

**DISCIPLINA DE DIDÁTICA:
UM ESTUDO EXPLORATÓRIO A PARTIR DOS
PLANOS DE ENSINO**

Maria Amélia Santoro Franco

Universidade Católica de Santos

ameliasantoro@uol.com.br

Maria Regina Guarnieri

Universidade Estadual Paulista

mreginag@fclar.unesp.br

Resumo

A presente investigação teve por perspectiva compreender como a Didática tem sido interpretada por professores que atuam com esta disciplina nos cursos de licenciatura. Partimos do pressuposto de que ainda há muitas controvérsias e contradições na consideração do estatuto epistemológico da Didática, e que este objeto de conhecimento encontra-se em constante revisão pelos profissionais da área. Inicialmente fomos buscar indícios nos planos de cursos; no entanto, essa busca nos colocou em uma situação de perplexidade, de indefinição e trouxe à tona problemas mais estruturais que, em um primeiro momento, nos impediu a utilização pura e simples dos conteúdos dos planos. Analisamos 76 planos de ensino, alocados em instituições de diferentes estados brasileiros, de diferentes tipos de instituição. A diversidade foi tão

grande que nos levou a caracterizar esse estudo como exploratório e a nos indicar a pertinência de analisá-los na perspectiva de “facetas”. Para aprofundar a compreensão da temática, entrevistamos os professores e realizamos dois grupos focais com docentes de Didática. Triangulando a análise dos planos com as reflexões a partir das entrevistas, das falas no grupo focal e, ainda, dos dados de observação da prática docente, colocamos em questões algumas compreensões, ainda que prévias e que demandarão uma pesquisa mais aprofundada

Palavras chave: Formação de Professores; Didática; Planos de Ensino.

Abstract

The present investigation intended to understand how Didactic has been interpreted by teachers who work with this discipline in undergraduate courses. We assume that there are still many controversies and contradictions in consideration of the epistemological status of didactics, and that this knowledge object is on constant review by professionals. Initially we were seeking evidence in the plans of courses, however, this search has put us in a situation of confusion, of uncertainty and highlighted structural problems which, at first, prevented us from using pure and simple of the contents of the plans. We analyzed 76 lesson plans, allocated to institutions in different Brazilian states, different types of institutions and the diversity was so great that led us to characterize this study as exploratory and tell us the relevance of analyzing them in the perspective of "facets". To deepen the understanding we were interviewing teachers and two focus groups conducted with teachers of Teaching. Triangulating the analysis of plans, with the reflections from the interviews, the speeches and also in the focus group data, observation of teaching practice, we put some insights on issues, even though preliminary and will require further research.

Keywords: Teacher Education; Didactic; Teaching, Teaching Plans

Introdução

De que forma os professores de Didática têm interpretado a possível contribuição desta disciplina para a formação de professores?

Ao iniciar esta pesquisa estávamos cientes de que a proposta de uma disciplina num curso de formação inicial de professores é apenas um contraponto nas múltiplas configurações do processo de se construir a formação docente; no entanto estávamos interessadas em compreender as significações elaboradas pelos formadores ao recortar o campo conceitual da Didática e eleger aquilo que, pressupõe-se, escolhem como categorias fundamentais à formação de futuros docentes. Pensávamos em compreender as interfaces da Didática na significação, nas práticas e nos saberes elaborados por aqueles que estão, de alguma forma, tecendo e engendrando processos formativos de docência.

Partimos do pressuposto de que ainda há muitas controvérsias e contradições na consideração do estatuto epistemológico da Didática, e que este objeto de conhecimento encontra-se em constante revisão pelos profissionais da área que, após vários estudos críticos, a colocaram *em questão*ⁱ ou, conforme afirma Candau (2002, p.14):

A Didática passa por um momento de revisão crítica. Tem-se a consciência da necessidade de superar uma visão meramente instrumental e pretensamente neutra do seu conteúdo. Trata-se de um momento de perplexidade, de denúncia e anúncio, de busca de caminhos que têm de ser construídos através do trabalho conjunto dos profissionais da área com os professores de primeiro e segundo graus. É pensando a prática pedagógica concreta, articulada com a perspectiva de transformação social, que emergirá uma nova configuração para a Didática.

Essa nova configuração para a Didática implicava assumir o que se definiu no documento-síntese produzido pelo Seminário “A Didática em Questão” em 1982, ou seja, enfrentar o desafio para a superação de uma Didática instrumental, pautada exclusivamente nos aspectos técnicos da prática docente, mas dissociados das demais dimensões, daí o tecnicismo que a informa, além de desarticulada do contexto social e dos problemas reais da prática pedagógica e, propor a construção de uma Didática fundamental. O encaminhamento para tal construção no âmbito do ensino e da pesquisa na área deveria se assentar na multidimensionalidade do processo de ensino-aprendizagem articulando as dimensões técnica, humana e político-

social da prática pedagógica; na análise da prática pedagógica concreta e seus determinantes; na contextualização da prática pedagógica procurando repensar as dimensões técnica e humana, sempre situando-as; na análise e explicitação dos pressupostos e implicações das diferentes abordagens de ensino-aprendizagem e na reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática (CANDAUI,1985).

Ao buscar analisar os planos de ensino de Didática, especialmente nos cursos de Licenciatura, o que nos moveu foi identificar nos caminhos das práticas de formação as interpretações que os sujeitos dessa prática elaboraram para possivelmente contribuir com esta nova possível/provável configuração da Didática, para além de uma concepção meramente instrumental e aplicacionista de seus conteúdos e métodos.

Essa busca nos colocou em uma situação de perplexidade, de indefinição e trouxe à tona problemas mais estruturais que, em um primeiro momento, nos impediu a utilização pura e simples dos conteúdos dos planos. Fizemos a análise de 76 planos de ensino, alocados em instituições de diferentes estados brasileiros; de diferentes tipos de instituição e a diversidade foi tão grande que nos levou a caracterizar esse estudo como exploratório e a nos indicar a pertinência de analisá-los na perspectiva de “facetas”, uma vez que o termo faceta significa uma das múltiplas faces lavradas da pedra preciosa; ou mesmo, um dos vários planos dos cristais, ou ainda, cada um dos aspectos particulares pelos quais se considera algo ou alguém, o que para nós implica a possibilidade de averiguar a partir das especificidades de cada plano proposto para a disciplina de Didática, o que está se construindo como Didática na formação de professores.

Encontramos muita dificuldade em coletar os referidos documentos; algumas instituições não permitem que seus professores ofereçam seus planos para pesquisa; não há um plano da disciplina por instituição: mesmo numa mesma instituição, para os mesmos cursos, há possibilidade de muitos planos diferentes.

Trabalhamos com a análise de 76 planos de ensino da disciplina de Didática, sendo 51 deles (68%) de instituições públicas e 25 (32%) de instituições particulares; os textos contemplam diferentes áreas da licenciatura, mas há uma ênfase (52%) nos planos dos cursos de Pedagogia. Os planos foram obtidos quer pessoalmente com colegas; por e-mail a instituições diversas; por internet; por solicitação a algumas instituições. Consideramos muito difícil obtê-los; fizemos mais de 200 contatos e o retorno foi de apenas 51 planos; os demais foram retirados da internet.

Analisando-os, pode-se chegar a alguns indicativos do tratamento da Didática na perspectiva de formação de professores; no entanto, há muita dispersão nos dados, o que foi-nos mostrando que a análise a partir deles, poderia ser parcial e enviesada.

