

DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DE QUE DIDÁTICA ESTAMOS FALANDO?

MARIA ANGÉLICA DA SILVA

Professora Adjunta da Universidade Federal de Alagoas - UFAL, maria.angelica@fale.ufal.br

LUCINALVA ANDRADE ATAIDE DE ALMEIDA

Professora Associada III da Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, nina.ataide@gmail.com

RESUMO

Neste artigo discutimos o lugar do componente curricular da Didática na formação de professores, a partir da análise teórica de publicações do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). Para tanto, buscamos compreender, à luz da análise do discurso, o movimento entre os sentidos da Didática na formação de professores. Essa análise permitiu identificar que o já-dito influencia os novos dizeres sobre a Didática, bem como possibilitou concluir que vem se construindo um sentido de Didática como ciência profissional do professor, objetivando orientar sua prática a partir de uma sustentada reflexão teórica.

Palavras-chave: Formação de Professores; Componente Curricular; Didática.

INTRODUÇÃO

Estudos de Libâneo (2002; 2013), Candau (2001; 2013) e Leite (2013) apontam o fato de que a Didática ainda é abordada, nos cursos de formação de professores, a partir de uma perspectiva prescritiva de métodos e técnicas de ensino, secundarizando as dimensões da aprendizagem, da política, da autonomia e da emancipação, dimensões que também permeiam o campo da ação didática. Reagindo a esta situação, Pimenta e Anastasiou (2002) ressaltam que os estudos acerca da Didática nos ajudam a compreender a complexidade do trabalho docente, tendo em vista o contributo que conferem a uma atividade de docência pautada pela reflexão.

Tomando por base estas ideias, o estudo que aqui se apresenta pesquisou o lugar do componente curricular da Didática na formação de professores, a partir da análise teórica das publicações do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE), focalizando a análise na compreensão dos sentidos do componente curricular da Didática na formação inicial de professores. Ao pensar sobre o lugar deste componente no curso de Pedagogia nos remetemos àquilo que afirma Pimenta (2000):

O curso de Pedagogia tem-se constituído no único espaço de graduação no qual se estuda intencional e criticamente a prática social de educar em suas múltiplas manifestações na sociedade, a partir de sólida formação no campo teórico, epistemológico e metodológico da educação e do ensino. (p.9)

No entanto, conforme nos aponta esta autora em publicação posterior, “a formação inicial, por melhor que seja, não dá conta de colocar o professor à altura da responsabilidade de seu trabalho” (PIMENTA, 2002, p.41). Ou seja, compete a essa formação inicial fornecer bases para o exercício de uma profissão, mas cabe depois ao desenvolvimento contínuo do profissional docente o aprofundamento de conceitos e teorias que lhe servirão de suporte para ir se construindo enquanto professor, nomeadamente na relação com o contexto em que estiver inserido e com as práticas que vai instituindo. É não ignorando o modo como ocorre o desenvolvimento profissional que consideramos que a Didática, enquanto componente curricular do curso de Pedagogia, contribui para

a construção da profissionalidade, uma vez que tem como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem.

Tomando por base estas ideias e o objetivo que orientou o estudo de compreender o lugar do componente curricular da Didática na formação de professores, a partir da análise teórica das publicações do ENDIPE, num primeiro momento deste artigo trazemos uma sistematização acerca da trajetória histórica da Didática no curso de Pedagogia, sinalizando algumas tensões e ressignificações. Em seguida traçamos uma breve discussão sobre o atual contexto em que se inscreve o debate acerca da formação de professores, trazendo o movimento dos sentidos da Didática na formação.

O ESTUDO NOS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS ADOTADOS

Este estudo partiu da ideia de que a Didática, enquanto componente curricular, possibilita o aprendizado da docência no curso de Pedagogia e recorreu às produções socializadas nas reuniões do ENDIPE¹. Essas produções, correspondentes a 38 artigos, foram sujeitas a uma análise do discurso (ORLANDI, 2010) que permitiu articular os sentidos estabelecidos nessas produções com os diálogos teóricos sobre a formação docente no curso de Pedagogia.

Compreendendo as produções como discursos em movimento, nos quais os sentidos se encontram imbricados entre si e com os contextos de produção, o estudo neste procedimento de análise do discurso (AD), enquanto abordagem teórico-metodológica, nos possibilitou compreender as influências das formações discursivas e suas relações com o contexto na produção de sentidos. As publicações, ao mesmo tempo se constituíram como objeto de análise, constituíram-se também como referencial teórico deste artigo².

Refira-se que, após a leitura sistemática dos artigos, realizamos uma categorização teórica dos núcleos de sentidos dos enunciados presentes

1 Publicações de 2002 a 2010.

2 Com o intuito de referenciar os autores e pesquisas oriundos das publicações do ENDIPE, para deixar claro ao leitor nosso *corpus* discursivo, situamos ao longo do artigo os autores advindos das produções analisadas, sinalizando junto a sua chamada de citação um asterisco(*) – exemplo: *Toledo(2008) - enquanto sua origem mais detalhada pode ser verificada em consulta às referências apresentadas ao final do trabalho.

nos discursos dos autores. Após essa fase, que permitiu lapidar os enunciados, realizamos uma análise fundamentada em teóricos clássicos e contemporâneos (como os autores dos artigos publicados no ENDIPE).

