
DISCUSSÕES DIDÁTICAS NO COTIDIANO: A CERCA DOS MODOS DE PENSAR E FAZER A PRÁTICA PEDAGÓGICA

MANESCHY, Patricia D. C. (AEDB)

Resumo

O campo da didática contribui no pensar e fazer das práticas pedagógicas no cotidiano escolar dos sujeitos professores da formação e dos alunos nos Cursos de Pedagogia. Percebe-se um hiato na relação teoriaprática dos alunos que realizam estágios supervisionados e práticas pedagógicas durante a sua formação. A ausência dos referenciais da didática crítica à didática hoje praticada, descontextualizada e dessignificada, traz nos Estudos Culturais o fundamento para pensar a relação teoriaprática. A metodologia considera as forças antagônicas presentes nos processos que envolvem o fazer da relação teoriaprática, o campo de estágio. As respostas educativas criam novo pensar e fazer a didática quando subvertida às necessidades de aplicar-criar outras práticas pedagógicas, de cunho inovador, em sala de aula. As contribuições se estendem aos professores e alunos do curso de pedagogia, bem como traz novo sentido á formação didática dos estudantes futuros professores.

Palavras-chave: Didática. Práticas pedagógicas. *Teoriaprática*. Cotidiano escolar. Formação de estudantes em Pedagogia. Inovação.

Contudo, a aparência pode ser reduzida a fingimento oportuno, a estranheza converter-se em tática promocional, (...). O espectro que atende pelo nome de mercado, com suas mil faces, cria um efeito de ótica que confunde conhecimento com reconhecimento.

Hélio Rôla (Matins,2012)

1. A pesquisa

A presente pesquisa surge das reflexões e construções provocadas a partir da prática docente da pesquisadora e dos alunos dos Cursos de Graduação em Pedagogia em processo de ensino e aprendizagem nas disciplinas de Estágio Supervisionado, Prática Pedagógica e Didática realizados no cotidiano entre a sala de aula do Curso de Pedagogia da Associação Educacional Dom Bosco (AEDB).

No período de três anos essa pesquisa estudou a experiência formativa no âmbito das disciplinas que abrangem a didática em correspondência às disciplinas de Estágio Supervisionado e a Prática Pedagógica. A proposta está no encontro das práticas pedagógicas realizadas e as práticas educativas proclamadas no cotidiano da formação teórica. Pois, na medida em que nos deparamos com a ausência dos referenciais da didática, indo da didática

crítica à didática hoje praticada de forma descontextualizada e *dessignificada* nos processos de ensino e de aprendizagem realizados no decorrer da formação.

A metodologia é dialética privilegiando a discussão e a produção dos conhecimentos reflexionados à luz das práticas realizadas nos estágios supervisionados e nos trabalhos de campo das práticas pedagógicas, e o ambiente da pesquisa – sala de aula da disciplina de Estágio Supervisionado e os locais educacionais onde os alunos escolheram a realização dos seus estágios. O referencial teórico traz Libâneo (2009, 2010, 2011, 2012), Padilha (2009), Anastasiou (2002), Leite (2007), Franco (2012), Veiga (2004), Tura (2012). As considerações alcançadas demonstram a possibilidade de pensar e fazer a didática de forma significativa quando subvertida às necessidades de aplicar-criar novas práticas pedagógicas em sala de aula contribuindo com os professores dos CAp's em renovar e significar as aprendizagem dos seus alunos, bem como dar novo sentido à formação didática dos estudantes dos Cursos de Pedagogia.

A problemática surge quando alunos e professor percebem a pouca interlocução na relação *teoriaprática* no campo de estágio e dos estudos específicos da prática pedagógica tendo como fundamento a realização da didática. A partir dos questionamentos dos alunos e das possibilidades do desenvolvimento de conhecimentos que poderiam ser explorados e alcançados pelos alunos, docentes e comunidade escolar dos Cursos de Pedagogia, surge o mapeamento dos alunos quanto às dificuldades de realizarem práticas pedagógicas significativas, principalmente nos referenciais da didática como campo de um conhecimento *dessignificado* da reflexão crítica e criativa do trabalho docente.

Constatou-se a afirmativa de Libâneo (2010, p.01),

Não é nenhuma novidade admitir que em boa parte dos cursos de licenciatura no Brasil, a despeito da intensa produção do movimento crítico da didática desde o início dos anos 1980, mantém-se a concepção de didática prescritiva, instrumental¹. Destaca-se nesta visão tradicional de didática uma concepção epistemológica de aplicar uma teoria prévia à prática como, também, a separação entre conteúdos/objetivos e métodos/meios, tratando essas categorias como coisas distintas, não considerando a articulação entre métodos de ensino e métodos da ciência ensinada.

