

O LUGAR DA DIDÁTICA NA E PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PISTAS PARA UMA APRENDIZAGEM PROFISSIONAL

Maria de Fátima Barbosa **Abdalla** – UNISANTOS

Introdução

O processo de ensino é um constante vai-e-vem entre conteúdos e problemas que são colocados e as características de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos. É isto que caracteriza a dinâmica da situação didática... (LIBÂNEO, 2011, p. 93)

Esta afirmação de Libâneo nos faz pensar sobre a importância da Didática para a formação de professores, pois ela nos dá pistas para uma aprendizagem profissional. Aprendizagem esta que nos faz revisar permanentemente os currículos, que nos prepara para selecionar conteúdos e problemas, estratégias de ensino e novas maneiras de incentivar e avaliar situações de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Assumindo esta perspectiva, e, também, entendendo como Camilloni (2007, p. 22), que “a didática é uma disciplina teórica que se ocupa de estudar a ação pedagógica, as práticas de ensino, e que tem como missão descrevê-las, explicá-las e fundamentar e enunciar normas para a melhor resolução de problemas...” (tradução nossa), este texto tem a intenção de delinear algumas pistas para a compreensão da aprendizagem profissional, partindo do lugar da didática *na e para* a formação de professores.

Trata-se de uma pesquisa, desenvolvida de 2010 a 2011, em uma universidade comunitária e confessional de São Paulo, com professores-estudantes de Pedagogia de um programa emergencial de formação, criado a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (BRASIL, 2009). Política esta que deu origem ao Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), que tem por objetivo estabelecer ações e metas para a qualificação de professores que ainda não possuem a formação para o exercício da docência.

Nesta perspectiva partimos do pressuposto de que novas formas de pensar o ensino e a aprendizagem podem se efetivar se relacionamos os saberes teóricos com os conhecimentos em ação na “dinâmica da situação didática”, tal como afirma Libâneo (2001). E a Didática enquanto campo de estudo e/ou disciplina pedagógica pode contribuir para sedimentar este espaço de reflexão e de diálogo entre a teoria e a prática.

É preciso destacar, ainda, que, nas últimas décadas, o aumento dos estudos em relação à contribuição da Didática para a formação de professores tem sido bastante substancial. Alguns, ao fazerem um percurso histórico do significado da Didática para a formação de professores, se centralizam: no objeto, em seu conteúdo, buscando sua identidade epistemológica e profissional (LIBÂNEO, 2005, 2008; VEIGA, 1994a; CANDAU, 1984; 1988; 1997; OLIVEIRA, 1997; MARTINS, 2006; BASABE, 2007; CAMILLONI, 2007); no trabalho docente e na prática pedagógica do professor de Didática (VEIGA, 1994b; LIBÂNEO, 2011); na didática como mediação na construção da identidade do professor (PIMENTA, 1997); no papel mediador da pesquisa no ensino de Didática, na formação e prática dos professores (CUNHA, 1994; ANDRÉ, 1997; 2001; PIMENTA, 1997; TOMAZELLO; CUNHA, 2011); e, sobretudo, nas experiências diferenciadas do ensino de Didática e nas correntes teóricas subjacentes às ações didático-pedagógicas dos professores (ANDRÉ; OLIVEIRA, 1997; COLS, 2007).

Diante dessas colocações e com o objetivo de refletir sobre quais são as implicações destes estudos na formação destes professores-estudantes, algumas questões voltam a nos inquietar. Entre elas, distinguimos: qual é o lugar da Didática na formação de professores? Quais são suas contribuições para a aprendizagem profissional que se pretende? O que dizem os professores-estudantes a este respeito? E quais têm sido os desafios e as perspectivas da Didática neste contexto de formação?

Com estas questões, a proposta deste texto é a de repensar o lugar da Didática *na* e *para* a formação de professores. Neste caminho o trabalho se desdobra em duas direções. A *primeira*, ao tecer uma retrospectiva histórica da Didática, delinea as possíveis tendências, revelando perspectivas sobre o seu estatuto epistemológico, enquanto área disciplinar da docência. A *segunda* contextualiza o campo da pesquisa e seus sujeitos, tecendo considerações teórico-metodológicas sobre as dimensões de análise e os resultados alcançados.

Diante disso pretendemos, também, refletir sobre as necessidades reais dos sujeitos pesquisados não só em relação à Didática e seu lugar na formação de professores, mas, sobretudo, no âmbito de um programa emergencial de formação, como é o PARFOR. E, dessa forma, compreender em que medida a Didática pode sugerir *pistas* para uma aprendizagem profissional, que instrumentalize estes professores-estudantes para que possam intervir coletivamente em suas escolas, buscando qualificá-las socialmente.