De um modo geral, podemos afirmar a partir dos planos:

1. **A denominação:** A disciplina é denominada como Didática, na maioria dos planos, havendo, no entanto, alguma sub-nomeação como Didática: teorias de ensino; ou Didática: processos de ensino; Didática: trabalho docente; Didática: Avaliação e Ensino; Didática: tecnologia e aprendizagem; um plano chamou-nos a atenção: Prática de Ensino em Didática, com a proposta de práticas nos cursos de formação ao magistério. Notamos ainda que em muitos planos, apesar da sub-nomeação da temática, o conteúdo não atende a esta especificidade;
2. **Quanto à carga horária:** em média a disciplina tem a duração de 60h/a semestrais; no entanto, há cursos com 15 h/a no semestre e há curso com 138 aulas/semestre. Nos cursos de Pedagogia a disciplina aparece em média em 2 semestres; já nas demais licenciaturas em um semestre apenas. Como destinação de aulas práticas, há 12 planos que se referem a práticas na escola; com tendência a serem cursos da área de exatas, biológicas e educação física;
3. **Quanto às ementas há que se notar:** a) nem sempre a ementa se expressa nos conteúdos elencados; nem no cronograma das aulas; nem na bibliografia proposta; b) a maioria das ementas trata da constituição do objeto da Didática abordando concepções, fundamentos histórico/epistemológico/político/sociológico da Didática numa perspectiva multidimensional e interdisciplinar do processo de ensino-aprendizagem; referem-se de uma maneira geral a processos de ensino, com ênfase nas temáticas de gestão e avaliação; várias ementas (30%) referem-se à relação teoria e prática; mas a proposta de atividades de vivência, observação para conhecimento da realidade aparece em poucas propostas (20%); há citações avulsas de temas como: habitus; saberes; identidade; professor pesquisador; história da escolarização; memória docente; processos de escolarização; estudo do cotidiano etc.; c) nas ementas quase não aparecem referências às temáticas muito citadas no rol de conteúdos, tais como: saberes docentes; papel da escola; formação reflexiva de professores; d) a maioria das ementas não nomeia explicitamente a temática do planejamento

de ensino: a impressão que construímos, analisando a bibliografia e o conteúdo é que o termo vem sendo substituído por organização do ensino/organização da prática pedagógica/projeto político pedagógico; mediação do trabalho docente; e) o que mais nos intrigou foi a discrepância entre a proposta da ementa e o que aparece subsequente no rol de conteúdos ou no cronograma das aulas. Pareceu-nos que o cronograma, quando presente no plano, dava uma visão mais real da perspectiva do professor em relação à organização de seu curso. Enfim, nota-se uma certa dispersão no que tange às temáticas focalizadas que parecem ora muito abrangentes ora com recortes muito específicos tornando difícil aglutinar as informações.

4. **Quanto à bibliografia indicada nos planos**, pautamo-nos apenas na bibliografia básica: há muita dispersão e utilizamos como critério as indicações constantes em, pelo menos, 05 planos diferentes: e assim notamos: a) na bibliografia geral há uma tendência a citar vários livros do mesmo autor o que sugere que este seja uma referência (Libâneo, Candau, Veiga, Vasconcelos, Saviani, Freire) ou então, na bibliografia complementar, citam-se autores que possuem livros considerados clássicos na área (Maria Isabel Cunha, Marli André, Selma Pimenta, Maria Rita Oliveira, Mizukami entre outros); b) há muitas citações de livros da área da Psicologia; Sociologia; História da Educação; Filosofia; c) poucos planos fazem referência em sua bibliografia principal a periódicos científicos Cadernos de Pesquisa, Cedes, Educação e Sociedade entre outros e, de artigos localizados em anais de congressos como o ENDIPE/ANPED. Encontramos em apenas dois planos de didática específica (Química) inserção de banco de dados como SCIELO para o aluno localizar artigos científicos. Em ordem de concentração de mais citações encontramos os seguintes livros: 1º) LIBÂNEO, J.C. *Didática*. Cortez, várias edições (presente em 70% dos planos); os demais foram encontrados em pelo menos 10 planos: 2º) VASCONCELLOS, Celso. *Planejamento*. Plano de ensino-aprendizagem e projeto educativo. Libertad 95; 3º) COMENIUS. *Didática Magna*. São Paulo: Martins Fontes, 1997; 4º) GASPARIN, J. L. *Comênio ou da arte de ensinar tudo a todos*. Campinas: Papirus, 1994; 5º) DELORS, J. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo Cortez, 1998; 6º) HAYDT, Regina Célia Casaux. *Curso de Didática Geral*. São Paulo: Atica, 2002. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001; 7º) MORAN, José Manoel e outros. *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. Campinas: Papirus, 2000; 8º) CASTRO, Amélia e Pessoa, Ana Maria. *Ensinar a ensinar: didática para escola fundamental e média*. Pioneira. 2002; 9º) CANDAU, Vera. *A Didática em questão*; 10º) MASETTO, Marcos. *A aula*

como centro; 11º) MORETTO, Vasco Pedro. *Prova: um momento privilegiado de estudo, não de acerto de contas*. DP&A 2001.

5. **Quanto aos conteúdos:** a) todos os planos abordam a questão da organização do ensino, com ênfase nas temáticas de planejamento e avaliação; b) 60% dos planos referem-se a questões voltadas à formação de professores, com ênfase nos conceitos de: docência e identidade; natureza do trabalho docente; profissionalização; papel social do docente; saberes docentes; c) em um terço dos planos há citação de conteúdos que não aparecem propostos nas ementas e nem aparecem nos cronogramas das aulas; d) a maioria dos planos traz referência às diferentes concepções de ensino e/ou tendências pedagógicas na prática, variando a colocação entre ensino renovado, renovado progressista; tecnicista; há referências à Didática Operatória (nos planos de matemática); à pedagogia crítica e ao construtivismo; até mesmo à didática multirreferencial; e) apenas 03 planos trazem referência à transposição didática no conteúdo dos planos; f) há, na maioria dos planos uma clara preocupação em citar nos conteúdos a necessária presença de relações teoria e prática; no entanto, nos movimentos do plano, isso não fica claro; g) há uma clara ênfase em propor estratégias de ensino; etapas para condução de aulas; h) há 02 planos (Educação Física e Artes) que propõem como objetivos e conteúdos a observação da prática pedagógica.

6. **Detalhando a análise dos conteúdos:** Examinando os conteúdos que constam de 37 planos de ensino de Didática das licenciaturas a impressão inicial é de dispersão, devido à variedade de temas tratados. Relendo muitas vezes o material foi possível identificar a presença de temáticas recorrentes, reunidas sob as seguintes denominações: a) Didática e seu objeto de estudo, b) sociedade, educação, escola e ensino, c) teorias educacionais e tendências pedagógicas, d) organização da prática docente/ organização do ensino e ou mediação pedagógica/ ensino-aprendizagem e sala de aula, e) profissão docente e saberes docentes. Embora tais temáticas constem dos diferentes planos de ensino, cada uma delas engloba uma diversidade de temas com variações no que tange à terminologia empregada, à abrangência dos temas (mais amplos e mais restritos), à incidência dos temas no conjunto dos programas de ensino. Especificando as temáticas:

a) sobre a constituição do campo da Didática e seu objeto de estudo, os planos abordam seus pressupostos, fundamentos sócio-políticos, históricos, filosóficos e epistemológicos. Também aparecem temas que tratam da Didática associada aos termos pedagogia, tecnologia, cultura, meios de comunicação, identidade docente, formação do professor e didática escolar. Há referências sobre a didática das ciências abordada nos programas de licenciaturas específicas (química). No conjunto dos planos analisados podemos dizer que a preocupação em situar o campo da Didática e seu objeto não é prevalente.

b) sobre sociedade, educação, escola e ensino os conteúdos focalizados trazem questões mais amplas e variadas associando esses termos de maneira diversa compondo itens de conteúdo sobre educação, sociedade, tecnologia e cidadania; ciência, ensino, política e sociedade; educação no contexto de globalização; espaços de atuação do educador na sociedade. Há maior ênfase nas temáticas relacionadas à escola e ao ensino, abordando questões sobre compromissos, funções sociais e culturais da escola e do ensino na sociedade; ensino e políticas educacionais; escolarização da sociedade; ensino escolar enquanto produção e reprodução de culturas; desafios da escola contemporânea; ensino e aprendizagem na educação escolar, escola como lócus do trabalho docente; relações comunidade, espaço escolar, sala de aula e prática pedagógica. Os temas abordados sugerem relações entre contexto social mais amplo, com os aspectos mencionados.

c) sobre as teorias educacionais e tendências pedagógicas: nesta temática há uma incidência maior de planos de ensino que tratam como conteúdo o estudo das tendências pedagógicas na prática, variando a ênfase dada às diferentes abordagens (tradicional, escola nova, tecnicista, construtivista, behaviorista, cognitivista, sócio-interacionista). Também trazem referências sobre teorias do ensino e da aprendizagem, mas sem referir a alguma abordagem específica. Há itens de conteúdo específicos sobre os fundamentos filosóficos e políticos das práticas pedagógicas e sobre pensamento pedagógico clássico e pedagogia do conhecimento. Os planos de ensino de Física, Química, Biologia, Matemática trazem concepções e tendências teóricas próprias a tais campos científicos.