A distância entre ensino-aprendizagem dos alunos do curso de Pedagogia das instituições de ensino estudadas apresenta pontos em comum: a) os currículos e projetos pedagógicos do curso contemplam a necessidade da interlocução entre o campo formativo e a prática pedagógica; b) apresentam os CAp's como espaços formativos para estudos da relação *teoriaprática*; c) propõe a aprendizagem na prática significativa no “saber fazer” da didática. Desse modo, não se afastam da proposta das Diretrizes Curriculares para o Curso de

Pedagogia, na Resolução CNE/ CP Nº 01, de 15 de maio de 2006, que prevê em seu Art. 2º § 1º ,

“... a docência como ação educativa e processo pedagógico metódico e intencional, (...) desenvolvendo-se na articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo.” (DOU, 2006, p.11)

E, no Art. 6º item I que prevê ações do núcleo de estudos básicos, e nas letras citadas abaixo:

“(...) e) aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cognitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; (...)
h) estudo da Didática, de teorias e metodologias pedagógicas, de processos de organização do trabalho docente; (...)” (DOU, 2006, p.11)

mas, a problematização avança por meio da percepção dos alunos quanto aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula pelos professores formadores dos cursos de Pedagogia. Argumentam o desconhecimento desses professores sobre o que de fato acontece na prática pedagógica do campo de estágio. Esse movimento de percepção acontece tanto nas disciplinas de Estágio Supervisionado quanto nas visitas que fazem para desenvolver trabalhos das disciplinas de Prática Pedagógica e Supervisão Escolar.

2. Aprofundamento na *teoriaprática*

Tradicionalmente os estudos da didática implicam a prática pedagógica e o próprio conceito de Pedagogia traz em seu escopo o princípio fundamental da prática, pois o objeto da pedagogia é a própria prática em condição teórica-metodológica-ativa e significativa para construção do referencial conceitual adquirido e reflexionado sobre o fenômeno educativo.

O compromisso da formação dos professores para com a sociedade não fica somente na mera descrição sociológica da reprodução, em muito a teoria crítica da didática demonstrou e ultrapassou a dependência da educação ao *status quo* que se deseja social e economicamente. Pesquisas demonstram a validação de uma didática que repensa o contexto do ensino e da aprendizagem como ato significativo além de determinismos sociais ou econômicos.

As novidades conceptivas não só nos trazem referências diferentes como nos desafiam a olhar o mundo da educação como mais amplo, ou seja, a partir da centralidade da cultura, como referencial teórico-metodológico. A própria corrente multicultural de Michael Apple desafiou a escolarização e as práticas dos professores ao atendimento de um contexto

educacional que trabalha nas categorias da diversidade e da diferença como pressupostos ao ensino e à formação cidadã.

O entendimento da didática redefine o olhar para esse novo referencial teórico-metodológico, não como desafio, somente, mas como a possibilidade de crescimento de uma significação inovadora, ou seja, uma possibilidade de avançar além do que já se tem de continuidades na didática teorizada.

Os projetos dos cursos de pedagogia após a publicação das Diretrizes Curriculares de 2006 (MEC, dez, 2006), trouxeram a obrigatoriedade da prática pedagógica e do campo de estágio estar em permanente correlação no intuito de consolidar a aprendizagens da formação profissional docente em uma perspectiva concreta e efetiva, no sentido de capacitação desse profissional.

No Art. 4º parágrafo único, traz os seguintes itens;

XIII - participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;

XV - utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos; (...)

XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

As realidades nem sempre condizem com as prerrogativas das legislações. Podemos observar que o indicativo à formação presente na Diretriz Curricular para o Curso de Pedagogia é clara quanto ao preparo e capacitação específica ao objeto da pedagogia enquanto conhecimento científico e seu desenvolvimento e aplicação na área. Porém a *práxis*, referendada ao pensamento de Pimenta (2006), não correspondem ao que se espera na relação *teoriaprática*.

