

## **SOBRE A DIDÁTICA E AS DIDÁTICAS ESPECÍFICAS: O QUE ESTÁ EM QUESTÃO NA FORMAÇÃO DOCENTE?**

### **ABOUT DIDACTICS AND SPECIFIC DIDACTICS: WHAT IS THE MATTER IN TEACHER TRAINING?**

Sonia Regina Mendes dos Santos  
Patrícia Maneschy D. Costa

#### **Resumo**

Neste texto partimos do pressuposto de que o debate contemporâneo sobre as dimensões metodológicas, epistemológicas e políticas da prática pedagógica — em que a formação docente precisa ser repensada — são conduzidos pela abordagem da Didática, que por sua vez se constitui como campo de estudo em transformação. Se por um lado a Didática tem procurado recompor sua contribuição para a formação docente, por outro questiona-se como vem sendo a apropriação das contribuições da Didática pela área de formação de professores. Através do estudo das bases teóricas sobre a Didática, seus dilemas e novos desafios potencializados pelo avanço das Didáticas específicas, pode-se perceber uma série de perspectivas: ora pela via dos estudos das bases epistemológicas das disciplinas ensinadas e da transposição didática, ora por uma visão renovada do campo de estudo da Didática. Nesse trabalho procuramos compreender a formação de professores, o seu preparo profissional tendo como base a organização de processo de ensino aprendizagem, tendo como referência a complementação entre a Didática e as Didáticas específicas. Apresenta-se para o debate um breve panorama do campo de estudo da Didática em diálogo com a necessária revisão dos processos de formação docente, em especial os professores da educação básica, que vêm sendo impulsionados para a busca de autonomia no fazer docente.

**Palavras-chave:** Didática. Formação de Professores. Didáticas Específicas.

#### **Abstract**

In this paper we assume that the contemporary debate over methodological, epistemological and political dimensions of teaching practice - in that teacher training needs to be rethought - are driven by the approach of didactics, which in turn is constituted as a field of study in transformation. If on one hand the curriculum has sought to recover its contribution to teacher education, on the other wonders how has been the appropriation of the contributions of didactics in the area of teaching. Through the study of the theoretical foundations of Didactics, dilemmas and challenges exacerbated by the advancement of specific Didactic, one can perceive a number of perspectives: sometimes by means of studies of the epistemological foundations of the disciplines taught and the didactic transposition, sometimes by a renewed of the field of Didactics. In this paper we seek to understand the training of teachers, their professional preparation based on the organization of the teaching and learning process, with reference to the complementation between the Curriculum and Specific Didactics. We present for discussion a brief overview of the field of Didactics in dialogue with the necessary revision of procedures for teacher education, particularly basic education teachers, who have been motivated to seek autonomy in their practice.

**Keywords:** Didactics. Teacher Training. Specific Didactics.

## 1. A Didática e a formação de professores

Podemos considerar como marco fundamental em que a Didática deixou de ser considerada tão somente instrumentalização técnica, componente da formação restrito a prescrição de regras do ensinar já nos fins do século XX com realização do Seminário “Didática em questão”, realizado em novembro de 1982. Como síntese do evento pode-se afirmar o posicionamento de que a didática não poderia ser vista como apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas. A ação didática deve ser considerada em suas dimensões humana, técnica e política. De um modo crítico, a didática se propõe a investigar e desenvolver uma prática educativa atrelada a um projeto histórico de sociedade, o que envolve o enfrentamento de problemas da realidade social, econômica, política e pedagógica que constituem o ato educativo.

No escopo da re-significação da didática, em que se modifica o triângulo (professor, aluno e conhecimento), a partir da investigação da prática, Pimenta (1996) esclarece que a construção da teoria didática demanda a consideração do triângulo levando-se em conta os contextos socioteóricos e históricos, em que a prática se realiza. O fenômeno ensino, como prática social viva, necessita que as demais ciências de educação (os fundamentos e as didáticas específicas) o tomem como objeto de investigação, assim vincula o ensino às realidades sociais, “(...) seja entendendo os conteúdos como cultura crítica seja relacionando-os com saberes do cotidiano” (LIBÂNEO, 2012, p. 01).

A Didática, como reflexão teórico-prática, focada na prática pedagógica, na sua problematização, análise e construção de novas práticas, levou os professores a vincularem o ensino às realidades sociais, entendendo os conteúdos como cultura crítica e relacionando-os com saberes do cotidiano. Entretanto, Libâneo (2012) interroga-se: até que ponto a Didática crítica conseguiu articular pedagogicamente o social, o político, o cultural e o escolar? Em que grau a metodologia de ensino nessas orientações teóricas de cunho crítico têm se preocupado com o vínculo entre a didática e a epistemologia dos saberes ensinados?

Para Oliveira (1993), a Didática crítica pode ser compreendida como um compromisso com o ensino, ensino esse voltado para os interesses das classes populares, com a transformação das relações de opressão e dominação e com a democratização da escola pública; com o entendimento da sala de aula como espaço de progressão próprio do saber didático-prático. Contudo, o processo de pedagogização do saber científico esteve sempre submetido a controle e demandas da sociedade apresentadas a área pedagógica e a formação, por vezes, precária do professor.