Do lugar da Didática *na e para* a formação de professores

Construir o objeto supõe também que se tenha, perante os fatos, uma postura ativa e sistemática (...); em resumo, trata-se de construir um sistema coerente de relações, que deve ser posto à prova como tal. (BOURDIEU, 1998b, p. 32)

Para refletir sobre o lugar da Didática *na e para* a formação dos professores-estudantes da Pedagogia/PARFOR, foi preciso, antes de mais nada, pensar que a construção deste objeto não estava isolado de um conjunto de relações (BOURDIEU, 1998b, p. 27), que envolvia conhecer, primeiro, as contribuições da literatura sobre a didática, para compreender o processo complexo que envolve a formação de professores. Nessa abordagem, é possível afirmar, ainda, de forma sumária e sem fazer uma reconstituição já realizada por diferentes autores (CANDAU, 1984; VEIGA, 1994a; OLIVEIRA; ANDRÉ, 1997), que há, pelo menos, três grandes etapas para se compreender o significado da Didática frente à formação de professores:

1ª *instrumental* – a Didática aparece, segundo Oliveira (1996), no início da década de 1950 até quase o final da década de 1970, e é entendida como “*tecnologia de ensino* com sérias limitações epistemológicas” (p. 2). É o momento, como nos diz Candau (1988, p. 13), em que a Didática se desvincula de problemas relativos “ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sociocultural concreto em que foram gerados”, porque se preocupa somente com o “fazer” pedagógico e um conjunto de conhecimentos técnicos. As características principais da Didática, nesta etapa, privilegiam o caráter metodológico e estão desarticuladas das orientações teóricas e do contexto social em que foram produzidas conforme destacam Oliveira e André (1997, p. 9);

2ª *fundamental* – esta etapa vai do final da década de 70 até os anos 80, especialmente após a realização do I Seminário “A Didática em questão” (nov./1982). Marca um esforço grande dos educadores em reconstruir o campo da Didática Fundamental, que se apoiou, segundo Candau (1988), em alguns pontos básicos: a) assumir a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, articulando suas dimensões técnica, humana e política; b) partir da análise da problemática educacional concreta e de seus determinantes; c) contextualizar a prática pedagógica; d) analisar as abordagens metodológicas, explicitando seus pressupostos; e e) refletir a partir das experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a *relação teoria-prática*.

3ª *reflexiva e investigativa* - da década de 90 aos dias de hoje. Podemos dizer que corresponde ao aprofundamento do estatuto epistemológico da Didática, uma vez

que há uma série de reflexões e pesquisas sobre as temáticas pertinentes à área, buscando consolidá-la. Segundo Oliveira e André (1997), a Didática que marca esta década se caracteriza por: a) romper com o tecnicismo pedagógico; b) comprometer-se com a democratização da escola pública; c) defender a propriedade contraditória do ensino e da escola em suas relações com a sociedade; d) conceber o ensino como prática social articulada a outras práticas sociais; e) afirmar o caráter prático do saber didático, implicando a construção de conteúdos e processos didáticos. Ou seja, a disciplina Didática é aquela que deve propiciar, sobretudo, a análise crítica da realidade do ensino, problematizando-a e fortalecendo as sistematizações teóricas na área.

Ampliando a discussão, Libâneo (1998, p. 68-69) revela que há indícios de que esteja se desenvolvendo na didática um movimento em quatro direções articuladas entre si, como indicam os aspectos assinalados: 1ª reafirmando a pedagogia como campo mais amplo de investigação da prática educativa; 2ª dando maior precisão e coerência à ideia da didática como disciplina prática, não no sentido de técnica, mas de tomar como objeto o ensino em situação; 3ª tomando a prática docente como um processo de investigação; 4ª revelando, na didática, uma crescente influência de estudos de sociologia da educação, relacionando temas como: as relações entre escola e cultura, representações sociais, cotidiano escolar, subjetividade e linguagem.

Estendendo a análise, diríamos que hoje, entre as questões da Didática, estão, também, as que envolvem a profissão docente, a profissionalização, o profissionalismo e a identidade profissional do professor. Caminha-se, então, para discutir aspectos que tocam no desenvolvimento e exercício profissional, na valorização do magistério, nos planos de carreira, na jornada de trabalho e na formação continuada e em serviço.

De todo este percurso, é importante assinalar, ainda, que o discurso volta-se, atualmente, para a pesquisa em didática e para o seu impacto nas comunidades docentes, não só da educação superior, mas também da educação básica. Impacto este que se repercute nas situações didáticas, tal qual já apontou Libâneo (2011, p. 93), reforçando, também, que o papel da didática é o de “ajudar os alunos a pensar teoricamente”, a “dominar o modo de pensar, atuar e investigar a ciência estudada”; e “levar em conta a atividade psicológica do aluno e seu contexto sociocultural e institucional” (p. 96).