Enfrentando dificuldades para consolidação à formação do pedagogo, podemos incluir especificidades de transposição didática e os conhecimentos apreendidos pelos alunos que sejam *transcodificados* à prática do trabalho docente. E nesse contexto a relação Curso de Graduação e o campo de estágio são fundamentais na consolidação desse processo aprendente, e os CAp em sua função primordial de atender à esse objetivo deve corresponder integralmente com toda sua potência e capacidade pró-ativa, como no indicativo de Anísio

Teixeira, na experimentação da formação e na capacidade inovadora das experiências pedagógicas como nas antigas escolas experimentais.

Nossa discussão nos remete ao campo da formação que tem como característica educativa o compromisso com a inclusão, promove a Educação Superior formando Professores para o Magistério de Educação Infantil, dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, oferecendo em sua matriz outras modalidades como a Educação de Jovens e Adultos, e outras.

Nesse contexto, atualmente a articulação entre Ensino Superior e CAP acontece através do ensino, da pesquisa, e a extensão. AEDB possui tradição no município de Resende conta com trinta anos de atuação na região. Possui cursos em diferentes áreas do conhecimento atendendo alunos de toda região no entorno, aos municípios vizinhos e aos interessados em inserir-se em um dos seus cursos pioneiros no Brasil na área de engenharia automotiva.

Possui o Colégio de Aplicação de Resende, que surge da necessidade das Faculdades Dom Bosco, em especial dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas em Letras e atualmente o Curso de Biologia, no intuito de integrar a relação teoria aprendida nos bancos acadêmicos e a prática realizada nas salas de aula. Tem como proposta propiciar aos alunos dos cursos que possuem licenciaturas (letras e biologia) e o Curso de Pedagogia, a observação do emprego das teorias pedagógicas que elege na sua prática (Piaget, Vygotsky, Wallon, Emília Ferreiro, Paulo Freire e outros). Em sua proposta pedagógica privilegia e colhe frutos dos alunos, e ex-alunos que atuam de forma crítica, reflexiva e transformadora na nossa sociedade. O relacionamento dos professores do Curso de Pedagogia com o CAP é incentivado e serve de campo para pesquisas dos alunos do curso. Observamos que não há um projeto específico que trabalhe a interlocução entre os dois segmentos, embora a Direção busque o incentivo, mas o CAP se caracteriza pelo atendimento para campo de estágio.

Outra observação importante, é que nossa pesquisa não se limita ao campo de Estágio do nosso CAP-AEDB, pelo contrário, analisa e busca referenciais da *ausculta* metodológica nos diversos campos de estágio em que alunos do curso de Pedagogia da AEDB se inserem para realizar seus estágios e referenciar, referendar e realizar práticas pedagógicas que lhes fundamente a formação profissional na docência.

As instituições que recebem os alunos para estágio e prática pedagógica e o CAP apresentam alunos com perfis muito próximos em termos de desigualdades e oportunidades sociais, o que as aproximam no âmbito das carências educacionais, a partir de análises acadêmicas apresentadas enquanto desconhecimentos em áreas fundamentais da aprendizagem básica, como por exemplo, apresentam dificuldades no domínio da língua

portuguesa, da linguagem matemática e em geral dificuldades de compreensão dos termos técnicos na área profissional dos conteúdos e conceitos pedagógicos¹.

Esses perfis institucionais e do público de alunos em formação nos instigou a trabalhar com pesquisa para o desenvolvimento de uma aprendizagem que seja não somente significativa, mas compreensiva dos processos que um profissional docente necessita apreender para ministrar uma “boa aula”, sabendo produzir e realizar ensino de qualidade, bem como acompanhar uma “boa aprendizagem” dos seus alunos, sabendo conduzir as práticas pedagógicas com domínio dos conhecimentos didáticos específicos que favoreçam as compreensões e apreensões dos e sobre os conhecimentos que estão previstos e até mesmo, os não previstos (construídos) nos currículos e os que acontecem nas salas de aula.

Das observações da pesquisadora nasceu o projeto de pesquisa que foi sendo pensado e elaborado ao longo das experiências vividas com alunos em formação em salas de aulas nos cursos de pedagogia e licenciaturas e nos campos de estágio nos CAP's, desenvolvidas sobre o conhecimento no campo da didática – estudos teórico-científicos-, realizado durante o período de três semestres (2009, 2010, 2011, 2012) em que foram ministradas disciplinas em instituições de ensino superior referentes à área em estudo. As disciplinas ministradas foram: Práticas Pedagógicas da Escola, Didática do Ensino Fundamental; Didática com estágio supervisionado; Didática do Ensino Médio; Prática Pedagógica, Seminário de Tendências Pedagógicas no Brasil e Gestão do Trabalho Pedagógico em Supervisão Escolar.