Reconhecendo que sob a luz teórico-metodológica da análise do discurso (ORLANDI, 2010) pode ser estabelecida uma relação crítica na apreensão dos enunciados e sentidos acerca da Didática, tratamos as produções discursivas do ENDIPE concebendo que esses sentidos nos permitem estabelecer uma relação menos ingênua com o que se diz hoje, como se diz e porque se diz, tendo em vista que “nem sujeitos nem sentidos estão completos, já feitos, constituídos definitivamente. Eles constituem-se e funcionam sob o modo do entremeio, da relação, da falta, do movimento” (ORLANDI, 2010, p. 52). Ou seja, o sentido do discurso não existe apenas em si, mas também em relação com o meio sócio-histórico, o que possibilita a resignificação do já dito e a emergência de novos dizeres.

O LUGAR DA DIDÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Enquanto dimensão da Pedagogia, a Didática tem por objeto de estudo o processo de ensino-aprendizagem, porém, ao longo do tempo, foram-lhe delegados vários sentidos que vêm sendo resignificados, apresentando mudanças e permanências no que se referem a perspectivas, concepções, conceitos e intencionalidades. Ancoradas na análise do discurso (ORLANDI, 2010), partimos do pressuposto de que existem muitas maneiras de se significar, na intenção de compreender que o percurso que a Didática vem percorrendo representa as relações dos sujeitos no mundo, através de discursos marcados pela historicidade deste e de seus contextos. Nessa perspectiva, nos colocamos em um estado de reflexão frente às constantes crises e questionamentos em torno da Didática, analisando os discursos em torno da mesma como um objeto sócio-histórico.

Tendo sido compreendida por um longo período apenas como “ação de ensinar” (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.42), a Didática atribuía centralidade apenas ao ensino – enquanto transmissão e reconhecimento – silenciando o diálogo com outras dimensões (como aprendizagem, planejamento do trabalho pedagógico, avaliação), o que a reduzia à mera prescrição de métodos e técnicas, fragilizando seu estatuto epistemológico e seu lugar e importância na formação de professores.

No entanto, um marco para o campo da Didática deu-se a partir do diálogo com os estudos curriculares e nessa direção uma observação válida se refere ao fato de que foi junto com o movimento da Escola Nova que “a concepção de que era preciso decidir sobre o que ensinar ganha força e, para muitos autores, aí se iniciam os estudos curriculares [no Brasil]” (LOPES; MACEDO, 2011, p.21). Situação idêntica ocorreu em Portugal onde termos como “currículo”, “desenvolvimento curricular” e seus afins começaram a fazer parte do vocabulário escolar a partir da reforma curricular do final dos anos 80 do séc. XX (LEITE, 2013). Este diálogo, mesmo tratando de conceitos distintos, apresenta contribuições complementares, não podendo deixar de ser aqui sinalizado o debate sobre as aproximações e os distanciamentos que compõem os discursos em torno destas áreas do saber.

Vale ressaltar que tanto o campo da Didática como o do Currículo tocam questões do processo de ensino-aprendizagem, sendo que o currículo inscreve-se, preferencialmente, na discussão acerca dos processos e práticas pedagógicas institucionalizadas (programas dos processos de formação) na sua relação com as políticas e os jogos de poder, enquanto a Didática ocupa-se mais do fazer docente no processo, isto é, da implementação do processo. Ou seja, estes dois campos compartilham o mesmo espaço, embora ambos tenham estatutos científicos próprios e autônomos.

Em síntese, a partir do lugar teórico-metodológico que construímos nosso discurso, compreendemos que Currículo e Didática possuem cidadanias epistemológicas (PACHECO, 2005) distintas, mas complementares. Distintas no sentido de que ambas constroem tratos específicos quanto ao fenômeno educativo; mas, complementares do ponto de vista da contribuição para a formação e para as práticas docentes.

Face ao movimento destes campos curriculares e suas relações com o processo de ensino-aprendizagem, entra em pauta a discussão acerca das contribuições destas áreas do saber para formação de professores com autonomia intelectual para se desenvolverem profissionalmente. Com elas se questiona se a dinâmica curricular das atuais políticas apontam para esse movimento de formação e profissionalização com base na pesquisa e na prática. Nessa direção, a prática é tomada enquanto praxis e a Didática vai se configurar como uma teoria da prática do ensino. Esta concepção, no âmbito da formação docente, traduz-se, na necessidade de formar professores reflexivos (SCHÖN, 1987, 1994; ZEICHNER, 1993, 2010), críticos (GIROUX, 1986, 1990) e pesquisadores (STENHOUSE, 1987) que possam sistematizar os saberes que emergem da prática.

Dessa maneira, assim como nos aponta Candau (2001), “todo processo de formação de educadores inclui necessariamente componentes curriculares orientados para o tratamento sistemático do ‘que fazer’ educativo, da prática pedagógica. Entre estes, a Didática ocupa um lugar de destaque.” (p.13). Assim, concebendo a Didática, enquanto eixo curricular da formação inicial de professores, como um espaço de reflexão sistemática acerca das problemáticas que envolvem a prática pedagógica, compreende-se que esse “que fazer” educativo é constantemente retomado por discussões que contribuem para a construção do ser professor em suas especificidades, ou seja, que contribuem para a sua profissionalidade.