d) sobre a organização da prática docente/ organização do ensino/e ou mediação pedagógica/ensino-aprendizagem e sala de aula: estas temáticas são abordadas na maioria dos planos de ensino, mas não necessariamente há referências explícitas em suas ementas. As questões tratadas abordam temáticas referentes ao trabalho pedagógico na escola e ao ensino na sala de aula com ênfase no planejamento. Há referências sobre planos de ensino, planos de aula, projetos de ensino, planejamento escolar, projeto político pedagógico que aparecem isoladamente, sugerindo que são abordados em si mesmos, sem estabelecer relação com as temáticas referentes ao currículo, aos conteúdos escolares e ao projeto político pedagógico das escolas, conforme consta de outros planos de ensino. Em alguns planos tais aspectos são articulados ao momento de realização dos estágios nas escolas propondo elaboração de planos de ensino e de projetos de trabalho referenciados pelo cotidiano escolar, além de observações e diagnósticos das práticas pedagógicas. Além da temática do planejamento verifica-se ainda a presença de outros temas clássicos da área de Didática: avaliação escolar, técnicas de ensino, recursos de ensino, relação professor-aluno, disciplina, autoridade do professor, livro didático, metodologia de ensino, a aula e seus componentes e eficácia do ensino. Tais temas não são destacados nas ementas e aparecem em poucos planos de ensino como conteúdo isolado, sendo mais constante sua referência enquanto sub-itens das temáticas sobre mediação pedagógica, organização da prática docente e organização do ensino. Há ainda referências a temáticas específicas, não mencionadas em outros planos de ensino como, por exemplo, a construção do conhecimento na sala de aula, conhecimento cotidiano e sua relação com outros conhecimentos, transposição didática, integração ensino-pesquisa e docência, professor pesquisador, ensino com pesquisa, construção dos sujeitos na escolaridade (criança, jovem e adulto) interação dos diferentes grupos na atividade de ensino, capital cultural e o ensino na sala de aula, situações didáticas. Embora tais temas não sejam novos ou recentes, sugere que a disciplina de Didática vem agregando outras temáticas.

De modo geral, é expressiva a presença de conteúdos mais clássicos da área de Didática, mas há clara preocupação em estabelecer relações entre teoria e prática evidenciadas pela necessidade de contextualizar as diferentes temáticas relacionando-as ao cotidiano escolar, sugerindo distanciamento da perspectiva tecnicista na abordagem dos temas, pelo tratamento mais crítico que apresentam conforme se depreende da bibliografia citada nos planos de ensino, que trazem produções críticas no que tange a esses conteúdos. Há indícios de que a faceta instrumental da didática está se ressignificando.

e) sobre a profissão docente e saberes docentes: são poucos os planos de ensino que tratam dessas questões em suas ementas e nos conteúdos propostos. Sobre a profissão docente os temas se referem à constituição da identidade profissional docente, profissionalização, socialização profissional, aprendizagem da docência, feminização, mal estar docente, docência nos anos iniciais. No que tange aos saberes docentes, algumas ementas mencionam tal temática, mas não contemplam como item de conteúdo e, quando há essa indicação, abordam questões sobre a constituição dos saberes docentes, saberes próprios ao ensino. Há referências aos conhecimentos e saberes escolares, produção histórica dos saberes escolares, sendo abordados nos planos de ensino das licenciaturas de geografia, história, química.

A maioria dos planos é bem organizada do ponto de vista formal; constando os itens: caracterização, ementa; objetivos; conteúdos; metodologia; bibliografia e, em muitos casos, cronogramas das aulas. Apesar de os referidos dados desta exaustiva análise - que aqui no texto aparecem de forma bem sintética - mostrarem o que de alguma forma já pressentíamos, referentes à fragmentação de conteúdos; à desconexão entre ementas e conteúdos; aos objetivos que não se expressam nos conteúdos, nem mesmo nas bibliografias; aos cronogramas mais reais, mas também dissociados das pretensas intencionalidades expressas nas ementas; à dispersão entre os planos em si, o que não nos permite identificar traços de uma significação mais constante do que conceituam como didática, essa análise nos conduziu a refletir nas condições institucionais onde esses planos se estruturam; nas condições de trabalho dos professores; na práxis da concretização desses planos. Consideramos que, apesar de alguns dados e indicativos interessantes, outras condições precisariam ser examinadas para podermos afirmar algumas compreensões sobre a questão da Didática. Assim, ainda que de forma exploratória, resolvemos ampliar essa investigação e tomarmos outros dados para ampliar a análise. O olhar sobre os planos deu-nos a sensação de insatisfação, de dissonância, de inconsistência mesmo.

Para completar e melhor analisar algumas dissonâncias vividas no processo de coleta de dados, buscamos complementos de informações com entrevistas a 04 docentes que atualmente lecionam a disciplina de didática em instituições particulares de ensino; com 02 professores que lecionaram didática na década de 80 do século passado; com 04 professores recém-saídos do curso de formação inicial, com 08 alunos do último semestre de licenciatura, além de um grupo focal com os 4 professores entrevistados e outros 02 que

não participaram das entrevistas, mas também professores de Didática, de instituições particulares, com pouco tempo de formação, cursando o Mestrado em Educação.

Reflexões sobre a Didática como pretexto

Analisando os programas da disciplina de Didática elaborados por diferentes professores de diferentes cursos de licenciatura, ficamos com a impressão de que esta disciplina tem servido de pretexto para inclusão de qualquer temática que se relacione com a escola, com a sala de aula ou mesmo com a formação de professores, pautada em estudos históricos, sociológicos, psicológicos dentre outros. A sensação que tivemos é de que os professores não estão sabendo definir o que cabe como rubrica da Didática Fundamental e na expressão de Guarnieri (2005): “penso que sequer conseguimos hoje atingir o que se propunha na década de 1980” na dimensão de superação da didática instrumental. Analisando as falas de alunos que estão neste momento realizando a licenciatura, pudemos referendar muitas suspeitas. Diz Carla, aluna de pedagogia: *o curso de didática é muito teórico, é só blá...blá...blá...de algumas concepções de ensino que não servem para nada quando vamos aos estágios...* ou mesmo de Lúcia que faz licenciatura em História: *estou cansada de ouvir o professor de Didática falar dos problemas da educação e não dar direção de sentido para isso, são aulas chatas, que não me servem para nada.* Já Paulo, aluno do curso de Matemática, diz que o professor dá muitos modelos de planos de ensino e ensina algumas técnicas de trabalho que ele talvez usará na prática. Para aprofundar melhor essa impressão que estamos tendo de que os professores estão sem a perspectiva do que se fazer com a Didática, fomos entrevistar dois professores que já trabalharam com Didática na década de 80 e 90 do século passado. Uma delas, Márcia nos diz: *hoje eu não quero mais dar aula de didática, não saberia o que fazer.* Na década de 80 era bom trabalhar com Didática, pois *fazíamos a crítica à Didática instrumental, discutíamos os textos de Vera Candau e depois nos aprofundávamos no livro de Cunha (1986) sobre o “Bom professor e sua prática”; aquilo produzia muitos debates e os alunos se interessavam.* Outra professora, também da década de 80 reforça que trabalhava na crítica da Didática instrumental e no histórico das vertentes didáticas, desde os jesuítas até os trabalhos atuais de Candau. Essa professora refere-se também que trabalhava sobre as questões do fracasso escolar e iniciava propostas de olhar a escola pautada nos estudos do cotidiano. Quando lhe perguntamos sobre como trabalharia a Didática hoje, ficou em dúvida, mas disse que procuraria trabalhar

dentro dos princípios da nova epistemologia da prática, enfocando especialmente a formação de professores para essa nova perspectiva.

Olhando os planos de trabalho, percebemos que realmente há vários programas de disciplina que focam a questão da formação de professores reflexivos; no entanto, como temática avulsa, num dos itens do programa e seguidos por estudos de como fazer planos de aula, organizar programas e /ou organizar estratégias didáticas. Os professores mais novos, por nós entrevistados, reforçam a necessidade de trabalhar estratégias de ensino e de ensinar a organizar aulas. Abordam sempre as competências docentes propostas por Perrenoud e realçam a questão dos 4 pilares da educação propostos pelo documento da UNESCO.ⁱⁱ

O que se pode observar nos depoimentos dessas entrevistadas é que, nas universidades, a prática coletiva de planejamento é praticamente inexistente, as disciplinas são organizadas pelo professor, individualmente, o que se verifica na presença de diferentes planos de ensino, numa mesma instituição, para a mesma série do curso de licenciatura. As professoras de décadas passadas referem-se ao esforço que exerciam para tornar os planos de didática, prática de ensino e metodologia mais integrados e articulados; o que nos induz a dizer que a prática do trabalho coletivo de planejamento no ensino superior tem sido cada vez menor; no entanto, é algo a se pesquisar; nota-se também uma fragmentação na organização dos conteúdos. Nos professores atuais de Didática nota-se uma fragilidade conceitual do sentido da Didática; são professores que não vêm com clareza o movimento da Didática fundamental da década de 80, expressam-se com o sentido de “*ouviram falar*”, mas não têm segurança sobre o significado desse momento; em suas falas há, um forte sentido tecnicista da aula.