Entretanto Libâneo (2008, p. 85) afirma que, para isso, “os professores formadores do campo da didática, (...) pouco ajudarão seus alunos se continuarem reduzindo a didática a uma coleção de normas, prescrições e técnicas”. O que significa

que a Didática só tem lugar *na* e *para* a formação de professores se tiver, como revela Cols (2007, p. 109), uma “*ruptura com os enfoques técnicos* (grifos da autora) acerca da ação docente e do currículo que se tem consolidado” (tradução nossa), para valorizar os enfoques práticos e críticos. Mas quais seriam, então, os enfoques práticos e críticos a serem valorizados no contexto do PARFOR pelos professores-estudantes?

Do campo da pesquisa

A noção de campo é, em certo sentido, uma estenografia conceitual de um modo de construção do objeto que vai comandar – ou orientar – todas as opções práticas da pesquisa. (BOURDIEU, 1998b, p. 27)

Para compreender o campo, em sua gênese social, é preciso, como diria Bourdieu (1998b, p. 69), “apreender aquilo que faz a necessidade específica da crença que o sustenta, do jogo de linguagem que nele se joga, das coisas materiais e simbólicas em jogo que nele se geram”. Tendo em vista estas considerações, e pelo envolvimento com o curso de Pedagogia do PARFOR, resolvemos acompanhar um grupo de 43 professores-estudantes, estabelecendo duas etapas de pesquisa. Na *primeira*, aplicamos um Questionário tripartido com questões fechadas, de perfil socioeconômico e abertas envolvendo os seguintes eixos: 1º necessidades e expectativas em relação ao Curso; 2º razões e motivações para ingressar na Pedagogia/PARFOR; 3º elementos para ressignificar a formação e a prática profissional; e 4º desafios profissionais em relação ao trabalho na Escola. E, na *segunda*, realizamos um Grupo Focal com oito sujeitos (S1 a S8), aprofundando questões em torno da Didática. Este texto coloca em destaque os dados desta 2ª etapa, mas aproveita alguns referentes à primeira.

Dos 43 professores-estudantes, somente dois (4,6%) são homens, e a maior parte atua na educação infantil, em creches, sendo que oito (18,6%) exercem a função de pajens e 22 (51,2%) são atendentes de educação. Temos, ainda: dois coordenadores administrativos (4,6%); cinco professores de ensino fundamental (11,6%); quatro professores de educação infantil (9,3%), dois professores de ensino médio (4,6%).

A carga horária semanal de trabalho declarada varia entre 30 e 50 horas. Dois (4,6%) professores-alunos informaram trabalhar 50 horas; seis (14%), 40 horas; e 25 (58,1%), 30 horas por semana.

Quanto à participação na vida financeira da família, dos 43 respondentes, 22 (51,2%) trabalham, são responsáveis por seu sustento e contribuem para o sustento da família; 10 (23,3%) trabalham e sustentam a família. E dos 43 estudantes, sete (16,3%)

declararam ter pais com nenhuma escolaridade e 24 (55,8%) que seus pais cursaram o ensino fundamental incompleto (16 – 37,2%) e completo (oito – 18,6%). Apenas dois (4,65%) informaram que seus pais completaram o ensino superior. Por outro lado, observamos, também, que as condições materiais de frequência ao curso e de estudo individual impedem ou dificultam um melhor aproveitamento, assim como o nº de horas trabalhadas semanalmente e o tempo de deslocamento de um espaço a outro. Também revelaram, entre outros aspectos, que, muitas vezes, não há compreensão por parte dos coordenadores e/ou gestores, pois não são liberados a tempo para se deslocarem ao curso. Aspectos que interferem, especialmente, nas questões referentes à formação e à profissionalização docente.

Tendo os dados desta 1ª etapa da pesquisa, procuramos, por meio de três encontros do Grupo Focal, fazer uma espécie de cartografia das informações, dos diferentes pontos de vista e da reflexividade das opiniões a respeito do significado que davam à Didática. Pretendíamos obter, conforme Gatti (2005, p. 11), “perspectivas diferentes sobre uma mesma questão”, permitindo, também, “a compreensão partilhada por pessoas no dia-a-dia e dos modos pelos quais os indivíduos são influenciados pelos outros” (p.11).