Tal como Leite (2013, p. 200), “reconhecemos a necessidade, nomeadamente na formação de professores, do domínio de modos de trabalho pedagógico-didático que propiciem condições de aprendizagem em face da diversidade de alunos, hoje felizmente presentes nos espaços escolares”³. Nesta perspectiva, o componente curricular “torna-se um espaço de produção simbólica e/ou material” (LOPES; MACEDO, 2013, p.29), não apenas formando professores, mas também produzindo conhecimentos.

O que estamos a sustentar, na linha de Leite (2013), é um conceito de currículo entendido como plano, mas também como ação, ou seja, afastamo-nos de uma visão tecnicista para nos aproximarmos da ideia que aponta o limiar de um espaço que prima pela dimensão social e com ela se constitui um espaço de práxis para a intervenção educativa e pedagógica.

Ainda na esteira destas referências, a Didática, no contexto da formação de professores, passou por uma crise (por volta das décadas de 80 e 90), conforme evidenciam Pimenta e Anastasiou (2002), na qual questionava-se sobre sua real importância, isto é, se devia ou não (e porquê) ser substituída pelas metodologias de ensino. Também se questionava seu contributo para a prática docente, tendo em vista que apresentava características rechaçadas, denotadas no início de sua trajetória, como seu “viés psicologizante, caráter instrumental-tecnicista, ausência de bases científicas, sem objeto e conteúdos próprios, sua pretensa neutralidade político-ideológica”. (PIMENTA; ANASTASIOU, 2002, p.69).

3 Sobre esta discussão ver Fonseca (2015) que ao abordar “que um projeto curricular emancipador deve considerar os conteúdos culturais, além das estratégias de ensino, aprendizagem e avaliação adequadas a tal missão.” (p.96), nos revela a importância de pensar as questões didáticas e curriculares a partir da diversidade presente nas salas de aula da educação básica.

Em contrapartida, estudos e pesquisas da atualidade apresentam um novo sentido e lugar para a Didática na formação de professores, ou seja, e convocando de novo estas autoras, um sentido que revela que este campo da Pedagogia “investiga os fundamentos, as condições e os modos de realizar a educação mediante o ensino [...], portanto, a Didática vai constituindo-se como teoria do ensino”. (p.67).

De certa forma, estas crises e ressignificações que permearam (e ainda permeiam) o campo da Didática podem ser interpretadas como reflexos das tensões ocorridas desde a sua origem. Os discursos constituem-se como construções sócio-históricas fortes, e mesmo sendo constantemente ressignificados, ao longo do tempo e da diversidade de sujeitos e contextos, apresentam relações diretas e indiretas com aquilo que já foi dito em algum tempo e lugar, por determinados sujeitos e contextos.

Nesse movimento da trajetória histórica, observamos que a Didática possui como desafio desenvolver a capacidade crítica na formação dos professores, para que estes possam atuar de forma clara com relação às intencionalidades, sistematizadas e orientadas por princípios sócio-políticos, buscando articular os conhecimentos adquiridos sobre o “como” ensinar e refletir, “para” quem ensinar, “o que” ensinar e o “por que” ensinar”. Esta nova perspectiva ressignifica as primeiras compreensões acerca da Didática, que antes era vista apenas como ação de ensinar. Agora a sua concepção compreende os processos de ensino-aprendizagem e de fazeres específicos da atuação docente nesses processos, ou seja, contempla profissionalidades desenvolvidas no decorrer da vida profissional.

É neste sentido que Hass e Tezzari (2014, p.75) afirmam que uma abordagem inovadora da didática “requer investimento na conduta pedagógica docente, por meio da emergência da necessidade de critérios explicativos das redes de saberes-fazeres que compõem os cotidianos escolares.” É tendo por referência estas ideias que no ponto seguinte focamos a formação inicial como maternidade no processo de profissionalização docente.

DIDÁTICA HOJE: NO MOVIMENTO DOS SENTIDOS E O DIÁLOGO COM A FORMAÇÃO DE PROFESSORES

A análise das produções permitiu perceber que no contexto acadêmico ampliam-se as discussões acerca da relação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores e a Didática tem sido visto

como um componente curricular que pode possibilitar essa articulação na formação inicial, uma vez que “a Didática está no centro da formação profissional de professores; ela é a ciência profissional do professor que investiga e define os saberes profissionais a serem mobilizados para a ação profissional” (, LIBÂNEO, 2013, p.162).

Nesse sentido, percebe-se que a Didática inspira a discussão entre o conhecimento teórico e as situações práticas na formação profissional, pois tendo como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem permite pensar a articulação entre o instrumental teórico e o desenvolvimento do fazer docente. Desse modo, a Didática recontextualiza-se nas redes de saberes-fazer, seus conceitos “são ‘vivos’ e se (auto)produzem nas redes cotidianas.” (HAAS; TEZZARI, 2014, p. 94), articuladamente ao desenvolvimento profissional.