Teixeira (2005), apoiando-se no conceito de mediação didática <sup>1</sup>(LENOIR, 1998) considerou que os professores, dado a reprodução acrítica dos manuais pedagógicos, viviam um “eclipse didático”. A aprendizagem, no contexto formal de educação, é mediada e nascida a partir do desejo do outro (do professor) como agente que deve fomentar, despertar o desejo de aprender dos seus alunos - senão fazer nascer, ao menos entreter e desenvolver o desejo de saber. Na medida em que apenas seguem as prescrições dos manuais, desaparece a possibilidade de efetivamente exercer seu papel de mediador. Por essas duas perspectivas, a prática docente, que poderia enfrentar a fragmentação do conhecimento, encontra-se diante da separação entre planejamento/concepção e execução. O desafio, postos pela investigação sobre o ensino em uma prática social viva, refaz a perspectiva da didática e, conseqüentemente, requer uma reflexão sobre a formação de professores que rompem com a busca por procedimentos e dispositivos de ensino.

Na visão de Libâneo, a Didática em seu processo de investigação estaria numa terceira fase<sup>2</sup> cuja correspondência é justamente a busca de unidade teórico científica entre a didática e a didática específica. A investigação seria pela integração entre a didática e as metodologias específicas, capaz de ressaltar o que é comum, básico, para os objetivos da formação do aluno e do trabalho docente. No entanto até que ponto o campo das Didáticas Específicas é influenciado também por essas ideias de unidade?

Ampliando a discussão sobre a didática, as didáticas específicas e a constituição epistemológica, Libâneo (2012, p. 02) se refere ao campo da didática como “... saberes referentes à aprendizagem e o ensino em conexão direta com as peculiaridades da aprendizagem e ensino das disciplinas”, e as pesquisas na área devem aprofundar essa integração, problematizando a sala de aula e os conteúdos da didática. Nessa perspectiva, será necessário considerar na formação de professores, as metodologias do ensino e as formas de aprendizagem. O ensino depende de mediações que

[...] favorecem a apropriação do saber por parte do aluno em relação a diferentes áreas de aprendizado e que o domínio de dispositivos e instrumentos dessa mediação somente pode ser obtido mediante experimentações no contexto da escola e da sala de aula. É com base nesse entendimento que ganha importância a compreensão das relações entre didática e epistemologia das disciplinas escolares. (LIBÂNEO, 2012, p. 03)

---

1 Para o autor, o sujeito não apreende ou constrói o conhecimento numa relação imediata com os objetos de conhecimento; esta relação é mediada pelos aspectos sociocultural e semiótico – que inclui a linguagem – e por aspectos psicogenéticos que estão na base de interpretação do real – processo este chamado, primeiramente por Vygotsky, de mediação cognitiva.

2 O autor compreende a primeira etapa como a sistematização de uma teoria geral do ensino aplicada a todas as matérias. A segunda etapa compreende a consolidação das metodologias específicas, um avanço para a investigação didática, contudo acompanhada de prejuízo para o fundamento pedagógico de todo ensino.

No campo das “Didáticas Específicas” para o ensino de ciências, como forma de exemplificar a construção das Didáticas específicas, temos até os anos 90 do século passado certa inconsistência. Nos anos 1990, Delizoicov e Angotti (1991) constataram que o tratamento metodológico do ensino-aprendizagem das Ciências Naturais era tão inconsistente, precário e frágil que nem mesmo havia uma nomenclatura homogênea para a disciplina, ora chamada de Didática de Ciências ou Biologia Educacional, ou ainda associada a subtítulos como Programas de Saúde e Ecologia, o que evidenciava um trabalho não sistemático e pouco crítico de capacitação efetiva dos professores. Mais recentemente, entretanto, surgiram trabalhos e pesquisas em torno de mediações possíveis para o ensinar, abordando temas como história e epistemologia das ciências, situações didáticas e transposição didática.

Ainda sobre o ensino de Ciências, a partir dos anos 90 do século XX, Villani, Pacca e Freitas (2002) argumentam que as mudanças no campo podem ser resumidas em dois movimentos paralelos: 1) um que se refere à adequação do conteúdo científico às exigências de uma sociedade em crescente desenvolvimento, com problemas sociais, culturais e ambientais sérios, e 2) outro que remete à atualização da prática pedagógica de acordo com os modelos mais sofisticados de educação, os quais estavam sendo elaborados com o objetivo de atender às novas exigências profissionais colocadas pela sociedade globalizada. Contudo, ambos os movimentos encontram, como problema central, a formação conceitual dos professores, considerada insuficiente mesmo nos conteúdos básicos.

Se por um lado a formação dos professores na área específica é precária, como no caso do ensino de ciências, por outro pesquisas recentes mostram que os cursos de Didática e metodologia do ensino também apresentam sérios problemas. O estudo conduzido por Libâneo et al. (2010) revelou alguns aspectos importantes: a) a prevalência de ementas genéricas, retóricas e de caráter instrumental nos cursos de pedagogia e licenciatura; b) a redução da ênfase nas metodologias para o ensino do conteúdo das disciplinas específicas; c) desarticulação entre conteúdos e metodologias; d) pouca contribuição das disciplinas de “fundamentos da educação” às metodologias de ensino; e) currículos e ementas que não mostram unidade e coerência entre os elementos do projeto pedagógico (LIBÂNEO, 2010; SQUIREZI, 2010; MORANDI, 2008).