A impressão que construímos é a de que há uma descrença na possibilidade da consideração da multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem e o completo esfacelamento da possível articulação das dimensões humanas, técnicas e políticas na educação. Há que se pensar no sentido de ensino, de escola e de professor que está sendo atribuído por docentes e futuros docentes.

Sentidos atribuídos à questão do ensino/escola/professor: alguns equívocos

Considerar o ensino como objeto de estudo da Didática implica adentrar nas contradições postas por esta perspectiva. De que ensino falamos? Basta ensinar para se considerar essa atividade um exercício didático? Quem é o sujeito do ensino? Ou melhor, quem são

os sujeitos implicados na prática social do ensino? Que espaços/tempos interferem/compõem a prática do ensinar?

Há um consenso nos professores de Didática entrevistados; quase todos afirmam que formar professores é ensiná-los a ensinar e por isso a Didática pode contribuir com a formação de futuros professores. No entanto, aprofundando as entrevistas, notamos que há equívocos conceituais permeando tais afirmações.

O **primeiro equívoco** é o sentido, quase de senso comum atribuído à tarefa de ensinar: para professores atuais de Didática, dois mestres e dois especialistas, que trabalham em universidades particulares do Estado de S.Paulo, ensinar é bem planejar a aula; é saber transmitir o que se pretende; é saber “dominar” (controlar) a classe; duas delas falaram que é preciso ser reflexivo; mas atribuindo à reflexividade quase que uma característica da personalidade do docente; algo que se “deve cultivar”; dentro da perspectiva de uma auto-avaliação introspectiva. Quando perguntadas como desenvolvem nos docentes esse “saber ensinar” afirmam que ensinam a fazer planos; que falam de formas e meios de transmissão; que recomendam a leitura de textos sobre a reflexividade e, nesta direção, lembram-se das competências propostas por Perrenoudⁱⁱⁱ. Consideram que a escola não favorece espaços e tempos de reflexão, mas não analisam essa questão com profundidade; lamentam a escola que está um caos e que não oferece condições de um bom trabalho.

O **segundo equívoco** conceitual refere-se à consideração “confusa” entre tecnicismo pedagógico e saberes da docência. Quando perguntadas se trabalham na perspectiva da Didática Fundamental dizem que sim, citam Vera Candau; e consideram que não se deve dar receitas e que o ensino precisa se pautar por teorias e não por técnicas. Assim “substituem” a concepção de didática instrumental por teorias de ensino. Consideram que, ao não darem receitas de dar aulas e indicarem leituras teóricas, estão trabalhando com a Didática Fundamental. Quando perguntadas sobre as teorias que utilizam para fundamentar as práticas de ensino, consideram que dão variadas teorias e que as analisam através das concepções de ensino propostas por Mizukami^{iv}.

Acreditamos que essa ingênua “substituição” da concepção de didática instrumental pela didática fundamental, entendida precariamente como sendo o estudo das teorias de ensino, seja uma das razões da não passagem, na prática docente, de uma teoria didática à outra. E mais que isso, acreditamos que hoje temos na prática didática menos que tínhamos no auge da didática

instrumental das décadas de 1960 e 1970.^v Está certo que muitas outras razões históricas e políticas estão amalgamadas na compreensão dessa situação. Se o surgimento da Didática Fundamental respondia às demandas políticas educacionais de um momento histórico pós-abertura política do país, há que se considerar que o momento atual é outro: a educação transformada em mercadoria; as decorrências das políticas neoliberais; as avaliações externas compondo a lógica de funcionamento das escolas; a gradativa pauperização docente; o enfraquecimento dos sindicatos e associações de professores e demais circunstâncias.

Essa situação tem-nos deixado perplexas e pensamos mesmo se ainda há sentido em se falar de formação de professores. Formar para quê? Essa situação de perplexidade nos faz pensar de outra forma a constante questão das articulações entre teoria e prática. Fazem-nos pensar nas articulações entre teoria e teorias; entre discursos e teorias; discursos e práticas. Fazem-nos pensar entre teorias e vivência das teorias; a teoria como discurso (de outros) e a teoria como práxis. Assim nos fez sentido a análise que Vladimir Safatle faz da fala de Deleuze^{vi}: deveríamos pensar a relação teoria e prática de outra forma, de uma forma mais horizontal. Assim poderíamos dizer que quando a teoria se concentra em seu próprio domínio, ela começa a confrontar-se com obstáculos, com muros que a impedem de avançar. Isso nos obriga a substituí-la por outro tipo de discurso, uma prática que nos permita passar a um domínio diferente. Diz Safatle (2008) que, graças a essa passagem, pode-se resolver um problema na teoria, retornar à teoria em outro ponto, a partir de outro lugar. Da mesma forma, comenta, quando a prática se confronta com seu limite e parece não conseguir andar para frente, é porque se faz necessário mudar de estrutura de discurso, ou seja, fazer teoria. Assim poderemos afirmar com Deleuze: a prática é um conjunto de passagens (relais) de um ponto teórico a outro, e a teoria, uma passagem de uma prática a outra. Realça o autor: nenhuma teoria pode se desenvolver sem encontrar uma espécie de muro e, é necessária a prática para perfurar esse muro. O mesmo vale para a prática.

Os alunos licenciandos, por sua vez, consideram que o curso de Didática não os habilita para a prática; que o curso é muito teórico, só vêem teorias e que quando chegam à escola não sabem o que fazer. Dizem que o curso de Didática não os habilita a se tornarem professores.

Tentando ainda compreender a realidade que estava presenciando com alunos e docentes de Didática, realizamos um grupo focal com seis professores de Didática de instituições particulares de ensino. Pudemos perceber que há um desânimo geral com as perspectivas de formar um professor. É como se, por princípio, não mais acreditassem nesta possibilidade. Falaram da escola que não traz

nem constrói sentido aos alunos; disseram que, quando o estágio começa, há um desânimo muito grande nos licenciados, que perdem de vez a vontade de serem professores; analisam que os professores não têm muito o que fazer; basta passar lições na lousa e manter a difícil disciplina.

Na realização deste grupo focal percebemos um **terceiro equívoco**: as professoras têm a compreensão de que hoje, já é sabido e fato constatado, que a formação de professores não se realiza na formação inicial, o que as desobriga de tentar aprofundar essa formação. A fala persistente é essa: as pesquisas comprovam que um professor não se forma mesmo na licenciatura; é a formação contínua que produzirá essa formação. Falam e insistem em considerar que a escola é o lócus de formação e que cabe à formação inicial apenas oferecer uma visão geral daquilo que vão aprender na prática. Consideramos essa situação como um abandono da possibilidade ou mesmo da responsabilidade com a formação inicial.

Esses momentos de conversa com professores fizeram-nos reafirmar o que havia já escrito Franco (2008, p. 8):

Preocupa-me muito o caminho que nossos cursos de formação vêm tomando e mais que isso, as condições precárias, aviltantes, alienantes das escolas e demais instituições educativas. Preocupa-me a invisibilidade da Pedagogia como prática fundamentadora da formação e como subsídio para a reflexão crítica da prática. Preocupa-me a ausência de espaço pedagógico nas escolas e a descaracterização da importância dos profissionais pedagogos, formados em curso próprio para tal fim. Preocupa-me a ausência de espaços coletivos para fomentar discussões e críticas ao projeto educacional da nação brasileira. Preocupa-me o processo contínuo de pauperização dos docentes, a perda de sua autonomia. Preocupa-me a lógica neoliberal de avaliações externas aos contextos educacionais. Preocupa-me o caminho que os cursos de Pedagogia no Brasil estão tomando, de forma a adequar-se às atuais diretrizes curriculares. Ao tomarem a docência como identidade dos cursos de Pedagogia corre-se o risco de se perpetuar a concepção tecnicista de formação de docentes e mais grave, perder-se o único espaço legítimo de pensar a educação e as bases pedagógicas da docência. Essas condições têm descaracterizado a prática docente como espaço crítico de propostas e pesquisas à educação, permitindo que esta ocorra em espaços pasteurizados, distantes de uma intencionalidade tecida coletivamente por educadores.