Para melhor explicitar os procedimentos quanto à análise e interpretação dos dados, seguimos alguns indicadores da *análise de conteúdo* (BARDIN, 2007), mas fazendo as devidas adaptações aos objetivos deste trabalho e com aproximações à teoria bourdiana (1997, 1998a, 1998b, 1999). Dessa forma, realizamos, *primeiro*, o que Bardin (2007) considera como “leitura flutuante” (p. 90), quando estabelecemos a relação entre os referenciais teóricos e os dados. *Segundo*, organizamos os dados de forma a constituir o *corpus*. É evidente que, neste trajeto, procuramos seguir as regras propostas por Bardin (2007, p.90-92), tais como: a *regra da exaustividade*, reunindo todo o material de análise; a *regra da representatividade*, buscando uma amostra significativa; a *regra da homogeneidade*, procurando obedecer a alguns critérios que “amarrassem” os dados em categorias de análise; e a *regra da pertinência*, avaliando se estes eram pertinentes com os objetivos propostos. *Terceiro*, tomamos como rumo os *procedimentos de exploração*. *Quarto*, fizemos uma “referenciação dos índices e a elaboração de indicadores” (p. 93-94). Desse modo, fizemos um *recorte*, que deu origem às unidades de “categorização”, contribuindo, assim, para codificar os registros dos dados obtidos. E *quinto*, preparamos o material, estabelecendo, conforme a autora, uma “administração sistemática das decisões tomadas” (p.95).

Nesta perspectiva, pretendemos, por meio da análise dos dados obtidos, assumir nossas posições, que, aqui, seria, como diz Bourdieu (1998b, p. 52), “conferir a si mesmo os meios de reintroduzir na análise a consciência dos pressupostos e dos preconceitos, associados ao ponto de vista local e localizado daquele que constrói o espaço dos pontos de vista” (p. 52). Seguem, assim, os aspectos que destacamos na análise.

- **Elementos que estruturam a ação didática**

Pensar na Didática é, para mim, refletir sobre as bases da profissão, porque é pensar, especialmente, nas formas com que ensino ou pretendo ensinar. Pensar, sobretudo, nos momentos para que o ensino seja melhor realizado: planejamento, execução e avaliação do que faço. Além disso, pensar nos objetivos, na seleção de conteúdos e de estratégias para que possa desenvolvê-los da melhor forma, pois considero o “como” tão importante quanto “o quê” ensinar. (S 2)

Há muitos aspectos assinalados na epígrafe acima e que traduzem algumas questões da Didática. Questões que se relacionam com as bases da própria profissão, que passam pela intenção de ensinar, ou seja, pelos objetivos, pela seleção dos conteúdos e das formas e/ou estratégias de ensinar ou pela ação didática. No breve registro de um momento do Grupo Focal, três professoras-estudantes se colocam a respeito do que é ser um “professor com didática”, definindo, por exemplo, alguns elementos que estruturam a ação didática:

A didática do professor está no jeito de ser, na maneira que envolve seus alunos em sala de aula. Tanto é verdade que se diz por aí: “este professor sabe das coisas, entende muito, mas não sabe passar; ou seja, não tem didática”. (S 3)

Mas não podemos nos esquecer da situação em que ele se envolve, pois, muitas vezes, ele até tem didática, mas os problemas são tantos... (S 5)

Penso que se ele tem domínio do conteúdo que quer passar e sabe como, é porque tem didática. Ele consegue enfrentar qualquer situação que se estrutura em sala de aula... (S8)

O que está por detrás das questões de didática é o modo como o professor exerce a sua ação didática, que vai além do conteúdo, mas que também não pode ser compreendida fora do contexto de ensino e aprendizagem, ou seja, da situação didática.

A ação didática, que se desenvolve em uma *situação de aula*, ou situação didática, conforme destaca Mazza (1993, p. 308), diz respeito ao conjunto de fatores ou elementos presentes no espaço e no tempo, e em relação ao grupo de aprendizagem que

se encontra em interação. Mas, para além destes elementos, que poderíamos aqui chamar de extrínsecos, diria, também, que é importante observar aqueles que são implícitos nesta interação, que já se apresentam desde a formulação da *proposta didática* e do *programa de ação* que se deseja desenvolver. Em outras palavras: a ação didática se constitui por *estruturas situacionais* que direcionam o pensamento e as atividades de professores e alunos.

Quando perguntamos aos professores-estudantes o que se lembravam das aulas de Didática e quais teriam sido suas contribuições, quer no Magistério (o caso da maioria), ou mesmo nos cursos de Licenciatura, porque tínhamos como discentes professores de História e de Língua Portuguesa, um destes estudantes respondeu:

Não entendi bem o que a professora de Didática da Faculdade queria passar como conteúdo desta disciplina. Só me recordo da insistência dela em destacar o planejamento, a execução e a avaliação do ensino. E isto ficou como aviso para que preparasse e avaliasse os conteúdos não só nos momentos anteriores da aula, mas na própria aula e ou depois dela. E me lembro, também, da preocupação com os procedimentos didáticos e as técnicas para envolver a turma, para estruturar melhor as minhas aulas... (S 4)