Libâneo (2010) alerta que é preciso considerar alguns entraves no ensino da Didática nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas comprometedores na qualidade na formação dos professores. Ele argumenta que “sem o domínio do conteúdo que deveria ensinar, sem o encantamento pelo conhecimento, sem uma cultura ampliada no campo da ciência e da arte, [o professor] não poderá despertar nos alunos gosto pelo saber, o entusiasmo pelo estudo” (p. 24).

Sguarezi (2010), por sua vez, ao pesquisar ementas de Didáticas nas licenciaturas, notou que ora a disciplina é abordada numa perspectiva geral, ora retrata aspectos específicos da área de ensino. Fica evidente a grande diversidade de abordagens para a área da Didática, as quais nem sempre são efetivas. A autora considera que o domínio de conhecimentos específicos não é requisito único e suficiente para a formação docente, e apoiando-se em Candau (2008), afirma que o objeto da Didática é a prática pedagógica – o “como fazer” – mas este só tem sentido quando articulado ao “para que fazer” e ao “por que fazer”.

Vê-se, portanto, que as pesquisas recentes revelam um desprestígio da Didática nos cursos de formação, ao mesmo tempo a necessidade de significar a Didática é extremamente relevante, sob o risco de esvaziamento da construção epistemológica do campo da didática para os cursos de formação de professores e licenciaturas. Parece permanecer ao longo da formação de professores um retrato pouco favorável à construção teórica-metodológica da prática docente. Mas, como superar o quadro atual? Quais sentidos conferir à Didática no contexto atual dos processos de ensinar e aprender e formar professores? Que princípios de aprendizagem e ensino direcionam as Didáticas específicas? Que movimentos podem indicar a integração dos conteúdos da Didática com os das Didáticas específicas? Em que medida tem-se pesquisado o aprendizado e as preocupações com o fazer didático na sala de aula? São esses os questionamentos que nos instigam nesse estudo.

## **2. Formação de professores: profissionalização em debate e a lugar da Didática**

Entre os muitos fatos ocorridos na história da profissão docente – incorporação no Estado, queda do estatuto social e econômico; é inegável que estamos diante de um momento em que a autonomia docente parece perdida (NÓVOA, 1992, 1995; CONTRERAS, 2002).

Nóvoa (1992) afirma que

[...] é evidente que a expansão escolar e o aumento do pessoal docente, bem como uma relativa incerteza face às finalidades da escola e às missões da escola e ao seu papel na reprodução cultural e na formação de elites, também contribuíram para os movimentos de desprofissionalização do professorado. (p. 21)

Ainda que os professores não tenham conseguido atingir o patamar de um “profissional”, lhe são subtraídas as condições necessárias de se afirmar como profissional docente. Os professores vivenciam de forma simultânea e intensa todos os dilemas historicamente produzidos na profissão, além da separação hierárquica entre os que executam e os que pensam a especificidade do saber docente, com agravos para a sua formação e o exercício de seu trabalho.

Contreras (2002) em sua análise sobre o processo de proletarização e desqualificação sofrido pela profissão docente, alerta para a perda da autonomia no trabalho, reduzindo a tarefa de docentes ao mero seguimento de prescrições externas, perdendo o significado do que se faz e as capacidades que permitiriam um trabalho integrado, com visão de conjunto e a decisão sobre seu sentido. A falta de controle sobre o próprio trabalho traduz-se, portanto, no campo educativo em uma desorientação ideológica.

Por outro lado, no contexto de inovação pelas reformas consecutivas de aspectos curriculares que cercam a escolarização, o professor é quase sempre o protagonista. Demandam do professor adaptações e respostas aos programas, exige-se um “compromisso com a educação” e um perfil de professor autônomo. A resolução de grande dos problemas na educação remete à participação dos professores, exigindo destes um alto grau de comprometimento. Sacristán (1992) aponta que por consequência há uma “hiper-responsabilização” dos docentes quanto aos resultados de sua prática pedagógica, bem como da qualidade do ensino. Se por um lado as cobranças são muitas, por outro, o status profissional e o reconhecimento social e profissional estão em baixa. Há queixas por parte do professorado quanto às condições de trabalho e aos baixos salários, o que traduz a desilusão, o mal-estar, o estresse, o esgotamento físico e psicológico; fica patente a crise que se enfrenta na profissão. O absentismo e o abandono têm aumentado a partir dessa indisponibilidade e da recorrente insatisfação (SACRISTÁN, 1992). A formação docente vem requerendo uma transformação profunda dos seus programas, conteúdos e fundamentos em que o entendimento da natureza complexa do trabalho docente é uma exigência.

A necessidade de legitimação profissional e o desenvolvimento e a consolidação dos estudos sobre o professor e a atividade docente levaram ao movimento de profissionalização. Pesquisadores, como Gauthier (1998) e Tardif (2002), entendem que a formação do professor está vinculada a uma atividade prática permeada de saberes, entendidos em um sentido amplo, englobando conhecimentos, competências, habilidades e atitudes do professor advindas de fontes diversas; de sua formação inicial e continuada e também dos experienciais, adquiridos no exercício de suas funções e na prática da sala de aula, com base no trabalho cotidiano e no conhecimento do seu meio. O saber docente é plural, por isso cabe considerar a importância de, no processo formativo, tomar a prática pedagógica como objeto de estudo, problematização e reflexão.