O caminho metodológico indicou etapas para realização da pesquisa. Primeiro a constituição de um grupo de estudos em didática nas Instituições de Ensino Superior e a seleção dos alunos para Iniciação Científica e para o Projeto de Iniciação à Docência. Realizados os estudos de aprofundamento teóricos no campo da didática, realizamos estudos com grupos focais dos alunos que realizavam as disciplinas em questão dentro das salas de aula do Curso de Pedagogia e também circulavam nos CAP's realizando os Estágios Supervisionados ou as atividades da Prática Pedagógica.

Esses dados corroboram para compreendermos que a interface entre as instituições na área de investigação dessa pesquisa pode contribuir para consolidar ações em IES nas áreas de

¹ A observação feita sobre a compreensão dos conteúdos e conceitos da área profissional – pedagogia-, se observou três semestres ministrando aulas de didática pura e didáticas específicas para os alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. Esses alunos apresentavam conhecimentos teórico-práticos pouco compreendidos quando aplicados aos conteúdos da didática. Essa falta de relação entre as áreas dos conhecimentos da própria profissão nos fez perceber o desencontro entre teoria e prática significados aos contextos de ensino e de aprendizagem que os alunos já deveriam ter apreendido quando chegaram nos anos finais dos cursos.

ensino, pesquisa e extensão na formação dos profissionais de educação, especificamente no campo da didática.

As instituições pesquisadas revelam nas dinâmicas cotidianas a carência dessa interlocução e em discursos diferentes solicitam que isso aconteça, porém nesse mesmo cotidiano as propostas se perdem no fazer dos atores envolvidos. Isso significa que os discursos culturalmente trabalhados em ambas as instituições reconhecem a necessidade da formação dos profissionais ser de cunho significativo e experienciado, repensado e inovador, mas no cotidiano as práticas pedagógicas não alcançam consolidação.

Quais seriam os fatores impeditivos para tal articulação? Essa é uma questão que não se pode deixar de sinalizar, mas nossa pesquisa vai mais profundamente questionando se as relações entre os sujeitos envolvidos nesse processo compreendem: 1. A relevância dessa interlocução, já que em suas práticas não conseguem institucionalizar uma proposta pedagógica para tal;

2. O valor do campo da didática fica sem reconhecimento efetivo como prática necessária ao desenvolvimento do objeto de ação docente, ou seja, o processo de ensinar e acompanhar a aprendizagem e as respostas escolares para tal projeto;

3. O real significado da Prática Pedagógica enquanto objeto mais amplo do que o atendimento específico realizado por um profissional dentro somente de um ambiente de sala de aula, enfim,

4. Como realizar uma pedagogia, entendida como ciência, em seu sentido historicamente construído, das suas teorias, das suas práticas, dos conhecimentos disciplinares e aprofundar mecanismos que permitam desenvolver, de forma criativa e inovadora, os processos de transposição didática, como nos diz Franco (2012, p. 31): “... a fim de poder trabalhar com o coletivo de professores e auxiliá-los na construção/ avaliação/ reconstrução de suas práticas docentes.”

Franco (2012, p. 31-32) nos esclarece afirmando a

“... certeza de que os professores não conseguem trabalhar sem que haja esse substrato pedagógico tecendo as intenções coletivas na escola; sem uma esfera institucional, que chamo de *espaço pedagógico*, acompanhando o andamento do projeto político da escola e funcionamento como instância crítica a mediar interesses e negociar com as esferas que dialogam continuamente com a escola (pais, comunidade, sistema escolar).”

No aspecto teórico entendemos que os Estudos Culturais nos auxiliam a compreender o cotidiano escolar a partir da cultura desenvolvida pelos sujeitos e suas ações, por vezes podem se apresentar distantes dos instrumentos legais e das propostas descritas em seus

documentos institucionais em termos de significação dada pelos sujeitos, mas não em termos epistemológicos. Mas, nesse contexto entendem-se os distanciamentos entre documentos e práticas educacionais como eixos significativos e repletos de intencionalidades que podem ser subvertidos em propostas efetivamente concretas. Essas propostas podem favorecer os processos de aprendizagem significativos pelo conjunto de trocas e de experiências educacionais que dão corpo a teorias e práticas pedagógicas inovadoras, por vezes não registradas institucionalmente.