Outra questão que nos preocupou nas falas das entrevistadas, aqui tanto de docentes quanto de recém formandos, foi a consideração do **quarto equívoco** conceitual, com drásticas conseqüências práticas, do papel da técnica para a formação docente. Pareceu-nos que tratam como sinônimos a técnica, subsídio para organização da ação docente e o tecnicismo como epistemologia fundadora da prática. Para os professores é um “*pecado*” ser tecnicista; portanto as técnicas não devem ser oferecidas, trabalhadas, construídas. Enfim, no esforço de não se rotular como tecnicista, a dimensão técnica da construção do ensino é desprezada como necessidade formativa. Percebemos, em outras pesquisas que temos realizado^{vii}, que os professores iniciantes na carreira têm um total despreparo para organizar uma aula com seqüência; organizar o espaço do ensino; articular as atenções dos alunos; acompanhar, avaliar sistematicamente o andamento das aulas; atender simultaneamente a várias necessidades discentes. A impressão que temos, ao observar algumas dessas aulas, é a de que professor vai incluindo um fazer ao lado de outro, sem unidade, sem intencionalidade, com despreparo e insegurança.

Retornando à análise da fala de Deleuze (2008), procuramos compreender as relações possíveis entre a teoria e a prática da Didática, expressa nos discursos e textos de docentes desta disciplina e buscamos em Monteiro (2008)^{viii} alguns significados. Lalande^{ix} define *discurso* como:

- a) Operação intelectual que se efetua através de uma sucessão de operações elementares parciais e sucessivas;
- b) Expressão e desenvolvimento do pensamento através de uma sucessão de palavras ou de proposições que se encadeiam.

Pois bem, por um lado, *discurso* se refere a uma operação intelectual, o que significa dizer que é uma ação do pensamento que funciona por intermédio de operações muito simples e sucessivas, indicando que discursar possui uma ordem. Não é sem razão que a palavra grega *logos* significa, entre outras coisas, pensamento racional ou discurso racional. E por estes termos quer-se dizer que pensar exige ordem e hierarquização de argumentos, ao menos para a cabeça dos gregos curiosos pelo saber. Por outro lado, *discurso* adquire a noção de pensamento através de palavras, o que significa, de certo modo, acompanhar Parmênides, para quem não era possível pensar sem que algo fosse dito, ou, como ele se expressa, sem que algo seja (e seja, aqui, significa aplicar a expressão gramatical sujeito + predicado). Se não é possível pensar, não é possível dizer, e vice-versa.

Logo, *discurso* afina-se com a idéia de um conjunto de frases, pensadas ou ditas, que dão forma ao pensamento. Por isso se fala que as pessoas fazem discursos. E que há discursos políticos, científicos etc. Lembremo-nos que Descartes escreveu o conhecido *Discurso do Método*, ou seja, expôs sua convicção sobre como ordenar o pensamento para chegar à verdade clara, distinta e evidente. De certo modo, podemos simplificar isso dizendo que discurso tem a ver com forma.

Agora, podemos dizer que teoria se refere ao conteúdo? Vamos conferir isso.

Lalande define teoria como sendo construção especulativa do espírito, que liga conseqüências a princípios. E não teve muito pudor em associar a palavra a diversos termos pejorativos: oposição à prática, oposição ao conhecimento vulgar, etc. Felizmente, lembra que a palavra, em sua dimensão etimológica, se refere à visão do espetáculo (pois tinha a ver com o teatro grego) ou visão intelectual (o que a aproxima ao discurso, origem de sua interrogação).

Entende Monteiro (2008), ao estilo de Claude Bernard, médico do fim do século XIX, também felizmente lembrado por Lalande (aliás, todos esses intelectuais franceses gostam de recorrer à Bernard quando o assunto é epistemológico: Foucault, Ganguilhem, Deleuze) que:

A teoria é a hipótese verificada depois de ter sido submetida ao controle do raciocínio e da crítica experimental... Mas uma teoria, para permanecer boa, deve sempre modificar-se com os progressos da ciência e permanecer constantemente submetida à verificação e à crítica dos fatos novos que aparecem. Se considerássemos uma teoria como perfeita e deixássemos de a verificar pela experiência científica, ela tornar-se-ia uma *doutrina*.

Supõe-se, portanto, que uma teoria precisa, para ser validada, de submissão à prática experimental. Mas, realcemos a idéia de que uma teoria é uma hipótese verificada. Ainda mais: que uma teoria não pode ser dogmática, pois viraria uma doutrina.

Logo, *teoria* nasce de uma hipótese; essa hipótese leva o investigador a observar atentamente (a palavra grega que traduz essa idéia é *theoria*) determinado fenômeno e espera-se dele conclusões explicativas que dêem compreensão sobre esse fenômeno. Essas conclusões nós chamamos de teoria. O próximo passo, para Bernard

e seus seguidores, é submeter essa teoria a circunstâncias que verifiquem sua confirmação (e nesse caso, não necessariamente experimentais). Se for confirmada, a teoria é boa. Se falhar, que ela seja refeita. Portanto, teoria é resultado de trabalho de investigação.

Relembrando o alerta de Safatle (2008) sobre Deleuze significa que:

quando a teoria se concentra em seu próprio domínio, ela começa a se confrontar com obstáculos, com muros que a impedem de avançar. Isso nos obriga a substituí-la por outro tipo de discurso, uma prática que nos permita passar a um domínio diferente ... Da mesma forma, quando a prática se confronta com seu limite e parece não conseguir andar para a frente, é porque se faz necessário mudar de estrutura de discurso, ou seja, fazer teoria.

Explica-nos Monteiro (2008) que uma teoria afirmada apenas por si própria (se concentra em seu próprio domínio) dá início a um processo curioso de inércia (que a impede de avançar). Precisamos trocar o solo (*platô* é a palavra que Deleuze gosta mais) onde está plantada (rizoma). Esse solo, como uma espécie de pano de fundo ou *plano de imanência*, precisa de vitalidade discursiva, ou seja, precisamos passar para domínios diferentes. Isso acontece da mesma forma com a prática, que validada apenas por si mesma fica enferrujada. O que vai vitalizá-la? Novas práticas discursivas. Discursos da prática pela prática, ou discursos teóricos pela teoria, tendem a perder sua velocidade explicativa. Ficam lentos e pesados. A diversidade discursiva precisa alcançar teorias e práticas.

E finalmente, retomamos à questão que nos intriga: como a Didática Fundamental está sendo apropriada e utilizada pelos docentes: como teoria? Como prática? Como discurso?

Sabe-se que, normalmente, os professores expressam suas compreensões discursivamente. Ou seja, organizam opiniões sobre o fenômeno do ensino e dão razões públicas (discursos) a essas opiniões. Contudo, o fazem pela reprodução de discursos que foram assimilados a partir da literatura especializada ou dos congressos (de classe e acadêmicos). Isso não significa dizer que esses discursos expressam uma compreensão teórica do que é dito, pois não nasceram de teoria (na compreensão de Monteiro, 2008), mas da reprodução do discurso, que, nesse caso, restringe-se à forma, pois vazio de conteúdo. Para usar a expressão de Bernard, arriscamos que, esses professores assimilaram as teorias sobre didática como se fossem uma doutrina. Logo, não foram formados, mas catequizados.

Assumir o discurso da Didática Fundamental ou outro qualquer deveria ser resultado de reflexão crítica. Reproduzir discursos apenas funciona como forma de doutrinação. Nós apostamos na idéia de que o professor possa produzir teorias sobre o ensino. Para isso são necessárias certas condições, mesmo considerando-se que não é simples formular teorias. Mas, já será avanço se os professores compreenderem as teorias de tal modo que elas ajudem a dar sentido ao que fazem. Esse movimento *analítico* deve ser público, coletivo, para que outros *analistas* julguem a pertinência das *análises*.

Também desejamos que, os professores, mais do que assumir a reprodução de discursos, façam reflexões consistentes sobre sua prática. A isso chamamos de Didática. E não farão isso sem boa base teórica.