Contreras (2002) afirma que, apesar da profissionalização cumprir o papel de recuperar os valores ocupacionais da função docente, utiliza práticas corporativistas que relacionam a autonomia

ao isolamento, objetivando, apenas, um maior controle sobre o trabalho. Para ele o ideal no processo de profissionalização do professor seria entender autonomia como qualidade educativa, não profissional, identificando o que o trabalho tem de educativo e o que teria nele de profissão. A concepção de ensino como profissão, embora não seja simples de ser definida, pode ser descrita por meio de três dimensões: a obrigação moral, o compromisso com a comunidade e a competência profissional, qualidades necessárias ao próprio trabalho de ensinar, ou seja, necessárias à profissionalidade.

Formosinho (2009) compreende que dada às especificidades intrínsecas à profissão, “a docência é uma profissão que se aprende pela vivência da discência” (p. 95), implica em dizer que ao ensinar o professor utiliza o seu próprio saber para transmitir o “saber profissional”.

Isto é, um profissional de ensino, ao ensinar, transmite inevitavelmente conhecimentos e atitudes sobre esse processo de ensino, pelo que diz e pelo que faz. Esta transmissão da própria base de legitimidade do saber [...] ocorre, de forma indirecta ou directa, ao longo de todo o curso, permitindo ao aluno confrontar a prática docente experienciada nas disciplinas com a prática docente que, de forma implícita ou explícita, os diferentes professores-formadores sugerem. Essa avaliação permanente da coerência entre o feito e o dito é específica da formação de professores. (FORMOSINHO, 2009, p. 96)

O comportamento e a própria prática docente realizados no ensino na formação de professores, de certa forma, podem contribuir para reafirmar a perda da autonomia e a desorientação ideológica no momento em que se desfaz o campo analítico da didática. Na didática observamos, então um movimento que se caracteriza ora reduzida a repetição do fazer e das técnicas a serem empregadas em sala de aula, e ora emprega as práticas escolares sob um criticismo vazio.

Comumente encontram-se no campo da ação didática docente, práticas-pedagógicas denominadas de “inovadoras”, que por vezes são repetições do saber docente já vivenciado, sem qualquer correspondência com uma criação e intervenção didática pensada e construída.

Esse movimento demonstra que a cultura docente dos formadores também contribui para um efeito disperso na formação dos futuros professores na medida em que desapropria o campo da didática como reflexão da prática constituída como objeto científico pedagógico a ser constantemente estudado. O saber profissional pode ser caracterizado pelo conhecimento empírico aproximando-se do saber científico. O conhecimento se realizaria justamente nos momentos de vivência do ato de conhecer mediados pela tensão existente entre o conhecimento científico e o conhecimento popular. A vivência do ensino e da aprendizagem, nessa perspectiva, é enriquecida e se aproxima da visão de Charlot (2010) sobre a noção de relação com o saber,

pois a “relação com o saber não é uma resposta, é uma forma de perguntar” (CHARLOT, 2010, p.).

Um segundo aspecto de compreensão sobre a formação de professores, a Didática e a epistemologia das Didáticas específicas, está em considerar a especificidade das disciplinas e seu campo de conteúdos e saberes didáticos específicos não estão dissociados de pensar a Didática geral e seus instrumentos <sup>3</sup>[hoje mais ampliados], visto que os próprios conteúdos disciplinares específicos estão sob a condição de serem mediados, mesmo os mais experimentais.

Além de pensar de forma relacional, os estudos da didática avançaram para compreender os novos processos de *ensinagem-aprendizagem* nesse contexto. Os sujeitos não são passivos, mas autores, produtores e co-autores dos conhecimentos e das inovações. Os estudos das Didáticas específicas e as formas de incorporar os conhecimentos e saberes estão implicados em processos de compreensão relacional do sujeito sobre a sua própria condição de ator nos processos de aprendizagem e de ensino. Desse modo, podemos considerar o pensamento de Charlot (2001, p. 28) “... aprender é uma relação entre duas atividades: a atividade humana que produziu aquilo que se deve aprender e a atividade na qual o sujeito que aprende se engaja - sendo a mediação entre ambas assegurada pela atividade daquele que ensina ou forma”, sob fundamentos socioculturais e históricos tanto dos sujeitos quanto dos conhecimentos e saberes envolvidos na formação. Assim, as atividades humanas em constante aprendizagem e produção de conhecimentos e saberes não se prestam a repetir suas experiências, mas

[...] adotar, durante a atividade de aprendizagem, a postura (relação com o mundo, com o outro e consigo) que corresponde a essa atividade humana” e mais: a partir dessa postura, dominar as operações específicas de tal atividade - aquelas que constituem sua normatividade. (CHARLOT, 2001, p. 28).

As discussões sobre a integração entre epistemologia e didática tornam-se um caminho necessário para se compreender os desenhos metodológicos e as práticas educativas necessárias que precisamos desenvolver no âmbito da formação de professores e licenciaturas em busca de um ensino tão fragmentado em especificidades das linguagens das diferentes áreas do conhecimento.

---

<sup>3</sup> No dizer de Libâneo (2008) os instrumentos da didática contemporânea inserem-se na concepção de mediadores. A didática associada aos dispositivos e procedimentos de ensino deixa de receber significação quando se muda o eixo problemático da didática. Essa problemática se debruça sobre o conhecimento e os modos de conhecer com a centralidade nos sujeitos e as situações concretas, não cabendo mais a redução da didática aos dispositivos e procedimentos somente do ensino, mas agora aos processos mediadores ao conhecimento científico. Integram-se ensino e aprendizagem.