Aproveitando a fala acima do professor de História, é importante assinalar que existem estratégias de apropriação de conteúdos e de formas, que são co-construídas e permitem, apesar do tempo e de espaços diferenciados, estruturar situações de ensino e aprendizagem. Estas situações didáticas “estruturadas” permitem “estruturar” outras situações, na medida em que, como diria Bourdieu (1998a), tornam possível a realização de tarefas infinitamente diferenciadas (*estruturas estruturantes*). Neste nosso caso, poderíamos estar redefinindo, assim como indica este professor, alguns dos *elementos* que *estruturam* a ação didática e contribuem para o entendimento das situações didáticas. São eles:

a) a *intenção* – que constitui por si, citando Bourdieu (1998b, p. 165), um *ato de instituição* e representa, por isso, uma *forma de oficialização, de legitimação* das ações propostas. Para a ação didática, esta *intenção* significaria a meta a ser atingida, ou seja, o sentido do processo e dos produtos que desejamos alcançar. Seria, também, a proposta didática apresentada como um programa de ação. A intenção poderia ser ainda, segundo Morin (1999), uma *estratégia*, indo além de um simples programa de ação, na medida em que é predeterminada em suas finalidades;

b) a *operação* – que é utilizada para gerar o processo e seus produtos. A ação didática é definida, também, por um conjunto de operações, também *estratégias*, diria

Morin (1999, p. 78), que se produzem durante a situação didática. Segundo o autor (p. 80), as estratégias baseiam-se em decisões sucessivas, tomadas em função da evolução da ação, levando em consideração a aptidão do sujeito para alcançar os fins, ampliando, assim, os limites e as possibilidades de ação no enfrentamento das incertezas e dos acasos. Deve-se levar em conta que a ação didática exercida (ou a ser exercida) pelo professor pressupõe o domínio das regras dos jogos enfrentados em situações de aula, tanto no nível da intenção, quanto da operação. Estes dois movimentos – a *intenção* e a *operação* –, unidos no percurso da ação didática, estabelecem uma relação de sentido para o domínio prático de um conjunto de esquemas de pensamento e de ação. Domínio este que pode ser melhor assegurado à medida em que o processo de circulação e reinvenção destes esquemas seja mobilizado por um trabalho coletivo que envolva, continuamente, o professor e seus alunos; e

c) a *regulação* – é uma das funções do professor, tendo em vista a sua ação didática. Diria que é ela que retraduz e reinterpreta os movimentos anteriores: a *intenção* e a *operação*. Em outros termos, quanto mais o professor estiver em condições de regular, acompanhar e avaliar as ações desenvolvidas por ele e por seus alunos, tanto mais terá autonomia em suas escolhas e tomadas de decisão.

Em vista desses elementos, a ação didática, então, estaria se definindo dentro de uma perspectiva situacional, que não é meramente técnica, mas imbuída de sentido (direção), o que lhe impõe uma forma complexa, reclamando, assim, aprendizagens específicas, como veremos no próximo item.

• O que dizem os professores-estudantes sobre as contribuições da Didática

Além do mais, ter didática é ter domínio do “saber ensinar”. A esperança que tenho, neste curso, é de poder aprender o “como” ensinar. Ou melhor, “como aprender a ensinar”. Com toda a experiência que tenho, gostaria muito de saber algumas técnicas para melhor ensinar... (S 7)

A demanda por “saber ensinar” faz parte das crenças destes estudantes, quando se fala a respeito das contribuições da Didática para a sua formação. Mas também é enfatizada a vontade que tem de aprender e/ou “saber algumas técnicas para melhor ensinar” (S 7), lembrando, assim, como ainda é forte a compreensão da Didática como “tecnologia de ensino”, tal como aponta Oliveira (1997, p. 2).

Entretanto, cabe ao grupo de professores formadores explicitar que a técnica pela técnica ou um conjunto de receitas nada significa, mas que, também, não tem

sentido reduzi-la e/ou negá-la; pois, como assinala Veiga (2006b, p. 7-8), ela “pode ser vista como instrumento de emancipação, de diálogo e de fortalecimento de competências socioafetivas e cognitivas complexas”.

Nesta direção é importante considerar, aqui, que as técnicas, os métodos e as tecnologias educativas viabilizam o processo de ensino, e, como também destaca Araujo (2006, p. 15): “pertencem à ordem de *como* ensinar, o que não significa afirmar a indissociabilidade com o *que ensinar* e com o *para que ensinar*, sendo estes evidenciados pelos *objetivos de ensino* e pelas *finalidades educativas*” (grifos do autor).