Talvez por isso Toledo (2008) afirme a necessidade de a Didática enfrentar tantos os desafios postos aos processos de ensino-aprendizagem, quanto os epistemológicos que permeiam a construção de conhecimentos científicos. Ou seja, a Didática, na formação de professores, também precisa ser repensada e constantemente ressignificada enquanto ciência, tendo em vista a crise em seu estatuto ao qual atrás nos referimos inicialmente.

As críticas e ojerizas em relação a essa disciplina se referem à sua legitimidade científica, seja apontando a suposta fragilidade de seu objeto de estudo, a obsolescência de seu conteúdo, seja, ainda, apontando um suposto esgotamento do seu papel na formação de professores, já que outros campos investigativos estariam servindo melhor a essa formação de professores. (LIBÂNEO, 2013, p.131)

Sobre esta questão, observamos nas pesquisas uma ampla discussão sobre a “substituição” do componente curricular da Didática pelas metodologias específicas de ensino, nos cursos de Pedagogia, sob a justificativa de que as discussões promovidas pela Didática são muito gerais/amplas e por isso pouco se direcionam efetivamente para a prática docente na educação básica. Nessa direção, alguns autores concluem que as metodologias de ensino avançam no sentido de contribuir mais diretamente para o fazer pedagógico, nos processos de ensino-aprendizagem.

Em contraponto, compreendemos que é pelo fato da ação de ensinar não ser entendida como transmissão de conteúdos, que não podemos rejeitar as discussões da Didática em favor apenas das metodologias específicas, o que não significa afirmar que as mesmas tratam apenas de

conteúdos, mas que tanto a Didática quanto as metodologias possuem especificidades que não se excluem e sim se complementam. Nesse sentido compreende-se que, embora

cada área do conhecimento possua uma metodologia específica de ensino, que acompanha o método utilizado na sua própria explicitação como parte da disciplina científica, quando se refere ao ensino, mostra-o diretamente ligado a elementos do campo educacional. Elementos esses que dizem respeito ao espaço da Didática. (TOLEDO, 2008, p.7)

Debate similar, no que diz respeito às questões epistemológicas e políticas, não pode deixar de ser sinalizado, visto na relação entre os campos da Didática e do Currículo, marcado pela presença de um discurso sistemático e histórico que corrobora a relação de sobreposição entre estas duas áreas do saber, que possuem convergências, embora as perspectivas nas quais são abordadas e os estatutos que lhe são atribuídos sejam fluidos e transitórios. Esta situação é revelada por enunciados que apontam para o movimento de imbricação dos campos, ou seja, por diferenças que reafirmam o intento complementar as discussões promovidas pelos campos da Didática e do Currículo, conforme sustentado por Leite (2013).

Nesse viés, o diálogo entre estes campos mostra-se imprescindível na formação profissional docente, pois, no que se refere à profissionalidade, as questões curriculares e didáticas podem ser concebidas como chão no debate acerca do fazer docente nos processos de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, o Currículo e a Didática constituem a práxis docente, ao tratarem respectivamente de projeto educativo e da sua materialização. Além do que, como versam Pacheco e Oliveira (2013), em ambos os campos a prática assume lugar de centralidade, sendo tomada como ponto de partida e como ponto de chegada nas discussões e na produção de novos saberes.

Para a análise que aqui está a ser feita sobre a evolução dos sentidos da Didática vale a pena recordar que ela foi historicamente estabelecendo relações com as mais diversas áreas do saber. Como referem ainda os autores aos quais estamos nos reportando, “um estudo sócio-histórico dos aspectos formativos da Didática evidencia sua índole multidisciplinar, em razão da necessidade de diálogo” (PACHECO; OLIVEIRA, 2013, p.7). Em todo o caso, a Didática diz respeito à atividade dos sujeitos no processo e não apenas aos conteúdos, por isso a importância da articulação

dela com as metodologias específicas e o currículo, na formação de professores. Tendo esta ideia por referência acreditamos que as discussões podem redirecionar-se para pensar possibilidades de articulação destes componentes e para a afirmação do seu contributo para o aprendizado docente nos cursos de Pedagogia.

Essa discussão remete-nos quer aos sentidos atribuídos pelos cursos de Pedagogia ao componente da Didática no currículo, quer aos sentidos atribuídos pelos discentes/professores em formação, ressaltando que o trato dado pelas instituições e sujeitos a este componente situam-se num contexto político e sócio-histórico, não podendo por isso enxergá-los de maneira isolada e sim a partir do diálogo entre os contextos de influência, de produção e da prática das políticas educacionais e, consequentemente, das políticas curriculares.