Bachelard (1996), em seu estudo filosófico sobre a ciência, diz que para chegar ao conhecimento científico é necessário ultrapassar os “obstáculos epistemológicos”, ou seja, entraves à aprendizagem, lentidões e conflitos que o levam a inércia.

Lopes (2007) considerando o obstáculo epistemológico, diz que o conhecimento aparente, ou do senso comum, pode gerar enganos sobre o dado real, e para alcançar o conhecimento científico devemos superar essa fonte aparente alcançando o conhecimento científico que será elaborado e estruturado por meio dessa superação do conhecimento inicial, ou senso comum. Segundo Lopes:

Na medida em que o real científico se diferencia do real dado, o conhecimento comum, fundamentado no real dado, no empirismo das primeiras impressões, é contraditório com o conhecimento científico. (...) É nesse sentido que o conhecimento comum acaba por se constituir em um *obstáculo epistemológico* ao conhecimento científico. (LOPES, 2007, p.44).

Na visão de Bachelard, aprender é modificar o modo como pensamos empiricamente no cotidiano, e para tal precisamos empreender dinâmicas de pensamento e raciocínio, para então chegar ao aprendizado que se caracteriza como científico. Então no âmbito da formação de professores não será suficiente saber os conceitos e aplicá-los, teorizando ou apenas transmitindo os mesmos, mas será necessário vivenciá-los abstratamente, superando os obstáculos epistemológicos e produzir assim, o aprendizado científico.

Tal percurso se apropriado pelo docente em sua formação, compreenderá a necessidade do seu aluno em realizar, também, o processo de conhecimento e saberes na dimensão da superação dos obstáculos epistemológicos que cada um deve apresentar. No processo de ensinar – aprender, o professor acompanhará seu aluno de modo a detectar os obstáculos e utilizar os instrumentos da didática que lhe forem necessários preparar e mobilizar para se conhecer e saber.

Nesse sentido, na Didática trabalhada sob a dimensão epistemológica dos conhecimentos e saberes, desafia-se a formação dos sujeitos educativos em condição relacional, além da categoria da estrutura disciplinar e suas variações da compreensão dos conhecimentos e saberes, colocando-os em transposição à vida prática.

De um modo geral, podem-se perceber as discussões em torno do conhecimento didático a tendência em separar “Didática” e “Didáticas específicas”, em movimento de desencontro, pois o professor ao não perceber como um conhecimento empírico deve ser transposto ao conhecimento científico e, por conseguinte ser trabalhado na dimensão escolar [para compreensão dos alunos], não favorece a passagem do uso da Didática como objeto isolado do pensamento caracterizando-se pela aplicação de técnicas. Cabe evidenciar que a Didática, mesmo aplicada em diferentes áreas do conhecimento, estabelece uma condição fundamental: a questão

da transposição didática, ou seja, os conteúdos da linguagem científica veiculados como conhecimento escolar para fins da aprendizagem. Esse movimento deveria, então, ser mediado pelos conteúdos e instrumentos da Didática em um contexto epistemológico, tanto no seu pensar quanto do seu fazer.

Um terceiro aspecto, que traz desafio à relação formação docente e a Didática, não está em ultrapassar somente a criação da situação didática, mas sim buscar significados em novos métodos, tecnologias da educação que favoreçam diferentes contextos educativos e educacionais. Lembrar a indissociabilidade da *teoriapráticateoria*<sup>4</sup> é fundamental na compreensão sobre a apreensão dos conhecimentos, saberes transpostos em aprendizagens mediados por ensinamentos, visto ser essa dinâmica uma “performance” cotidiana implicada nas vivências sociais, antropológicas, históricas e pedagógicas dos cotidianos escolares e as políticas empreendidas para tal.

Chevallar (1991) nos discorre sobre a relevância da escolarização ao considerar, como já citado, que as criações didáticas são suscitadas pelas necessidades do ensino de forma inusitada. Pensamos, assim, que será preciso identificar a condição de perceber a construção da *noção relacional do conhecimento*<sup>5</sup> no cotidiano na teoriaprática, mediada pelo pensamento reflexivo sobre o trabalho profissional e o saber profissional que se constrói e se cria para e ao ensinar. Uma percepção profissional que precisará de estudos e de análises sobre os conteúdos pedagógicos educativos e o campo da Didática.

Por essas manifestações não podemos mais conceber a ambiguidade no processo de formação dos professores: desprofissionalização<sup>6</sup> docente e hiper-responsabilização dos professores em relação à qualidade do ensino, nem tampouco permitir a minimização dos conteúdos da didática. A profissionalização didática e aproximação com os novos ditames da Didática geral e específica são fundamentais e relevantes ao campo das práticas pedagógicas trabalhadas de forma crítica, pensadas no cotidiano, investigada na intencionalidade teoria-prática e significada para dar sentido a quem aprende- a quem ensina- ao conhecimento.

Apoiadas em Chevallard (1991, p. 40), que se posiciona no campo da Didática reconhecendo na escola a possibilidade de criação dos saberes, acreditamos que no âmbito das

---

4 Pimenta (1997) ao introduzir o termo práxis se preocupa em demonstrar a indissociabilidade da teoriapráticateoria. E adota a perspectiva da didática como disciplina entendida como área de conhecimento com especificidade no estudo do processo ensino-aprendizagem. Pimenta (1997) preocupa-se com a questão dos saberes docentes e a reflexão na formação e na prática dos educadores.