Análise dos dados

Triangulando a análise dos planos, com as reflexões a partir das entrevistas, das falas no grupo focal e ainda, dos dados de observação da prática docente, colocamos em questões algumas compreensões, ainda que prévias, e que demandarão uma pesquisa mais aprofundada, mas ensaiamos algumas considerações:

1) Os planos de disciplina mostram mais por aquilo que não são do que por aquilo que expressam:

- a) não há uma identidade conceitual da Didática: dispersão; fragmentação de conteúdos; falta de organicidade epistemológica entre conteúdos expressos em diferentes unidades de estudo; entre conteúdo e bibliografia;
- b) nem sempre há correspondência entre os planos dos docentes e aqueles expressos na avaliação institucional;
- c) não há praticamente nos planos, propostas de atividades de reflexão da prática; interligação com outras disciplinas, nem com a Prática de Ensino ou estágio supervisionado;
- d) os planos não são elaborados no coletivo das instituições;
- e) nem todas as instituições permitem a disponibilidade de planos para pesquisa;

- f) os planos das áreas não humanas (exatas, biológicas) apresentam maior coerência entre as unidades, trabalhando quase sempre com elaboração de planos, estratégias de ensino; avaliação da aprendizagem.
- g) a pesquisa a partir dos planos de ensino traz uma série de vieses: formatação pré-estabelecida; falta de espaço para posicionamento do professor; a sua não representatividade da prática das aulas.
- h) os planos denotam a precariedade de condição de trabalho dos docentes: falta de espaço coletivo; falta de tempo para elaborar/acompanhar/os planos e refletir sobre os mesmos; falta de atualização teórica;
- i) os planos denotam a precariedade da formação dos alunos: falta de espaço/tempo para observar a prática; refletir a prática; confrontar-se com a prática: a formação é meramente escolástica.
- j) quase todos os planos apresentam um mesmo padrão formal de organização (ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e bibliografia).

2) A pouca expressividade da Didática, nos planos de Didática, pode ser compreendida a partir de algumas dissonâncias teórico-conceituais:^x

- a) muitos professores de Didática associam a tarefa de ensino à tarefa de transmissão de informações;
- b) os professores consideram que a licenciatura não é o lócus prioritário de formação de professores; consideram essa formação impossível;
- c) quando esses professores trabalham com teorias eles não conseguem associá-la à fundamentação de uma prática e nem conseguem analisar uma prática como portadora de uma teoria;
- d) consideram os professores atuais de Didática que só é possível nas universidades de hoje um ensino verbalista, linear, mecânico;
- e) de uma forma geral, consideram que as técnicas que fundamentam uma ação pedagógica são técnicas de ensino

ultrapassadas e que o professor, conforme diz Perrenoud, deve criar em ação. Para eles, quem se utiliza de técnicas de ensino é tecnicista.

- f) consideram que a Didática Fundamental recomenda o não uso de técnicas e que a Didática instrumental, ultrapassada, é que se utilizava de tais recursos;
- g) os professores parecem não ter assimilado a necessária articulação das 3 dimensões propostas pela Didática Fundamental: humana/técnica e política;
- h) todos os entrevistados consideram que o professor “deve ser reflexivo”: pensar sobre o que fez e melhorar.

3) A aridez e falta de sentido e organicidade dos planos pode também ser apreendida/compreendida na fala dos alunos formandos:

- a) os alunos não consideram que a disciplina de Didática os instrumentou para a prática;
- b) os alunos não sabem qual livro de Didática leram; lembram-se de textos xerocados que falavam das concepções ou teorias da educação;
- c) os alunos não perceberam articulação das aulas de Didática com as experiências de estágio supervisionado;
- d) os alunos entrevistados não souberam conceituar Didática; nem estabelecer sua importância na formação; sabem que as técnicas de ensino são boas auxiliares da prática; mas as buscam com colegas e professores do estágio;
- e) consideram que as teorias trabalhadas em sala de aula, na disciplina de Didática, não produziram qualquer significação à prática;
- f) consideram que as teorias são dadas, umas após as outras, sem qualquer avaliação crítica e não são relacionadas às necessidades da prática.

A partir da análise dessas compreensões, percebemos que essas situações perduram e se auto alimentam através de condicionantes da prática docente que potencializam a dispersão, a fragmentação, a des-importância da Didática como instrumento formativo:

- a) **condicionantes estruturais:** a maioria dos cursos de licenciatura no Brasil acontece em instituições particulares^{xi} e estas, em sua grande maioria, estão mergulhadas em um intenso processo de sobrevivência e competição por baixos custos e necessitam de aumento de número de alunos; assim para essas instituições, com muitas exceções à regra, interessa um curso mais abreviado; interessa uma formação mais verbalista; interessam cursos com enorme quantidade de alunos; interessa ter professores menos capacitados com baixo custo de hora/aula; interessa confirmar o mito de que a formação de professores prescinde de formação inicial, pois irá realizar-se na formação contínua, fora de sua esfera de responsabilidade;
- b) **condicionantes sócio-culturais:** a proletarização^{xii} da profissão docente tem conduzido a uma perda de sentido e de controle sobre a própria profissão; o pouco poder político dos sindicatos do magistério frente ao impacto das políticas neoliberais de formação docente, que se impõem sem a participação efetiva dos grupos representativos do magistério; a lógica de avaliação realizada por medidas de produtos quantitativos e por ranqueamento em todas as instâncias da educação nacional têm retirado da cena educacional o seu sentido de formação e de compromisso social e tem feito prosperar a cultura de “apostilas” para formatar a atuação docente; os professores têm sido sistematicamente excluídos do processo de produção de conhecimentos sobre sua profissão. Essa situação, conforme já bem discutida por Apple (1989), tem conduzido a um aumento das formas de controle externo sobre o trabalho do professor que assim se burocratiza e se intensifica. Essas condições favorecem a rotinização do trabalho e impedem a possibilidade de ações reflexivas e coletivas entre os próprios docentes, produzindo a perda gradativa da possibilidade de agirem com a cultura profissional que historicamente foi construída. É o que Contreras (2002) classifica como a perda de autonomia dos professores na realização de seu trabalho profissional e essa perda significa acima de tudo a perda do sentido ético e moral da profissão. Resignados, submissos, sem poder, aceitam o controle externo e assumem-se frágeis, como categoria profissional.
- c) **condicionantes epistemológicos:** a desconsideração da complexidade da prática docente e do real significado do trabalho docente que passa a ser considerado apenas como realização de tarefas de instrução e controle, em detrimento de sua consideração

como ação crítico-reflexiva coletivas do ensino, têm distanciado a tarefa docente de seu sentido intrínseco e natural de formação de uma geração para finalidades coletivamente negociadas; a consideração da neutralidade da tarefa docente tem distanciado a educação de seu sentido eminentemente político. Essas simplificações têm descaracterizado a escola como espaço de vida, formação, criação, transformando-a em espaços de “recolha” de alunos que devem apenas copiar textos sem sentidos. O saber pedagógico tem sido considerado um saber que se coloca sobre o outro, talvez como uma mercadoria que se adquire; no entanto, sabe-se que tais saberes só podem se constituir a partir do próprio sujeito, que para tanto, precisa de tempo e espaço para desencadear processos de construção e de mobilização de saberes. A desconsideração dessa perspectiva faz com que os professores sejam colocados como objetos a serem formados através da “*inculcação*” de procedimentos ofertados pelos milhares de cursos de capacitação que são ofertados para “capacitá-los”. O sentido da formação tem se esvaziado e aparece travestido numa perspectiva de titulação apenas. Se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes conscientes de seu compromisso social e político. Não se pode formar professores como objetos dotados de habilidades e competências, instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática, ou como afirma Imbert (2003, p.27): “o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo”. Acredito que os professores premiados por essa racionalidade de formação estão com dificuldades de realizar a apropriação de si mesmos, estão oprimidos pelo controle ideológico; pelo controle técnico de seu trabalho e pela falta de autonomia quanto aos saberes de sua profissão. E, mais que isso, não estão recebendo através da formação inicial as condições mínimas que precisam ter para a construção crítica e reflexiva de sua prática

- d) **condicionantes pedagógicos:** a desconsideração da fundamentação pedagógica como espaço para fomentar, compreender e transformar a prática docente tem contribuído para a reprodução de ações mecânicas e pontuais dentro das escolas; a ausência/pequenez ou falta de preparo da equipe pedagógica escolar tem produzido efeitos que vão desde a burocratização de procedimentos até a desnecessidade de frequência a tais espaços escolares; a escola está despedagogizada, transformada em espaços atemporais e ahistóricos; com profissionais que não encontram eco, coragem, capacidade para intervir criticamente no mundo da prática escolar: “ a padronização, a estúpida uniformidade da escola....transformou-se

numa antiestética cognitiva, num psicotrópico currículo oculto, que anestesia os professores e a curiosidade dos alunos”, (KINCHELOE, 1999, p.19), numa lógica que constantemente domestica a imaginação pedagógica de seus protagonistas. Os professores assim, “tornam-se seguidores de regras, leitores de livros-guias e são desencorajados a se engajarem em atos interpretativos”. Quem visita as escolas públicas percebe desânimo, desinteresse, apatia e não vê sinais de flexibilidade intelectual, de questionamento; de interpretação; de leitura de contextos. Para essa escola, que didática é necessária?