Vimos, com base nas pesquisas levantadas *(SGUAREZI, 2010; MENDES; VALENTE, 2010; LIBÂNEO, 2010), que as universidades assumem a Didática, enquanto componente no currículo de Pedagogia, imbuída de especificidades, com sentidos diversos e ressignificações que dizem respeito ao contexto e às práticas dos atores da formação. Nessa direção, vale ressaltar que a Didática, ao longo da história, não possui ou possui um sentido homogêneo, tendo em vista que se apresenta como objeto vivo, em constante movimento e que apresenta sentidos que se constroem mediante cada contexto e as especificidades dos sujeitos. Dessa maneira, “os sentidos atribuídos à Didática emergem da dinâmica dos processos vivenciados pelos professores e estudantes nas instituições educativas”. (CARMO, 2010, p.4)

As pesquisas de *Sguarezi (2010) e *Mendes e Valente (2010), que tomam como referência os sentidos atribuídos pelos estudantes de graduação, revelam que a Didática não é vista apenas como conjunto de técnicas e métodos, mas, o que é paradoxo é conceptualizada no sentido de apresentar teorias para aplicar na prática, avistando nas discussões teóricas espaços em que se adquirem conceitos que devem ser transpostos ao cotidiano. Nesse sentido, percebemos que a forma de contemplar a Didática e sua discussão acaba por distorcer o objeto deste componente curricular na formação.

Os discentes parecem preocupar-se menos com o processo de ensino-aprendizagem em suas variadas dimensões e fixam-se em mimetizar teorias e conceitos, buscando a sua aplicabilidade imediata nas situações. Este fato pode ser compreendido como reflexo de políticas educacionais pautadas na aplicabilidade pragmática dos saberes e da ênfase nos

resultados, portanto, na superação das orientações curriculares tradicionais, situação que merece atenção por parte dos acadêmicos envolvidos na formação destes estudantes de modo a desconstruir a ideia da teoria como prescrição da prática.

Reconhecendo que nenhuma teoria consegue apreender a realidade como um todo, tampouco a molda. *Mendes e Valente (2010, p.9) afirmam que “é importante entender que a teoria aprendida na Universidade é um passo para a compreensão da realidade que será vivida no espaço educacional, teoria esta que não responde por si às dificuldades e às ações do espaço escolar, mas que fornece subsídio para uma reflexão crítica da prática.” Ao que nos parece, a divisão entre a relação teoria prática está situada em um contexto social em que são alimentados antagonismos: Pensar/Executar, Ensinar/Pesquisar. E a Didática, assim como outros campos do conhecimento, encontra-se no eixo desta crise, na qual para uns o seu objetivo é oferecer “formas de ensinar” enquanto outros reivindicam o estatuto de ciência da pedagogia que busca compreender o processo educativo como um todo.

Sendo assim, “a Didática, não se esgota na disciplina, ela é fundamento para que outras se consolidem, formando uma consciência crítica e indagadora, sobre a realidade que se mostra no ambiente escolar” *(MENDES; VALENTE, 2010, p.10). Nessa perspectiva, o seu lugar e importância na formação de professores encontram-se reafirmados, pois, componentes como a Didática possibilitam aos discentes/professores teorizar a sua prática, reconhecendo-a como espaço de produção de conhecimentos ancorados em elementos teóricos adquiridos ao longo da formação e nas experiências do fazer docente cotidiano.

O que estamos afirmando é que a Didática passa a ser compreendida como “mecanismo tradutor de posturas teóricas em práticas educativas mais significativas.” *(NASCIMENTO; MOURA, 2010, p.2), situando o seu objeto de estudo através da relação micro (sala de aula) e macro (políticas educacionais), no contexto de produção e vivência de práticas políticas – pois, tal como Ferraço e Carvalho (2012), não existe distinção entre prática e política, pois políticas são práticas.

Outro aspecto observado nesta análise é que parece ocorrer uma aproximação tímida dos objetos de estudos, por parte de muitos pesquisadores, com a dinâmica do cotidiano escolar, como se esta aproximação com as especificidades anulasse a possibilidade do diálogo com um contexto global. Porém, do ponto de vista da abordagem do ciclo das políticas de Ball (MAINARDES, 2006), local e global estão em constante

diálogo, não existe um sem a presença do outro, o que acaba por problematizar as bases que justificam essa falta de aproximação.

Portanto, a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem carecem de um olhar mais específico, para o saber-fazer, assim como avocam discussões políticas e epistemológicas, entre outras, que guiam e ao mesmo tempo são ressignificados no processo educativo. Nesse movimento, a discussão da Didática no curso de Pedagogia pode possibilitar essa relação teoria e prática, diminuindo a distância entre as discussões acadêmicas e as ações em salas de aula.

Como referia Candau (2001), no início deste século, “as novas concepções de Didática estão emergindo da investigação sobre o ensino enquanto prática social viva, nos contextos sociais e institucionais nos quais ocorrem” (p.21). Ao tratar em outra perspectiva a Didática, a prática é tomada por Candau (2001) enquanto práxis e a Didática vai se configurar como uma teoria da prática do ensino.

Esta concepção se traduz no âmbito da formação docente na necessidade de, como já neste artigo afirmamos, formar professores reflexivos (SCHÖN, 1987, 1994; ZEICHNER, 1993, 2010), críticos (GIROUX, 1986, 1990) e pesquisadores (STENHOUSE, 1987) que possam sistematizar os saberes que emergem da prática. Em estudo mais recente, a referida autora corrobora com esta linha discursiva enfatizando a reflexão sobre o papel da escola e da formação de professores “na construção coletiva de um pensamento pedagógico forte” (CANDAU, 2013, p.19).