5 Em Charlot (2001).

6 Por desprofissionalização docente, entende-se o processo de enfraquecimento do caráter específico da profissão do professor, que se expressa em: 1) diminuição da qualidade da formação inicial e contínua; 2) perda de direitos e precarização das condições laborais (diminuição de salários, flexibilidade e instabilidade, deterioração dos ambientes, etc.); 3) standardização do trabalho (lógica avaliativa que prioriza o desempenho, descuidando das aprendizagens), provocando a submissão das práticas à rotina; e 4) exclusão do professorado dos processos de construção de políticas educativas (JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P., 2010)

escolas ocorrem “Algumas vezes, porém (e com maior frequência do que se poderia acreditar), verdadeiras criações didáticas, suscitadas pelas necessidades do ensino” (p.40). Chevallard (1991) reconhece a possibilidade criativa da escola, as “criações didáticas”, sendo uma produção eventual não possuem explicitamente identidade de autoria, mas nelas se reconhece a criatividade dos agentes da escola. Poderíamos entender que “a escola”, sua ambiência, a cultura, as subjetividades dos sujeitos e da própria escola podem ser os criadores das condições para o acontecimento das “criações didáticas”. Vale ressaltar a contribuição dos conhecimentos desenvolvidos no campo da Didática revertendo em aplicações e produtos para as instituições envolvidas. Ao mesmo tempo as *trocas-relacionais* de conhecimentos geram expertises para sujeitos e instituições em torno dos conhecimentos nas áreas: da formação de professores – alunos dos cursos de licenciatura em pedagogia e demais ciências, na formação continuada dos professores, nas aprendizagens dos alunos e, principalmente nas aprendizagens que instituições escolares podem alcançar com o conhecimento produzido na implantação de projetos e parcerias na produção de novas tecnologias de ensino e de aprendizagem.

Em relação à formação, a reflexão de Chevallard (1991) suscita retomar a concepções sobre a possibilidade do encontro com a criatividade na elaboração do ensino e na execução da aprendizagem. Em meio ao discurso prevalente de redução do trabalho docente em um paradigma técnico com aplicações metodológicas, em uma formação que ainda se privilegia o “material aprendente” que o aluno encontra no campo dos estágios como sendo uma “crítica construtiva”, deixando de lado as análises sobre os processos didáticos e os mecanismos das ações de ensinar-aprender, o que nos resta?

A valorização do pensar dos professores pode significar um reconhecimento pelo seu fazer não como meros executores, mas pelo que definem e reinterpretam no cotidiano escolar. No caso da educação, a reivindicação de autonomia não seria uma exigência para o bem único dos educadores, mas para o bem da educação, uma vez que a prática do ensino poderia se desenvolver de acordo com determinados valores educacionais, não “coisificados” em produtos e estados finais, mas como orientadores internos da própria prática.

Os debates sobre a profissionalização docente não deixam dúvida sobre a complexidade do trabalho do professor, que submetido a uma lógica capitalista de racionalização e organização, resultou na separação entre concepção e execução. O repensar do trabalho docente, identificando nele as condições de reunificação da concepção e execução, não pode ser visto como uma única opção para a superação das dificuldades no campo, pois seria uma visão extremamente simplista. Há de se promover novos processos de gestão na escola e nos sistemas, novos dispositivos de

revitalização e valorização da carreira docente, replanejar a formação inicial e contínua, processos intensos que, tomados parcialmente, não conduzem à autonomia profissional no sentido explicitado por Contreras (2002) de reinvenção das características de um trabalho singular.

O que se vislumbra como perspectiva para a profissionalização docente pauta-se no entendimento que o conhecimento profissional, fonte de reflexões, também decorrentes de saberes e experiências coletivas – alunos, professores, colegas de trabalho, pode ser conduzida por processos formativos atrelados ao ideário da autonomia docente.

### **3 Considerações finais**

Não basta somente ensinar nos cursos de formação de professores e licenciaturas o que é, foi ou será a Didática, mas torná-la problematizada no dia a dia da escola, na efetivação da relação teoria-prática no momento em que os alunos vivenciam a prática pedagógica. De certo modo, o trabalho docente é ponto de análise e de nossa reflexão ao constructo da Didática, uma vez que processos didáticos precisam de fundamento coerente, tanto para ação docente quanto para a prática-pedagógica e destes para constituir base aos cursos de formação de professores. Como pensar em modelos da triangulação: aluno-professor-conhecimento que partem de pontos diferenciados para responder a processos de ensino em uma perspectiva da complementaridade e não de isolamentos e pontos de partida distintos em si mesmos?

O movimento da relação entre sujeitos-conhecimentos não se separam apenas, se integram nas suas particularidades-complementares: o professor com os conhecimentos e saberes e aprendizagens da relação teoria-prática mediado pelo próprio conhecimento científico e as transposições necessárias ao conhecimento escolar; o aluno no seu processo de construção dos conhecimentos e aprendizagens da relação teoria-prática mediado pelos saberes e conhecimentos do professor e do conhecimento e dos saberes científicos; e o conhecimento, sendo o próprio saber da relação teoria-prática do cotidiano e da ciência em suas especificidades intrínsecas.

