: Des Modèles pour l'enseignement. Bruxelles: de Boeck, 2003.

VEIGA, I. P. A. Didática: uma retrospectiva histórica. *In*: VEIGA, I. P. A. (coord.). **Repensando a didática**. Campinas: Papyrus, 2004. p. 33-53.

VEIGA, I. P. A. Docência: formação, identidade profissional e inovações didáticas. *In*: SILVA, A.

M. M. *et al.* **Educação formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos: desafios para a inclusão social.** Recife: ENDIPE, 2006. p. 467-484.

VEIGA, I. P. A. A multidimensionalidade da docência na educação superior. **Revista Diálogo Educacional** (PUCPR. Impresso), Curitiba, v. 12, p. 9, 2012.

VEIGA, I. P. A. Formação de professores para a educação superior e a diversidade da docência. **Rev. Diálogo Educ.**, Curitiba, v. 14, n. 42, p. 327-342, ago. 2014. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-416X2014000200002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 fev. 2024.

VEIGA, I. P. A. **A prática pedagógica do professor de didática.** Campinas: Papirus, 2015.

WACHOWICZ, L. A. **O método dialético na didática.** Campinas: Papirus, 1995.

WACHOWICZ, L. A. A epistemologia da educação. **Educar Rev.**, Curitiba, n. 19, p.53-72, 2002.

COMO CITAR — APA

Romanowski, J. P., & Domit, J. (2024). De uma didática plural na formação dos professores: reflexões a partir das propostas dos cursos de licenciatura. *PARADIGMA, XLV*(Edición Temática 1), e2024006. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024006.id1551>

COMO CITAR — ABNT

ROMANOWSKI, Joana Paulin; DOMIT, Juliana. De uma didática plural na formação dos professores: reflexões a partir das propostas dos cursos de licenciatura. **PARADIGMA**, Maracay, v. XLV, Edición Temática, n. 1, e2024006, Set., 2024. <https://doi.org/10.37618/PARADIGMA.1011-2251.2024.e2024006.id1551>.

HISTÓRICO

Submetido: 22 de marzo de 2024.

Aprobado: 24 de junio de 2024.

Publicado: 30 de septiembre de 2024.

EDITOR

Fredy E. González 

ARBITROS

Dos árbitros evaluaron este manuscrito y no autorizaron la publicación de sus nombres