Outros exemplos indicados pelos professores-estudantes e que têm a ver ainda com o “como aprender a ensinar” se referem a alguns princípios já traduzidos pelas etapas da Didática, tanto a “fundamental” quanto a “reflexiva e investigativa”. Etapas estas que se voltam para a problematização da realidade e o fortalecimento da articulação teoria e prática. Neste sentido, as falas dos professores indicam que:

A maior parte dos professores deste curso interage com a gente, e nos ajuda a pensar alternativas, a compartilhar propostas, dúvidas e experiências. São professores que têm didática, penso eu... (S 6)
Outro dia, foi solicitado que buscássemos exemplos concretos, em nossa prática, sobre as estratégias de aprendizagem. Foi bastante interessante porque a partir do que colocamos, debatemos sobre questões de didática, envolvendo desde a análise do conteúdo da matéria a ser ensinada e aprendida às formas didáticas introduzidas pelas situações-problema e os modos de avaliar tudo isso. (S 8)

De alguma forma, estas considerações dos sujeitos 6 e 8 também são registradas por outros autores, especialmente, quando se deseja definir “os caminhos didáticos” para se alcançar o objetivo central: a aprendizagem dos alunos. Libâneo (2011, p. 97-98) levanta alguns procedimentos para serem utilizados quanto à formulação de conteúdos, objetivos e métodos, que aqui estão resumidos: a) identificar o núcleo conceitual da matéria e as relações gerais que a definem e lhe dão unidade; b) construir a rede dos conceitos básicos; c) estudar a gênese e os processos investigativos do conteúdo, de modo a extrair ações mentais e habilidades cognitivas; c) formular tarefas de aprendizagem, com base em situações-problema; e d) prever formas de avaliação.

Nesta linha, embora com algumas diferenças, Edelstein (2011, p. 146-149) revela, em sua proposta de formação, que existem três suportes didáticos básicos, que ora sintetizamos: 1. *núcleos conceituais* – que representam os principais postulados teóricos e metodológicos que fundamentam e justificam a análise didática como opção para se abordar a reflexão crítica sobre as práticas de ensino; 2. *exercícios de análise de*

situações de prática de ensino – que procuram articular a forma ao conteúdo, aprofundando a relação teoria e prática por meio da: microexperiência; reconstrução, pela memória, de uma situação de prática de ensino; análise de registros observáveis; e observação de pequenos grupos de uma classe; e 3. *texto de reconstrução crítica da experiência* – a ideia é que se constituam na memória as experiências de formação vivenciadas, podendo reescrevê-las e revisá-las quando necessário a fim de enriquecer os processos de interlocução.

Há, também, outras demandas de aprendizagem; entre elas, compreender, por exemplo: a) quais indicadores compõem uma determinada situação; b) como se faz a seleção de estratégias de processamento do material a ser aprendido; e c) de que forma pode se definir a estrutura das tarefas a serem desenvolvidas. O que amplia, assim, os processos de “reflexividade crítica”, pois, como diria Bourdieu (1998b, p. 20), é preciso “saber converter problemas muito abstratos em operações científicas inteiramente práticas - o que supõe, como se verá, uma relação muito especial como que se chama geralmente “teoria” ou “prática” (grifos do autor)”. Questão esta que nos levou a pensar na outra pergunta que partilhamos com os professores-estudantes: quais têm sido os desafios e as perspectivas da Didática neste contexto de formação? Seguem algumas *pistas* a este respeito.

• Os desafios e as perspectivas da Didática neste contexto de formação

São muitos os desafios da Didática para a formação de professores. As propostas de Didática precisam ser repensadas tendo em vista as novas realidades e os contextos que são muito diferentes. Como podemos pensar na Didática e na nossa formação se temos uma jornada ampliada, pois ganhamos pouco e temos família para cuidar? Como pensar nas questões do *que* e do *como* ensinar se vivemos em mundo de carências e onde temos desafios de toda ordem? Fica difícil, não é? (S 4)

As palavras acima da professora-estudante nos levam a colocar em causa o campo e o objeto da Didática. Como *campo de estudo* e/ou disciplina pedagógica, a Didática é, como afirma Veiga (2006a, p. 8), “orientada para as finalidades educativas e comprometida com as questões concretas da docência, com as expectativas e com os interesses dos alunos”. E ela exige, continua a autora, “um espaço teórico-prático, a fim de compreender a multidimensionalidade da docência, entendida como ensino em ato” (p. 8), tendo, portanto, como seu objeto nuclear, o *ensino*.

E, para nós, o “ensino em ato” não deixa de lado as questões postas pelos professores-estudantes como: o que e como ensinar? Para quê? Para quem? Quando e em que contexto? Com que finalidade? Como também “o ensino em ato” não pode renegar, para um segundo plano, os múltiplos desafios que ainda estão mal resolvidos, tais como: a precariedade das condições de trabalho; a massificação e pauperismo das escolas públicas; a desvalorização profissional e a degradação do *status* profissional, agravada por salários baixos e pela falta de perspectivas de trabalho mais digno; a cultura negativista e autoritária das escolas, entre outros desafios a serem enfrentados.