A triangulação se complementa e compõe um campo de conhecimento unívoco, a Didática assim compreendida no fazer de práticas de ensinagem-aprendizagem, agrega seus componentes em condição de complementaridade. Se assim entendermos, a ação do preparo das aulas e ação de ensinar são pensadas, elaboradas em constante ação reflexiva, a diferença está na aplicação do espaço-tempo de agregar à aprendizagem também reflexiva ao momento da ação educativa. Não seria esse o tema que aproxima todas as Didáticas, respeitadas as epistemologias de cada ciência?

Leite (2007) nos demonstra que sob o ponto de vista da formação dos professores os diálogos necessários entre o saber que se constrói a partir da prática e o saber que se constrói no aprofundamento contínuo nos espaços acadêmicos estão longe de serem realizados, permanecendo uma problematização ainda não resolvida na academia, que são “[...] os processos de constituição do conhecimento escolar” (LEITE, 2007, p. 05). Outro fato que Leite (2007) nos recorda, é considerar que a na história da Didática no Brasil nas políticas educacionais para os cursos de formação de professores passou por períodos de influência do pensamento pedagógico internacional na sua matriz conceitual, sendo adaptados ou confirmados no currículo. A partir da década de 90 do século XX as discussões sobre o conhecimento escolar mobilizaram a reflexão Didática e referendaram o conceito de “transposição didática”.

A partir desta visão podemos dizer que estamos somente introduzindo novas questões para o campo da didática e da prática pedagógica, e não é justificável ainda permanecermos em referenciais somente técnicos ou somente políticos para essas áreas. Ainda vamos caminhar na interação: conhecimentos, saberes, teoria-prática e nas reflexões didáticas possíveis que contribuam com o projeto educacional da formação dos profissionais da educação. Novos conhecimentos para alimentar suas práticas de “ensinagem” e “aprendizagem”, a pesquisa e a criação de novas metodologias e produtos, não somente para alavancar e alimentar a teoria, mas fundamentalmente para fornecer aos participantes à compreensão da complexidade educativa e as possibilidades de resignificar o campo da Didática implicados nas dificuldades encontradas no desenvolvimento dos processos educativos em salas de aula.

Entendemos que uma abordagem menos “simplória” dos processos de *ensino-aprendizagem* configuram um campo consistente da Didática-Didáticas Específicas, em que: a rizomática<sup>7</sup> área não seja vista como apenas enfrentando as dualidades entre as áreas dos conhecimentos e suas especificidades; e a própria ação docente, compreendida nos cursos de formação de professores e licenciaturas conjuguem a integração reconfigurando propostas curriculares em que a profissionalização docente vá além das demandas restritas às exigências do trabalho pedagógico responsabilizado e protagonista desqualificado de autonomia. As Didáticas e as Didáticas específicas reservam-se as análises das práticas pedagógicas cotidianas a luz de uma práxis<sup>8</sup>.

---

7 Para Cormier (2008) dado a natureza crescentemente transitória daquilo que é considerado atual ou correto em áreas novas ou em desenvolvimento, assim como o ritmo intenso das mudanças na cultura ocidental torna difícil a definição da noção do que constitui conhecimento. Apoia-se em Gattari e Deleuze (2000) e a noção de rizoma como uma metáfora que oferece uma concepção mais flexível do conhecimento na era da informação.

8 Pimenta (1997), embora o termo tenha sido cunhado a partir da perspectiva marxista, é antes de tudo visto como uma preocupação de buscar uma forma de realçar a indissociabilidade da *teoriapráticateoria*, nos diz Franco (2012, p. 104).

A fundamentação não basta ser dualista, será necessário entender em primeira instância a complexidade formativa do sujeito<sup>9</sup> na visão epistemológica da ciência e da educação em categorias em que se busca compreender uma concepção de conhecimento e sociedade na estrutura *relacional e não dual*, referendando os estudos de Hall (2006) e Laclau (2011), na busca de compreender o lugar da ideologia e do projeto educacional pautado no determinismo estrutural e duplo reducionismo econômico e de classe, bem como sua forma de conceber a própria formação social (HALL, 2006).

Nos estudos propostos nesse texto, incluir o campo da formação de professores e licenciaturas para pensar outra forma de exercer a pedagogia de forma científica e a atuação na mesma a partir da significação do campo da Didática como base para práticas significativas, que considera também a indissociabilidade da Didática e Didática Específica. Essa é uma primeira premissa que esse texto tenta perseguir como reconhecimento de uma epistemologia para a área de estudo, no entanto nele se inicia uma grande discussão analítica sobre a temática da unicidade sobre o campo da Didática-Didáticas Específicas. O que no momento estamos propondo, como reflexões iniciais, como estudos a serem analisados e aprofundados refere-se ao processo de formação docente que necessitando de resignificação e valorização, se relaciona diretamente com seu objeto de trabalho-estudo e profissionalização.

A Didática e as Didáticas Específicas como campo de confluência tendem a uma proposta singular – a de transpor barreiras das áreas das disciplinas para além das “segmentações” [tão denunciadas e já compreendidas], para trazer configuração à epistemologia Didática no que tange a uma especificidade inovadora, desafiadora para novos estudos que possam contribuir para a formação de professores em prol do crescimento educacional das instituições e de toda comunidade acadêmica.