Encontramos nas discussões sobre a didática um histórico de teorias e práticas que estão pautados no pensamento epistemológico e nas crenças sobre o paradigma pedagógico histórica, política e socialmente situado a partir das influências norte-americanas e européias no pensamento pedagógico brasileiro.

No Brasil, anos 30 o modelo pedagógico avançou na conquista de normalizações e experimentações na didática sob a liderança de Fernando Azevedo, o manifesto “ao povo e ao governo” denominado: “A reconstrução educacional no Brasil. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”, baseados nos ideais do Escolanovismo, com as ideias de Dewey. A leitura crítica da didática no Brasil considera essa época como o auge da imposição da ideologia liberal no país trasmudada em liberalismo educacional. Para alguns autores brasileiros esse momento foi um tempo hegemônico, quando atendia aos interesses sociais liberais “atendendo aos objetivos dos conservadores das classes dominantes e das aspirações reformistas das classes médias e acenava com promessas de democracia e progresso para as classes inferiores” (VEIGA, 2004). Do ponto de vista didático o Escolanovismo se dizia contra o modelo de “escola tradicional” e se baseava no método experimental de Dewey, cuja variante científica do instrucionismo era modificado a partir do contato direto do aluno com a experiência e a atividade voltada ao interesse do aluno, porém todas as demais atividades do processo de ensinagem e aprendizagem continuavam sob a tutela do professor. Na década de 70 o surgimento dos movimentos sociais influencia a educação com movimentos de renovação pedagógica, a didática na perspectiva de campo do conhecimento em construção, questiona os rumos sobre *qual compreensão estará o processo educativo escolar* nesse momento histórico-social. A didática é questionada enquanto função e finalidade, indo de encontro ao mundo do trabalho e a ação dos sujeitos sócio-históricos. A didática é qualificada como uma teoria pedagogia escolar que avançou no sentido de constituir-se uma referência para orientar as bases das práticas socioculturais. Não foi de todo desinteressante essa trajetória, pois podemos observar que na sala de aula, a realidade, o trabalho, a prática social do educando e a sua experiência de mundo trouxe provocações e desestabilizações ao campo

da didática quando considerado instrumental. Os desafios do enfrentamento das novas realidades metodológicas de ensino e da aprendizagem a partir da problematização sobre o modo de participação e do envolvimento dos sujeitos envolvidos nos processos educativos fez com que fossem produzidas novas tendências sobre o pensamento pedagógico. Nos anos 80 marcamos a superação da compreensão sobre a individualidade no mundo contemporâneo. O reconhecimento da globalização e da totalidade da participação do sujeito na organização social traz a contribuição na didática, que o papel da didática tem como objetivo a direção do processo de ensinar, tendo em vista finalidades sócio-políticas e pedagógicas e as condições e meios formativos, tal direção, entretanto, converge para promovê-la a auto-atividade dos alunos a aprendizagem.

Hoje, a partir das décadas de 90, mediados pelos avanços tecnológicos, pela transnacionalização de fronteiras em todos os aspectos da vida social, política e econômica, instituindo o cotidiano como lugares de ação viveram a concepção educativa da centralidade da cultura e o reconhecimento da multiculturalidade, da diversidade e da diferença implicadas nos processos educativos. Os estudos da didática avançaram para compreender os novos processos de ensinagem e 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 estão implicados em processos de compreensão do sujeito sobre a sua própria condição de ator nos processos de aprendizagem.

As discussões sobre a integração entre epistemologia e didática, no sentido de “conceber o conteúdo da didática em correspondência com a epistemologia do conhecimento científico” torna-se um caminho necessário para, hoje, buscar compreender os desenhos metodológicos e as práticas educativas necessárias que precisamos desenvolver em âmbito da formação de professores e conseqüentemente escolar, em busca de um ensino não fragmentado em especificidades das linguagens das diferentes áreas do conhecimento, mas articulador da formação dos sujeitos educativos em condição transdisciplinar da compreensão dos conhecimentos e saberes, colocando-os em transposição à vida prática. Consideramos que a não há como separar ensino, aprendizagem das experiências, isso é claro no cotidiano. Percebemos as discussões em torno do conhecimento didático uma tendência a separar “didática” e “didáticas específicas”, em movimento de desencontro na visão de alguns autores, porém percebemos 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 ser veiculado como conhecimento escolar para fins da aprendizagem. A didática não pode ser voltada somente para essa condição de efetivar um

processo de ensino e de aprendizagem, precisam ultrapassar a situação didática e buscar significados em novos métodos, tecnologias da educação que favoreçam diferentes contextos educativos e educacionais.