Nesse particular, cabe, ainda, ressaltar a sistematização teórica, realizada por Oliveira (1997, p. 129-142), a respeito de alguns dos desafios/perspectivas vivenciados pela área da Didática na década de 90, e que expressam: “os limites e as possibilidades da área como campo de conhecimento e disciplina escolar no currículo dos cursos de formação de professor”. Entre eles, consideramos importante indicar: a) a precariedade de perspectivas em termos de articulação entre concepções e ações didáticas; b) o limitado papel da Teoria Didática como instrumento que auxilie o professor em suas reflexões e reconstruções em sala de aula; c) o resgate das relações entre ensino e aprendizagem frente às discussões sobre ensino como prática social reflexiva; d) o redimensionamento dos aspectos processuais da prática reflexiva do professor; e) o entendimento de que meras transposições das práticas da disciplina de Didática para outros contextos didáticos não seriam apropriadas; e f) a compreensão de que é preciso redirecionar os estudos não para o exercício da pesquisa em si, mas para a construção de um saber didático denso e orgânico, e que oriente o trabalho do professor. São *pistas* que nos orientam para uma aprendizagem profissional.

Mais algumas *pistas* da Didática para uma aprendizagem profissional

(...) do estado do sistema de possibilidades que são oferecidas pela história e que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado; (...) ou até em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada. (BOURDIEU, 1997, p. 63)

Com a reflexão realizada, procuramos identificar e analisar, em termos gerais, qual o lugar que vem assumindo a Didática *na* e *para* a formação de professores. Foi possível compreender em que sentido a Didática tem enfrentado alguns de seus

desafios, apontando para novas perspectivas, ou diria Bourdieu (1997, p. 63), “em direção a possibilidades que seja preciso criar do nada”.

Pensamos, ainda, que os desafios/perspectivas com que se confronta a Didática resultam, por um lado, da necessidade de dar continuidade à construção de teoria(s) didática(s), que possa(m) consolidar esta área. E isso significa ter por objeto o estudo dos problemas do ensino (e da aprendizagem) e as respectivas implicações na formação deste professor. Por outro lado, resultam, também, da necessidade de resolver os impasses emergentes em relação às instâncias de produção de conhecimento, que continua a se desenvolver essencialmente no campo acadêmico, e as questões que envolvem a profissão, ou seja, o campo da prática profissional.

Importa enfatizar, entretanto, que é preciso que os professores-estudantes da Peagogia/PARFOR (igualmente pesquisadores voltados para o ensino *sobre e para* a Didática) desenvolvam estratégias para integrar diferentes conhecimentos, colocando em discussão concepções de profissionalização e profissionalismo para efetivar uma formação engajada e inovadora. *Engajada*, no sentido de comprometida com uma educação *na e para* a cidadania. *Inovadora*, na direção de produzir coletivamente “utopias realistas”, novas formas de ação política, novas maneiras de mobilizar e fazer trabalhar conjuntamente as pessoas mobilizadas, novos modos de elaborar projetos e realizá-los em comum (BOURDIEU, 2001, p. 40).

Além disso, os momentos de trocas de experiência e de pesquisa a respeito do lugar da Didática *na e para* a formação de professores, forneceram algumas *pistas* para incentivar a aprendizagem profissional, tais como:

- promover, junto aos professores-estudantes, a análise e a construção de saberes específicos para o exercício da docência, problematizando a realidade do ensino, de modo a compreender a ação didática (e seu caráter *multidimensional e prático*) frente às demandas da aprendizagem;
- propiciar atividades, nas quais estes sujeitos se implicam antes de começarem a ensinar, de forma que organizem procedimentos, desenvolvam métodos de ensino e compartilhem conhecimentos profissionais, com a finalidade de compreender, melhor, a função profissional, ampliando, assim, a qualidade docente, investigadora e de gestão;
- assumir a multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem, articulando suas dimensões técnica, humana e política, entre outras, com o intuito de aperfeiçoar a prática docente/a ação didática em todos os seus movimentos (*intenção-operação-*

regulação), possibilitando estabelecer uma relação de sentido para o domínio prático de um conjunto de esquemas estruturados e estruturantes; e

- valorizar, ainda, estratégias de aprendizagem profissional que permitam: a) explicitar conceitos, representações e práticas dos professores; b) vivenciar formas de tratamento das diferentes informações; c) tomar consciência em torno da resolução de problemas, avaliando consequências e impactos; d) reconstruir saberes por meio da organização, articulação e análise dos projetos e dos processos de condução e regulação das ações.

Diante dos aspectos comentados, em especial, nos modos de falar, sentir e agir destes professores-estudantes, talvez, o mais importante seja refletir, neste momento, conforme aponta Bourdieu (1997, p. 63), sobre o “sistema de possibilidades que são oferecidas pela história, que determinam o que é possível e impossível de fazer ou de pensar em um dado momento do tempo, em um campo determinado”. E, nesta direção, compreender que a Didática se institui como um “sistema de possibilidades” *na e para* a formação de professores, pois se constitui como prática social concreta e espaço de reflexão entre a formação e a docência.