### Referências bibliográficas

- BACHELARD, Gaston. *A formação do espírito científico*. São Paulo: Contraponto, 1996.
- CANDAU, Vera Maria (Org.). *A didática em questão*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1984.
- \_\_\_\_\_. *Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença*. Revista Brasileira de Educação, v. 13, n. 37, jan./abr. 2008.
- CHARLOT, Bernard (org.). *Os jovens e o saber*. Perspectivas mundiais. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

---

9 A partir da categoria sociológica da educação, ou seja, compreendendo a transfiguração histórico-social da educação da área filosófica para a sociológica, em que a posição dos ensinantes e aprendentes da educação fundamenta-se na perspectiva de resposta do projeto educativo transformador da sociedade, ultrapassando a educabilidade como projeto da natureza do indivíduo.

\_\_\_\_\_. Desafios da Educação na contemporaneidade: reflexões de um pesquisador. *Educação e pesquisa*. São Paulo, v. 36, número especial, p. 147-161, 2010.

CHEVALLARD, Yves. *La transposition didactique*. Du savoir savant au savoir enseigné. Paris: la Pensée Sauvage, 1991.

CONTRERAS, José. *Autonomia de Professores*. São Paulo: Cortez, 2002.

CORMIER, Dave (07-2008). Rhizomatic education: Community as curriculum. *Innovate* 4 (5), Junho/Julho de 2008.

DELEUZE, G. GUATTARI, F. *Mil platôs (volume I)*. São Paulo: editora 34, 2000.

DELIZOICOV, D.; ANGOTTI, J. A. *A metodologia do ensino de ciências*. São Paulo: Cortez, 1991.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. São Paulo: Cortez, 2012. Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos. Coordenação Selma Garrido Pimenta.

FORMOSINHO, João (Coord.). *Formação de professores*. Aprednizagem profissional e acção docente. Lisboa: Porto Editora, 2009. Coleção Currículo, Políticas e Práticas (32).

GAUTHIER, Clermont, et. al. Por uma teoria da pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 1998.

HALL, Stuart. *Da diáspora: Identidade e mediações culturais*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

JEDLICKI, L.R.; YANCOVIC, M.P. Desprofissionalização docente. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. CDROM

LACLAU, Ernesto. *Emancipação e diferença*. Coordenação e revisão técnica geral, Alice Casimiro Lopes e Elizabeth Macedo. Rio de Janeiro, EdUERJ, 2011.

LEITE, Mirian Soares. *Recentualização e transposição didática: introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallard*. São Paulo: Junqueira&marin editores, 2007.

LENOIR, Yves. Médiation cognitive et médiation didactique. In: RAISKY, C. e

CAILLOT, M. *Au-delà des didactiques, le didactique. Débats autour de concepts fédérateurs*. Paris, Bruxelas: De Boeck e Larcier, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática*. Simpósio “Epistemologia e didática” – XV ENDIPE, 2012.

\_\_\_\_\_. Didática e epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas. In: VEIGA, Ilma P.A. e D’Ávila, Cristina (Orgs.). *Profissão docente: novos sentidos, novas perspectivas*. Campinas, São Paulo: Papirus Editora, 2008.

\_\_\_\_\_. O ensino de didática, de metodologias específicas e de conteúdos do ensino fundamental: o caso dos cursos de pedagogia no estado de Goiás.

Painel. XV ENDIPE, Belo Horizonte, 2010.

\_\_\_\_\_. Didática: objeto de estudo, conceitos fundantes e derivações para o campo investigativo e profissional. XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino - UNICAMP - Campinas - 2012. Disponível em: <<http://www2.unimep.br/endipe/0076m.pdf>>. Acesso em: 23/08/2013.

LOPES, Alice Casimiro. *Currículo e epistemologia*. Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2007.

MORANDI, Franc. *Introdução à pedagogia*. Trad. Lia Zartz. São Paulo: Ática, 2008.

NÓVOA, Antonio. Formação de professores e profissão docente. In: \_\_\_\_\_. *Os Professores e a sua formação*. Lisboa: Nova Enciclopédia, publicações Dom Quixote, 1992.

OLIVEIRA, Maria Rita Sales Neto de. Elementos teórico-metodológicos no processo de construção e reconstrução da didática: para uma nova teoria da prática pedagógica escolar. In: Oliveira, M.R.N.S. (Org.). *Didática: ruptura, compromisso e pesquisa*. Campinas: Papyrus, 1993, p. 63 - 78.

PIMENTA, Selma Garrido (org.) *Pedagogia, ciência da Educação?* São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. *Saberes pedagógicos e atividade docente*. In: PIMENTA, Selma Garrido (org.). *Saberes da docência*. São Paulo: Cortez, 1999.

SGUAREZI, N. de O. As abordagens da Didática nos cursos de formação de professores: o caso da Universidade Federal de Mato Grosso. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15, 2010, Belo Horizonte.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, Cristina Maria d'Ávila. *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?*. Caxambú: ANPEd, 28ª Reunião Anual, anais, 2005.

VILLANI, A.; PACCA, J. L. de; FREITAS, D. de. Formação do professor de ciências no Brasil: Tarefa impossível? In: ENCONTRO DE PESQUISA EM ENSINO DE FÍSICA, 8., 2002, Águas de Lindóia, São Paulo.