Nesse sentido, à Didática, por ser o componente curricular responsável pelo processo de ensino-aprendizagem, atribui-se o sentido de “ensinar” aos professores “o que” e “como” se deve ensinar. Sobre isto, *Mate (2008) afirma que a Didática ganha destaque na formação de professores na medida em que se ampliam as discussões com ênfase na crítica e na padronização (das formas) do ensinar, enfatizando que

desenraizar-se da didática que prescreve, controla, padroniza, talvez signifique inventar outra linguagem já que o currículo está marcado por um conjunto de conceitos, conhecimentos, palavras e repetições que, frequentemente não tem sentido quando confrontado com cada realidade, mas que mesmo assim sobrevive. (MATE, 2008, p.7)

Como aqui já indicamos, esse caráter prescritivo da Didática possui raízes históricas. Na década de 1930, por exemplo, “a Didática passa a fazer parte das disciplinas oferecidas nos cursos de formação docente

com foco nos conjuntos de ideias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino. *(CARMO, 2010, p.3). Com base nos estudos e pesquisas sobre os quais nos temos debruçado, percebemos que, mesmo com as mudanças de paradigmas acerca da Didática e do seu objeto de estudo, a concepção da Didática enquanto técnica permeia os sentidos e acaba por influenciar nas novas construções enquanto texto, discurso ou prática.

Ao lançar um olhar sobre a trajetória histórica da Didática podemos perceber que ela foi incorporando dimensões juntamente com os movimentos das tendências pedagógicas, aproximando-se ou distanciando-se das características de uma e de outra nos mais variados momentos históricos. Então, por exemplo, no momento de grande profusão da tendência tecnicista no debate educacional a Didática passou a ser vista com um caráter meramente instrumental, apresentando resquícios ainda hoje presentes nos cursos de licenciatura.

Nessa direção, para *Rivas (2010) um importante avanço nas discussões sobre a Didática deu-se quando se passou a criticar as chamadas Didáticas tradicional, tecnicista e escolanovista, ampliando-se o conceito e o objeto de estudo desta área científica e disciplinar, nos quais o ensino-aprendizagem passou a ser compreendido, a partir de 1980, como prática social concreta. Nesse contexto, o conteúdo da Didática técnica foi duramente criticado e o seu papel político-social foi afirmado *(MENDES; VALENTE, 2010), passando-se a pensar numa Didática que propunha mudanças no modo de pensar e agir dos professores.

Apesar das discussões em torno desse objeto terem apresentado avanços significativos, principalmente com “o surgimento, na metade dos anos 1980, de pesquisas e publicações no campo da teoria curricular crítica” (LIBÂNEO, 2013, p.135), as pesquisas têm apontado que as ementas dos programas de ensino da Didática ainda “expressam uma Didática instrumental, no sentido de descrever conhecimentos técnicos, mormente modelos de planejamento e de procedimentos - regras de execução, técnicas” (LIBÂNEO, 2010, p.17), ou seja, as pesquisas apontam que a Didática é compreendida como a “disciplina” que deve “ensinar a ensinar”, sinalizando uma “concepção de didática centrada na atuação do professor ou nos procedimentos, sem incorporar efetivamente concepções que unem ensino à aprendizagem e outros temas contemporâneos presentes na produção bibliográfica da área” (LIBÂNEO, 2010, p.18). Este dado possibilita-nos afirmar a necessidade da construção de uma nova Didática na formação de professores, baseada em “uma perspectiva

teórico-prática do processo de ensino e de aprendizagem em suas múltiplas determinações” (RIVAS, 2010, p.2).

Em síntese, como nesta análise se evidencia, o movimento de construção de sentidos tem ocorrido de forma dinâmica e toma como referência os sentidos já existentes. Sendo assim, as críticas e crises que vêm permeando a Didática enquanto componente curricular e campo teórico e epistemológico anunciam as bases para novas concepções e novos sentidos que têm para a formação de professores. Este é o entendimento também de Libâneo (2013) quando nos fala que a Didática vem sofrendo profundas críticas e perdendo o seu lugar na formação de professores.

Igualmente, *Mendes e Valente (2010) apontam que a Didática passa por essa perda de objeto, pois “tem deixado de estudar o processo de ensino em seu contexto histórico, para focar nos estudos sobre a identidade docente e no fazer prático reflexivo, abandonando a realidade sociopolítica, econômica e cultural do País”. *(MENDES; VALENTE, 2010, p.5). Parece-nos que esta pode ser uma das possibilidades para compreender esta crise; no entanto acreditamos que, mesmo tendo como objeto os processos de ensino-aprendizagem, a Didática não exclui o debate acerca de outras dimensões e, por isso, não perderá sua legitimidade, pelo contrário.

A partir das referências até aqui anunciadas podemos perceber que um dos sentidos atribuídos à Didática é constituir um fundamento para a prática docente, por se preocupar com a docência em sua ciência profissional a fim de fornecer instrumental teórico para embasar o pensar reflexivo sobre a prática, assumindo-se como espaço de produção e sistematização dos saberes da experiência.