Referências

ANDRÉ, M. E. D. A. *O papel mediador da pesquisa no ensino de Didática*. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). *Alternativas no ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997, p. 19-36.

_____ (Org.). *O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores*. Campinas: Papirus, 2001.

ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). *Alternativas no ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997.

ARAÚJO, J. C. S. *Do quadro-negro à lousa virtual: técnica, tecnologia e tecnicismo*. In: *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações*. Campinas: Papirus, 2006, p. 13-48.

BARDIN, L. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2007.

BASABE, L. Acerca de los usos de la teoría didáctica. CAMILLONI, A. R. W. (Org.). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 201-231.

BOURDIEU, P. *Razões práticas: sobre a teoria da ação*. Campinas: Papirus, 1997.

_____. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1998a.

_____. *O poder simbólico*. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998b.

_____. *Contrafogos 2: por um movimento social europeu*. Trad. André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação/MEC. *Decreto nº 6.755*, de 29 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências. Brasília/DF: MEC, 2009.

CAMILLONI, A. R. W. (Org.). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2007.

CANDAU, V. M. (Org.). *A Didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1984.

_____. *Rumo a uma nova Didática*. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

_____. Da Didática fundamental ao fundamental da Didática. In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). *Alternativas no ensino de Didática*. Campinas: Papirus, 1997, p. 71-95.

COLS, E. Problemas de La enseñanza y propuestas didácticas a través del tiempo. In: CAMILLONI, A. R. W. (Org.). *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós, 2007, p. 71-124.

CUNHA, M. I. A relação professor-aluno. In: VEIGA, I.P. (coord.). *Repensando a Didática*. Campinas: Papirus, 1994, 145-158.

EDELSTEIN, G. *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós, 2011.

GATTI, B. A. *Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas*. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

LIBÂNEO, J. C. Os campos contemporâneos da Didática e do Currículo: aproximações e diferenças. In: OLIVEIRA, M.R.N.S. (Org.). *Confluências e divergências entre Didática e Currículo*. Campinas: Papirus, 1998, p. 53-92.

_____. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. Goiânia: Alternativa, 2001.

_____. *Educação: Pedagogia e Didática - O campo investigativo da pedagogia e da didática no Brasil: esboço histórico e busca de identidade epistemológica e profissional*. Goiânia, 2005 (mimeo).

_____. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, I. P. A.; D'ÁVILA, C. (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas: Papirus, 2008, p. 59-88.

_____. Didática e o Trabalho Docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.).

Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática. Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 85-100.

MARTINS, P. L. O. As formas e práticas de interação entre professores e alunos. In: *Lições de didática.* Campinas: Papirus, 2006, p. 75-100.

MAZZA, D. A tarefa academia vista como un objeto de analisis essencialmente complejo: un estudio sobre las diferencias entre el trabajo individual y el grupal. In ASCH, M. S. *Hacia una didáctica de lo grupal.* Buenos Aires: Miño y Dávila S.R.L., 1993, p. 305-331.

MORIN, E. *O Método. 3. O conhecimento do conhecimento.* Porto Alegre: Sulina, 1999.

OLIVEIRA, M. R. N. S. “Tendências e desafios em didática”. Apresentado no VIII ENDIPE, Florianópolis, 1996 (mimeo).

_____. *Desafios na área da Didática.* In ANDRÉ, M. E. D. A., OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). *Alternativas no ensino de Didática.* Campinas: Papirus, 1997, p. 129-143.

OLIVEIRA, M. R. N. S.; ANDRÉ, M. E. D. A. *A prática do ensino de Didática no Brasil: introduzindo a temática.* In: ANDRÉ, M. E. D. A.; OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). *Alternativas no ensino de Didática.* Campinas: Papirus, 1997, p. 7-18.

PIMENTA, S. G. A Didática como mediação na construção da identidade do professor: uma experiência de ensino e pesquisa na licenciatura. In: ANDRÉ, M.E.D.A., OLIVEIRA, M. R. N. S. (Orgs.). *Alternativas no ensino de Didática.* Campinas: Papirus, 1997, p. 37-69.

TOMAZELLO, M. G. C.; CUNHA, M. O. A pesquisa sobre a mediação do professor: concepções de mediação de docentes da educação básica. In: LIBÂNEO, J. C.; SUANNO, M. V. R.; LIMONTA, S. V. (Orgs.). *Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança: diferentes olhares para a Didática.* Goiânia: CEPED/Editora PUC Goiás, 2011, p. 123-141.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Repensando a Didática.* 9. ed. Campinas: Papirus, 1994a.

_____. *A prática pedagógica do professor de Didática.* Campinas: Papirus, 1994b.

_____. *Lições de didática.* Campinas: Papirus, 2006a.

_____. *Técnicas de ensino: novos tempos, novas configurações.* Campinas: Papirus, 2006b.