- e) **condicionantes da prática de formação:** a invisibilidade conceitual da Didática; a falta de leitura crítica aprofundada dos textos da Didática por parte dos formadores; a falta de contextos de discussão do campo conceitual da Didática e da Pedagogia; a pouca exigência das instituições formadoras; a prática de distribuir *power points*, apostilas e afins para os docentes reproduzirem aulas elaboradas por uma central de recursos didáticos têm produzido o esvaziamento do pensamento científico sobre a prática. As produções de conhecimento que temos feito sobre a Didática não têm sido suficientes para fomentar mudanças nos processos formativos, nem nas políticas de formação de docentes. A falta de fertilização das teorias pedagógicas em práticas fundamentadas tem reproduzido a concepção de que ensinar é transmitir informações e essa tarefa pode ser realizada por qualquer um e/ou dispensa uma formação profunda e reflexiva. Consideramos ainda que as novas diretrizes curriculares dos cursos de Pedagogia, tirando-lhe a especificidade de formação do pedagogo, vêm corroborar para a concepção tecnicista de formação docente. Antes esse tecnicismo pressupunha o não refletir, o não pensar, apenas seguir um rol de fazeres sem intencionalidades; hoje, esse tecnicismo ainda mais se empobrece, pois presume-se que basta ao professor seguir a cartilha dos procedimentos a serem realizados por demais instâncias. O professor mal formado, sem apoio de um coletivo reflexivo, submete-se e, muitas vezes, até aprova o fato de ser um seguidor de cartilhas.

A Didática está suspensa num vácuo de significação pedagógica. Enquanto não reconstruirmos esse vácuo, a Didática não tem condições de emergir como significante das práticas docentes. Reorganizar/ressignificar/vitalizar a Didática será buscar a práxis da Didática; para isso ela precisará de solo para se apoiar e esse solo talvez surgirá de movimentos em direção a :

- a) reconsiderar/reconstruir, num pacto social, o significado teórico prático da tarefa política de educar/formar as gerações;
- b) reconsiderar/reconstruir a importância da formação inicial: se não há formação inicial não há espaço para formação continuada;
- c) reconsiderar/reconstruir os significados da técnica, como uma teoria para a ação docente;
- d) buscar o solo fértil/crítico/científico da Pedagogia para ancorar as práticas docentes;
- e) reconstruir as bases da autonomia docente como forma de resgate da responsabilidade social da educação escolar;
- f) redimensionar o significado da tarefa docente, da educação escolar.

Voltamos a refletir, a partir de Franco (2008), quando analisa uma informação que nos é trazida por Saviani (2007), ao analisar em resenha o livro de Giovanesi^{xiii}, de que o século XXI será o século da Didática, conforme suas palavras:

[...] Com efeito, mesmo nos casos em que se procura subordinar a educação e a pedagogia aos novos paradigmas que vieram a obter grande circulação a partir da década de 90 do século XX, o estatuto científico da pedagogia é admitido sem restrições. Isto pode ser constatado na obra *Manuale di pedagogia generale*, de Franco Frabboni e Franca Pinto Minerva. Frabboni chega mesmo a considerar, em outro livro denominado *Manuale di Didattica Generale*, que o século XX foi o século da pedagogia em que esta se constituiu como ciência. E, na esteira dessa constatação animadora, acaba por prognosticar que o século XXI será o século da didática que atingirá, também, o próprio estatuto de cientificidade. (SAVIANI, 2007, p.3).

Em que pressupostos teóricos e práticos deve se organizar o estatuto de cientificidade da Didática? Virá o mesmo substituir aquele que é considerado o estatuto da Pedagogia? Virá confluir ou caminhar paralelamente a este? E mais ainda: quais os novos fatos educativos que se impõem ao século XXI e que propiciarão a “convocação” da cientificidade da Didática, para oferecer respostas aos desafios contemporâneos? O que e por que a Pedagogia não pode ou não deve

dar conta, dessas novas demandas postas? Pedagogia e Didática deixarão de caminhar paralelamente e organizarão caminhos confluentes? Que condições históricas poderão impulsionar tais mudanças? Em que direção se desejam tais mudanças? Pode a Didática, na confluência com a Pedagogia, oferecer à educação caminhos que superem o imobilismo teórico, a falsificação de soluções que esmagam a crítica e auto-construção dos sujeitos? Caminharemos para uma escola que supere a *pedagogia da desautorização do sujeito*^{xiv} e supere também a didática do *aplicacionismo estéril*?^{xv}

Acreditamos que a dimensão pedagógica dissociou-se da dimensão educativa e esta cisão retirou o sentido das práticas; retirou o ethos social dos processos formativos. Acreditamos que a mútua articulação dessas esferas pode propiciar a busca reflexiva e crítica dos meios, dos dispositivos e das condições de um ensino melhor; essa busca é diferente da perspectiva de oferecer instrumentos, manuais e projetos alheios, que são postos à disposição dos docentes. Essa lógica, perversa e cínica, de doar “instrumentos” às escolas, tem referendado a concepção de que o professor é sempre o mal formado, o incapaz, o responsável pelos descaminhos da educação. Neste contexto não há teoria didática que possa reverter essa situação.

Os dados deste estudo exploratório sobre os planos de ensino de Didática das licenciaturas entrecruzado com as manifestações de professores e alunos sugerem que a Didática que temos hoje nos cursos de formação apresenta algumas facetas a serem exploradas com outros estudos.

Uma dessas facetas se traduz no desafio permanente de ressignificar a área de Didática e o seu ensino ao verificarmos nos planos uma diversidade de temáticas, que expressam aparentemente, riqueza de focos e abordagens de análise sobre questões mais restritas e mais amplas relacionadas ao ensino, à escola, ao professor e à sociedade, sugerindo aproximação da perspectiva multidimensionada posta pela didática fundamental, com indícios de superação de uma visão exclusivamente instrumental, ao tratar de aspectos mais técnicos do ensino referenciados por dados da realidade escolar. Porém, a dispersão e fragmentação observadas, indicam também, distanciamento desta perspectiva relacional, ao se constatar nas manifestações dos entrevistados equívocos conceituais sinalizando o desconhecimento do que foi o movimento de revisão da Didática e os motivos pelos quais foi criticada. Esse desconhecimento conduz ao desprezo, à recusa de tratar da dimensão técnica da prática pedagógica enquanto necessidade formativa.

As ausências de conhecimento sobre a própria área, outra faceta detectada, reforçam a necessidade de retomada do que estamos

significando por Didática no interior dos cursos de formação e na pesquisa também.

A didática nas licenciaturas revelou ainda uma faceta individualista, que reproduz o movimento da sociedade em que vivemos, e se traduz no interior das instituições de ensino superior pela ausência de práticas coletivas de planejamento de seus cursos. Isoladamente, professores elaboram seus planos, sem possibilidade de articulação com as disciplinas da prática, metodologias de ensino e os estágios. Também, nesse processo de isolamento, notamos que a Didática contemplada nos planos parece percorrer caminhos próprios, singulares, no que tange à variedade de temas tratados e sua abordagem. A Didática sempre teve um poder “antropofágico”, como aponta Castro (2002, p. 28), ao observar que, este campo foi se constituindo ao incorporar, apropriar-se cada vez mais de temáticas, teorias, que não lhe pertencendo na origem, são consideradas relevantes para compreender a realidade do ensino e orientá-la. Mas esta faceta “antropofágica” parece assumir outros contornos e rearranjos quando denotamos que tem sido tomada como pretexto para a inserção variada de temas, nem sempre justificados ou, relacionados às questões do ensino e da realidade escolar, evidenciando distanciamento do que se pesquisa na área ou, no campo da Pedagogia. Preocupante também é saber que há uma geração de novos docentes levados talvez não por suas vontades próprias, mas alheias, a se tornarem consumidores de planos já prontos, formatados em apostilas e afins, mostrando uma outra faceta perigosa, que se traduz pelo esvaziamento da própria função docente ao se retirar dela qualquer possibilidade de elaboração intelectual, pautada pelo saber científico que propicie apoio para o desenvolvimento de uma ação docente comprometida com o desafio político e social que é o de preparar as novas gerações que assumirão o magistério nas escolas brasileiras.