Ora, nessa visão não podemos mais conceber a dualidade no processo de formação do profissional de educação, e não permitir a minimização dos conteúdos da didática, pois são fundamentais e relevantes ao campo das práticas pedagógicas trabalhadas de forma crítica, repensada no cotidiano, investigada na intencionalidade *teóricaprática* e ressignificada para dar sentido a quem aprende e a quem ensina.

Como fundamento para pensar o descrito acima [reconhecendo, porém não abrangendo a discussão do contraponto de autores como Chervel (1990) – crítico da teoria de Chevallier], tomamos as ideias de Chevallier (1991, p. 40) que se posiciona no campo da Didática reconhecendo na escola a possibilidade de criação dos saberes em que se operam nela, dizendo “Algumas vezes, porém (e com maior frequência do que se poderia acreditar), são verdadeiras criações didáticas, suscitadas pelas necessidades do ensino”. Chevallier (1991) reconhece a possibilidade criativa da escola e sendo uma produção eventual as “criações didáticas” não tem explicitamente identidade de autoria, reconhecendo a autoria realizada pelos agentes da escola, ou também, criada pela própria 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 de conhecimentos geram expertises para ambas as instituições em torno dos conhecimentos nas áreas: da formação de professores – alunos dos cursos de Pedagogia, na formação continuada dos professores dos CAP’s, nas aprendizagens que os alunos dos CAP’s podem ser favorecidos, e principalmente nas aprendizagens que ambas instituições podem alcançar com o conhecimento produzido na implantação de Projetos e parcerias na produção de novas tecnologias de ensino e de aprendizagem.

3. Conhecimentos descobertos à área da prática pedagógica e da didática

No que tange ao recorte investigado nessa pesquisa – as questões da aplicação da didática em seu constructo pós-moderno -, pouco se revela como fator de aplicação e aproveitamento, tanto dos alunos do curso de Pedagogia quanto dos professores dos Colégios de Aplicação, isso sem nos referirmos as questões de formação continuada que não foi objeto

dessa pesquisa. E neste contexto, a própria comunidade atendida; os alunos da educação básica, pouco se beneficiam dos processos de “apreender” conhecimentos que poderiam estar sendo realizados na prática pedagógica da “ensinagem” por meio de uma aplicação didática significativa, de modo a atender ao projeto de formação via interlocução, que vai dos saberes da docência dos professores e alunos do Curso de Pedagogia e dos professores do Campo de Estágio realizando o que visam as Diretrizes do Curso de Pedagogia, tais como previstas no At. 1º, § 2º ;

“O curso de Pedagogia, por meio de estudos teórico-práticos, investigação e reflexão crítica, propiciará:

I - o planejamento, execução e avaliação de atividades educativas;

II - a aplicação ao campo da educação, de contribuições, entre outras, de conhecimentos como o filosófico, o histórico, o antropológico, o ambiental-ecológico, o psicológico, o lingüístico, o sociológico, o político, o econômico, o cultural.

Em um ano e meio de pesquisa, atendendo a diferentes grupos de alunos em formação para prática obtive relatos de que as discussões em sala de aula da disciplina de didática e de prática pedagógica se restringem a textos políticos, deixando as reflexões epistemológicas e as reflexões sobre o objeto da prática didática fora do curso. E, no intuito de percebermos e melhor trabalharmos essa fala em constructo de análise, buscamos realizar esses conceitos trazendo atividades em sala de aula e propostas de campo que articulassem esse conhecimento. E, fato, os alunos não souberam estabelecer a relação teoriaprática e nem pensar sobre a didática contextualizada. Em ambas as instituições detectaram-se o mesmo fato educativo.

A pouca interlocução dos professores formadores de sala de aula com os professores que pertencem aos Colégios de Aplicação apresenta-se como um dos fatores que não consolida, em termos de realização, a aprendizagem da profissão. Essa “fala” foi constante durante o processo de pesquisa.

Ao mesmo tempo podemos perceber que em todas as instituições estudadas os CAP's estão no mesmo espaço formativo, ou seja, nos campi estão presente os prédios da Educação Superior e os prédios da Educação Básica, separados somente por andares, rampas ou um complexo esportivo de pequeno porte. Sob esse ponto de vista, a interlocução necessária para consolidação da aprendizagem dos estudantes do curso de Pedagogia não seria um fator preponderante, pois não há sequer necessidade de deslocamento financiado ou de difícil acesso de professores e alunos.