Conforme Pimenta (2001), o campo da Didática oferece inúmeras possibilidades para a docência se pensar enquanto profissão. Ao que nos parece a relação teoria-prática promovida na Universidade abarca uma grande responsabilidade na profissionalização da atividade docente, dado que os conhecimentos teóricos trabalhados na formação acadêmica ganham “vida” quando vão de encontro com a prática. Porém, o inverso também faz parte da realidade, tendo em vista que a falta de relação entre os conhecimentos teóricos e o contexto educativo acaba por impedir a construção de um saber profissional. É tendo por referência estas ideias que vislumbramos na Didática, enquanto eixo curricular da formação inicial de professores, um espaço de reflexão sistemática acerca das problemáticas que envolvem a prática docente.

Em síntese, embasadas nas discussões convocadas para o estudo a que se reporta este artigo, estamos sustentando que a Didática pode ser considerada um dos componentes que possibilita o estabelecimento da relação teoria e prática, indo além da mera técnica de ensinar. Este é o sentido que sustenta as pesquisas dos últimos anos socializadas no ENDIPE e que inspiram uma concepção da Didática como ciência profissional do professor e como campo de investigação do exercício profissional, possuindo como objeto de estudo os processos de ensino-aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise das publicações produzidas no ENDIPE, deparamo-nos com a ampliação das discussões acerca da relação teoria e prática nos cursos de formação de professores, construídas em torno do componente curricular da Didática e atribuindo-lhes um sentido pautado pela perspectiva da articulação entre o instrumental teórico e o desenvolvimento do fazer docente, ou seja, aprofundando essa relação teoria-prática.

Nos sentidos desse movimento discursivo, os (as) pesquisadores (as) têm sistematizado discussões que visam problematizar a superação da crise no estatuto da Didática, preocupando-se não apenas com o processo de ensino-aprendizagem, mas também com o repensar acerca da própria Didática enquanto campo de estudo dos processos de ensino-aprendizagem e do fazer-docente.

Nessa direção, a Didática tem reafirmado o seu lugar a partir do sentido que lhe é reconhecido de contribuir para o aprendizado docente na formação inicial, contributo que não apresentam um caráter homogêneo. Conforme foi evidenciado nas pesquisas aqui referenciadas, as aprendizagens são constituídas pelas especificidades dos contextos sociais e históricos, imbricadas com as tensões e negociações característicos das políticas educacionais e curriculares para a formação de professores.

Apesar das pesquisas evidenciarem o caráter ainda prescritivo no qual a Didática é abordada, a análise dessas pesquisas permitiu constatar que ela passa por um momento de transição em que se busca compreender as atividades dos sujeitos no processo de ensino-aprendizagem, partindo do diálogo com outros campos da educação – como os dos estudos curriculares e os da avaliação – compreendendo esse processo como prática social.

Com base nesta orientação, a construção profissional do docente na formação inicial – pautada no saber-fazer fundamentado na relação

teoria-prática - resgata as discussões políticas e epistemológicas que guiam, e ao mesmo tempo são ressignificadas no processo educativo, fazendo emergir um sentido de Didática enquanto práxis. Este é um dos aspectos que torna a Didática um componente de destaque na formação de professores, uma vez que participa em discussões de crítica à padronização dos processos de ensino-aprendizagem e engessamento da prática docente.

Nesse contexto, a prática docente ganha espaço de tradutora, ressignificadora e produtora de conhecimentos, construída a partir da reflexão crítica dos sujeitos sobre o processo. Diante disto, compreendemos que a Didática, enquanto objeto de estudo e componente curricular da formação de professores, proporciona um espaço de discussão acerca dos processos de ensino-aprendizagem na educação básica constituindo, portanto, um eixo central na formação de professores e na construção da aprendizagem profissional.

Na discussão que este artigo estabelece sobre a Didática não pode ser ignorado que o aprendizado da docência se constrói ao longo da experiência do professor. Por isso, a Didática constitui-se como uma primeira aproximação dessa aprendizagem, oportunizando o repensar da prática a partir da problematização fundamentada teoricamente.

Em síntese, a circularidade e o movimento das construções discursivas levam-nos a compreender que a memória discursiva acerca deste componente, embasada nas margens do já-dito, configura uma dinâmica de continuação, mas também da emergência de novos sentidos. Sendo assim, torna-se imprescindível reafirmar o lugar da Didática na formação de professores, a fim de ser superado o trato prescritivo e de caráter meramente metodológico que esta área do saber tem recebido ao longo de sua trajetória. Nesta reconstrução, como tem sido lembrado por Ball (2001, 2002, 2009), há que não desprezar o grau de participação inerente a todos os profissionais que atuam nos distintos contextos da educação.

REFERÊNCIAS

BALL, Stephen. "Diretrizes políticas globais e relações políticas locais em educação". **Currículo Sem Fronteiras**, V.1, n.2, Jul/Dez, pp. 99-116, 2001.

BALL, Stephen. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, Vol. 15, nº 2, pp. 3-23, 2002.

BALL, Stephen. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. Entrevista concedida a Jefferson Mainardes e Maria Inês Marcondes. **Educação e Sociedade**, v. 30, n.106, jan./abr. 2009.