Se a Didática surgiu não desvinculada das preocupações do contexto social e político desde a sua existência formal com Comênio que elaborou uma proposta pedagógica para reformar a escola e o ensino centrada na “arte de ensinar”, denominada por ele de Didática, em oposição ao pensamento pedagógico escolástico predominante até então, sua proposição no século XVII introduz uma discussão que atendeu às necessidade do capitalismo que emergia (DAMIS,1988,p.17). O que se depreende deste apontamento vale para situar que o movimento em direção à construção da Didática Fundamental traduziu as preocupações do momento histórico da década de 1980, apontando o estado de insatisfação com a Didática no plano da pesquisa e do ensino para o enfrentamento da realidade escolar vigente à época. As pautas de discussão postas pelo Seminário da Didática em Questão parecem não ter sido atendidas nos aspectos aqui retratados, ou seja, o que estamos propondo como Didática para a formação de futuros professores parece ainda distante do que é

preciso ser pensado e realizado para o atendimento das demandas por escolaridade das novas gerações cada vez mais interdidas em seu processo de apropriação de conhecimentos no interior das escolas, que também se encontram ameaçadas no cumprimento de sua função educativa. As análises que fizemos sugerem que as ausências sentidas, no que tange aos avanços em direção de uma didática fundamental, sejam assumidas como novos desafios para a configuração de uma Didática que consiga resgatar seu espaço vital que não se confina na faceta pragmática da prática pedagógica, que pelos impactos constantes que provoca, conduz muito mais ao imobilismo e ao distanciamento da reflexão teórica, quando desarticulada do movimento de pensar a formação e a atuação de professores.

Referências Bibliográficas

APPLE, M. W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, A. F.; SILVA, T. T. (Orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994. p. 39-58.

APPLE, M. W. *Educação e Poder*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BARBOSA, J. *Multirreferencialidade nas ciências e na educação*. EDUFSCAr. 1998.

CANDAU, Vera M.F. Sociedade, cotidiano escolar e cultura(s): uma aproximação. *Educação & Sociedade*, CEDES, Campinas, v. XXIII, n.79, 2002, p.125-161.

CANDAU, Vera M. F. (Org.). *A didática em questão*. Petrópolis: Vozes, 1985.

CANDAU, Vera M. F. (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2003.

CASTRO, Amélia Domingues de. O Ensino: Objeto da Didática. In CASTRO, A.D., CARVALHO, A.M.P. (Orgs.). *Ensinar a ensinar: Didática para a escola fundamental e média*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002, p.13-31.

CONTRERAS, José. *A autonomia dos professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

DAMIS, O.T. Didática: suas relações, seus pressupostos. In VEIGA, I.P.A. (Coord.) *Repensando a Didática*. Campinas-SP: Papirus, 1998, p.13-40.

FABRE, M. *Penser la formation*. Paris. PUF, 1992.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. *Pedagogia como ciência da Educação*. 2. ed. Ampliada e revisada. Editora Cortez. São Paulo. 2008a.

FRANCO, Maria Amélia Santoro Franco. Didática e pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: *Trajetórias e Processos de Ensinar e Aprender. Didática e Formação de Professores*. XIV Endipe. Porto Alegre. EdUPUCRS. Livro 1, p. 350-371. Porto Alegre. 2008b.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Entre a lógica da formação e a lógica das práticas: a mediação dos saberes pedagógicos. *29ª Reunião Anual da ANPED. Sessão Especial*. CD Rom do Evento. Caxambu, 2006.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Saberes Pedagógicos e Prática docente. *Anais do XIII ENDIPE: Educação Formal e não formal, processos formativos e saberes pedagógicos*. v.1. Recife: Edições Bagaço. Recife, 2006, p.27-50.

GUARNIERI, M.R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: (org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2005, p.5-23.

IMBERT, F. *Para uma práxis pedagógica*. Brasília: Plano Editora, 2003.

KINCHELOE, Joe L. *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

LIBÂNEO, José C. O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber? *Revista Inter-ação*, Goiânia, n.17, 1993, p.11-125.

LISITA, Verbena. *Didática e Formação de professores: um estudo sobre a possibilidade da reflexão crítica*. Tese de Doutorado. São Paulo. USP. 2006.

MONTEIRO, Silas: *A questão do discurso e da teoria em Deleuze*. Mimeo. Cuiabá: UFMT, 2008.

PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Léa das Graças C. *Docência no ensino superior*. VI. São Paulo: Cortez, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido . A pesquisa em didática (1996-1999). In: CANDAU, Vera Maria F (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares/Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000c, p.78-106.

SAVIANI, D . Resenha: Pedagogia: dall'empíria verso la scienza. Giovanni Genovesi. Bologna, Pitagora Editrice, 1999, 168p. *Cadernos de Pesquisa*. FCC. V. 37. n.130. Jan/Abril.2007. p. 63-98.

NOTAS

ⁱ Um marco referencial desse processo de revisão crítica da Didática foi o I Seminário *A didática em questão*, realizado em 1982, na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ). No entanto, a preocupação com a revisão crítica do campo da didática é anterior à década de 1980, pois as demandas por educação pública de qualidade para segmentos das camadas populares da sociedade, que passaram a ser incluídos no processo de escolarização básica em decorrência da intensa urbanização e industrialização do país a partir dos anos de 1960, já vinham colocado em questão os modos de ensinar elitistas até então dominantes e o papel da didática nesse processo (PIMENTA e ANASTASIOU, 2002) LISITA, 2006, p.18.

ⁱⁱ DELORS, Jacques. *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez, 1998.

ⁱⁱⁱ Perrenoud, P. *As dez novas competências básicas para ensinar*. Porto Alegre: ARTMED, 2001.

^{iv} MIZUKAMI, Maria das Graças Nicoletti. *Ensino: as abordagens do processo*. São Paulo: EPU, 1989.

^v No desenvolvimento de meu projeto de Pesquisa, financiado pelo CNPQ: Observatório da Prática docente (Franco, 2008) tenho observado práticas docentes em diversas situações e verifico, especialmente, nas séries iniciais do Ensino Fundamental, o que estou chamando de “uma cultura em extinção”, ou seja, aulas que não atendem aos mínimos requisitos técnicos nas tarefas comuns de apresentação de material; gestão dos alunos; uso de recursos; etc.

^{vi} Revista Cult, nº 118. Dossiê A renovação do pensamento de esquerda. Ano 10, 2008, p.43.

^{vii} Franco, 2008: Observatório da prática docente e Guarnieri, M.R. O início na carreira docente: pistas para o estudo do trabalho do professor. In: (org.) *Aprendendo a ensinar: o caminho nada suave da docência*. Campinas: Autores Associados, 2005.

^{viii} Silas Borges Monteiro estabeleceu interlocuções escritas que compuseram as páginas 9-12 deste texto.

^{ix} Vocabulário técnico e crítico da Filosofia.

^x Percebidas nas entrevistas com professores atuais de Didática e no grupo focal.

^{xi} A matrícula em cursos de graduação que oferecem licenciatura cresceu 90% no período 1991/2002, chegando, em 2002, a um contingente de 1.059.385 alunos. Constata-se, ainda, um aumento progressivo da participação relativa da rede pública cujas matrículas, em 2002, aproximam-se daquelas da rede privada. Fonte: MEC-INEP. Este é um dado não muito preciso, mas fundamenta a afirmação da % maior de alunos de licenciatura estarem matriculados na rede particular de ensino.

^{xii} A tese básica é a de que, os professores enquanto categoria, sofreram ou estão sofrendo uma transformação, tanto nas características de sua condição de trabalho, como nas tarefas que realizam, que os aproxima cada vez mais das condições e interesses da classe operária. Contreras, 2002, p.33

^{xiii} GENOVESI Giovanni. *Pedagogia: dall'empiria verso la scienza*. Bologna: Pitagora Editrice, 1999, 168 p.

^{xiv} Conceito utilizado por Joaquim Barbosa (1998) na introdução do livro *Multirreferencialidade nas Ciências e na Educação*. EDUFScar, 1998.

^{xv} Conceito utilizado por Fabre (2002) ao se referir a uma prática docente, descolada dos saberes pedagógicos, que assim não consegue estabelecer mediações entre teoria e prática.