Bom, para início da nossa conversa frente aos encontros e desencontros da relação *teoriaprática* na efetivação das aprendizagens dos futuros profissionais de educação, partimos

do simples fato do espaço, que é a primeira justificativa dos professores e alunos das disciplinas de prática pedagógica e estágios. Esses desencontros podem realmente existir, se limitando as visitas técnicas ou aos relatórios realizados pelos alunos ou as avaliações das regências, sem os encontros previstos de orientação no campo. Esses problemas, também aparecem sob a ótica da incompatibilidade de horários ou pela remuneração não adequada ao docente da disciplina, porém não entrarei nessa discussão, apenas demonstrar que nas duas instituições está previsto na matriz do Curso de Pedagogia a visita nas disciplinas de Prática Pedagógica e de Estágios. Demonstrar esse fato é relevante no que tange as justificativas da ausência dos professores no acompanhamento das atividades nas disciplinas, relatadas por alunos e professores dos CAp's.

Outra consideração a se tecer, trata de; quando realizamos estudos sobre as práticas pedagógicas devemos considerar o espaço escolar e seu pano de fundo, ou seja, o sentido que o contexto daquela escola se realiza em termos de projeto educacional e político da instituição e seus modos culturais de organização e efetivação dessas propostas.

Ao realizar a prática pedagógica, sejam alunos – futuros professores, sejam os próprios professores dos CAp's e os professores de estágio que estão frente aos constantes deslocamentos entre a *teoriaprática*, percebem e possibilitam o crescimento da aprendizagem profissional, inserindo nesse processo a reflexão constante e a criatividade. Essas corporificam aos novos produtos didáticos em tecnologias educacionais (como nas áreas pedagógicas do ensino, do planejamento e da avaliação, nos conteúdos da didática; relação professor-aluno, nos métodos de ensino e aprendizagem, conteúdos disciplinares, estratégias, uso e criação de técnicas e recursos em diferentes áreas dos conhecimentos e conteúdos), que beneficiem a escola e os sujeitos que ali desenvolvem a educação.

Mas, para efetivar essa proposta há fatores que impedem a articulação *teoriaprática*, como vimos acima, e que precisam ser mais bem compreendidas e trabalhadas na Escola, CAp's e nos Cursos de Pedagogia de modo a alcançar uma formação dos profissionais em educação mais próximas da realidade que se encontram as instituições escolares; em constante mudanças a partir da complexidade sócio-político-culturais que as compõem nesse século.

Ao longo do percurso da pesquisa podemos identificar fatores impulsionadores da fragilidade da relação *teoriaprática* em relação à busca de uma qualidade para consolidar a mesma, nem sempre em acordo, apresentam-se antagônicos, em suas perspectivas propositivas, como nos diz Tura (2012) fundamentada em Laclau (2011, p. 68),

“... educação pode ser entendida como um significante de ampla circulação e, ao mesmo tempo, como um “significante vazio” (...), pois condensa e articula uma infinidade de sentidos – muito deles antagônicos – de tal forma que acaba por

apresentar sentidos precários, provisórios, instáveis e reversíveis ou, pela ambivalência das demandas que se articulam, uma “impossibilidade estrutural de significação” (p. 68).

Entender a relação *teoriaprática* demanda olhar o cotidiano da escola a partir das significações que serão valoradas e atribuídas aos processos de ensino e aprendizagem dos sujeitos envolvidos, mas também significam não perder de vista os antagonismos que regem essa relação. Antagonismos esses feitos de ações por vezes sem lógica compreensiva de processos culturais atribuídos pelos sujeitos, como por exemplo: a criação de um projeto de forma individual que precisar ser coletivo na sua construção, mas a efetivação do mesmo ganha significado particular e não consegue ser executado pelos sujeitos que irão realizá-lo na prática. O sentido atribuído está na individualidade da tarefa. Cada sujeito, por exemplo: professor da disciplina de prática pedagógica ou de estágio supervisionado, realiza o acompanhamento e as atividades conforme a sua intencionalidade e crença sobre o projeto, mesmo compartilhando de uma ementa e objetivos do projeto. Nesse caso, o projeto perde seu valor e deixa de compor a realização do projeto pedagógico institucional. Mas, os antagonismos não estão diretamente relacionados à individualidade do professor, e se agrava quando a instituição não cria vínculos de discussão, de reflexão e de retomada das atividades daquele projeto com uma periodicidade compatível com as ações nele previstas e que favoreça a orientação aos alunos e a criatividade dos mesmos, que são basicamente os executores do projeto.