BOURDONCLE, Raymond. La Professionalisation des Enseignats: Analyses Sociologiques Anglaises et Américaines. **Revue Française de Pédagogie** – recherches em éducation, França, 1991, V.1, n. 94, p.73-92, jan/fev/mar. 1991.

CANAU, Vera Maria. (Org.). **A didática em questão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

CANAU, Vera Maria. Currículo, Didática e Formação de Professores: Uma teia de ideias-força e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, Maria Rita ; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores**. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

CARMO, Maria Cláudia Silva. **A didática na formação docente**: Relato de experiência com estudantes dos cursos de licenciatura de matemática e geografia. Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15; 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

FERRAÇO, Carlos Eduardo; CARVALHO, Janete Magalhães. Currículo, Cotidiano e Conversações. **Revista e-curriculum**. São Paulo, v.8, n.2, p. 1-17, agosto. 2012.

FONSECA, Ana Silvia Andreu da. Com que currículo eu vou pro rap que você me convidou? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**. N.62, p. 91-111, dez.2015.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1986.

GIROUX, Henry. **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogia crítica del aprendizaje. Barcelona: Ed. Paidós/M.E.C., 1990

HAAS, Clarissa; TEZZARI, Mauren. A didática nos processos escolares inclusivos: Entrelaces da memória e do momento pedagógico. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 49, n. 35, p. 75-98, maio/ago. 2014.

LEITE, Carlinda. **Currículo, Didática e Formação de Professores:** Algumas ideias conclusivas. In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). Currículo, Didática e Formação de Professores. Campinas: Papyrus Editora, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática:** velhos e novos temas. 134p. Goiânia: Edição do Autor, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática como campo investigativo e disciplinar e seu lugar na formação de professores no Brasil.** In: OLIVEIRA, Maria Rita; PACHECO, José Augusto (Orgs.). Currículo, didática e formação de professores. Campinas: Editora Papyrus, pp. 131-166, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental:** O caso dos cursos de pedagogia no estado de Goiás. In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 15; 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias de Currículo.** São Paulo: Cortez Editora, 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **O papel da didática na formação do educador.** In: CANDAU, Vera Maria. (org.) A didática em questão. Petrópolis: Editora Vozes, pp. 25-34, 2001.

MAINARDES, Jefferson. Abordagem do Ciclo de Políticas: Uma contribuição para a análise de Políticas Educacionais. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MATE, Cecilia Hanna. **O que se quer da didática?** In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008.

MENDES, Olenir Maria; VALENTE, Lucia de Fatima; OLIVEIRA, Dayane Garcia. **O ensino de didática na voz dos(as) estudantes:** Elementos que compõem a arquitetura da aula. In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

MORGADO, José Carlos. **Currículo e Profissionalidade Docente.** Portugal: Porto Editora, 2005.

NAGEL, Lizia Helena. **A didática não foge à moda.** In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 14; 2008, Porto Alegre. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008.

NASCIMENTO, Franc-Lane Sousa Carvalho; MOURA, Maria da Glória Carvalho. **Didática:** Diversos olhares e perspectivas na formação do Docente. In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino 15; 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

OLIVEIRA, Maria Rita ; PACHECO, José Augusto (Orgs.). **Currículo, Didática e Formação de Professores.** Campinas: Papyrus Editora, 2013.

ORLANDI, Eni Puccineli. **Análise de Discurso:** princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 2010.

PACHECO, José Augusto. **Estudos Curriculares para a Compreensão Crítica da Educação.** Porto, Portugal: Porto Editora, 2005.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior:** problematização. In: PIMENTA, Selma Garrido. Docência no ensino superior. São Paulo: Cortez Editora, pp. 35-92, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior.** São Paulo: Cortez Editora, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Didática e Formação de Professores:** percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal. São Paulo: Cortez Editora, 2000.

RIVAS, Rossana de Jesus Rocha de Castro. **Formação de Professores:** Contribuição da didática na prática pedagógica dos professores do curso de

Pedagogia da UFAM. In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino 15; 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

SCHÖN, Donald A. **Educating the reflective practitioner**, S. Francisco, Londres: Jossey-Bass Publishers, 1987.

SCHÖN, Donald A. La prática reflexiva: Aceptar y aprender de la discrepancia, **Cuadernos de Pedagogia**, p. 88-92, 1994.

SGUAREZI, Nilza de Oliveira. **As abordagens da didática nos cursos de formação de professores**: O caso da universidade federal de mato grosso. In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino 15; 2010, Belo Horizonte. Belo Horizonte: Universidade Federal de Minas Gerais, 2010.

STENHOUSE, Laurence. **La investigación como base de la enseñanza**, Madrid: Ed. Morata, 1987.

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi. **Saberes escolares, didáticas e metodologias do ensino: perspectivas na construção de conhecimento em didática**. In: Anais do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino 14; 2008, Porto Alegre. Porto Alegre: Pontifícia Universidade Católica de Porto Alegre, 2008.

ZEICHNER, Kenneth. El maestro como profesional reflexivo. **Cuadernos de pedagogia**, 220, Dez., p. 44-49, 1993.

ZEICHNER, Kenneth. New epistemologies in teacher education: rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**, 68, p. 123-149, 2010.