Outro fator, muito levantado nas duas instituições é o grau de envolvimento dos professores nos projetos. Poderíamos nos perguntar se há necessidade de medir um tipo de relação educacional em graus ou níveis, mas sim questionar porque não as significamos em ações? Nesse momento, alunos se queixam que os professores em sala de aula fornecem poucos conteúdos didáticos para pensar a prática, como se a prática já em si mesma fosse algo além da significação teórica. Ou os professores entendem que o aluno deve ir à prática com uma visão básica da teoria para depois aprofundar seu conteúdo pedagógico, na justificativa que o aluno não sabe pensar. Ou que o aluno precisa primeiro ver como os outros professores estão realizando a prática para pensar em qual teoria se enquadram.

O contexto dessa relação que trata o campo da didática como fazer técnico é geralmente a vertente trabalhada nas disciplinas dessa área. Demonstrem assim, que a década de 80, no campo da didática no Brasil não foi significativo para o fazer do conhecimento escolar.

Transposição didática em sala de aula é um conteúdo muito difícil porque os alunos não sabem compreender o fazer reflexivo e crítico da didática. Essa afirmativa esvazia a possibilidade do encontro com a criatividade na elaboração do ensino e na execução da aprendizagem. Bastando ao professor reduzir seu trabalho docente em um paradigma técnico com aplicações metodológicas. Ainda se privilegia o “material aprendente” que o aluno encontra no campo dos estágios como sendo uma “crítica construtiva” deixando as análises sobre os processos didáticos e os mecanismos das ações de ensinar e aprender como dissociados da compreensão analítica dos sujeitos envolvidos, inclusive os professores dos CAp’s.

Franco (2012, p. 41) descreve esse ambiente educativo como;

“A impressão que se tem é que a Pedagogia deixou de existir como fundamento para a construção do espaço/temo de aprender. Sem essa vinculação, a Pedagogia perde seu sentido. Ao mesmo tempo que, na ausência do fundamento pedagógico, a prática docente também carecerá de significado; alunos e professores, em processo de ensino, distantes da razão pedagógica, também se farão e se constituirão em torno de atividades que não constroem sentidos e não impulsionam para a participação.”

Na visão de Franco (2012) a pedagogia histórico-crítica foi uma perceptiva educacional que resgatou a importância da escola e sua reorganização do processo educativo, trazendo como relevante o saber sistematizado que marcou a especificidade do saber escolar, mas que ainda não se consolidou nas escolas porque não foi colocada em prática e nem, assim, transformada em teoria. E traz como questão importante nos dias de hoje: Como transformar uma pedagogia em didática?

Ampliando a discussão de Franco (2012), mesmo que ainda não se tenha respostas que consolidem a pedagogia histórico-crítica via um fazer diferenciado em sua proposta didática, precisou perceber que o tempo-espço dessa pedagogia precisa ser incluído nas questões mais emergentes em tempos de complexidade, ou seja, a reorganização escolar é sim necessária, mas precisa analisar o universo escolar em sua capacidade de resposta educativa diretamente relacionada aos Cursos de Pedagogia, quando os seus espaços são integrados com tal finalidade, e vise versa. ***A realização da prática pedagógica que funde uma relação teoriaprática em estreita compreensão dos processos didáticos pode ser consolidada na formação dos nossos futuros profissionais de educação?*** Essa é uma inquietação que não quer calar.

Não basta somente ensinar nos cursos de pedagogia o que é, foi ou será a didática, mas torná-la problematizada no dia a dia da escola, na efetivação da relação *teoriaprática* no momento em que os alunos vivenciarem a prática pedagógica.

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 nas instâncias acadêmicas 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, 5). Outro fato que Leite (2007) nos recorda para esse momento, é considerar que a na história da didática no Brasil as políticas educacionais para os cursos de pedagogia passou por períodos de influência do pensamento pedagógico internacional na sua matriz conceitual sendo adaptados ou confirmados no currículo até o momento em que se entendeu na década de 80 que as discussões sobre o conhecimento escolar mobilizou a reflexão didática e a partir da década de 90 é que o assunto ocupa com prioridade o campo do currículo e propôs modelos de diálogo teórico e então se referenda o conceito de “transposição didática”.

Com essa visão podemos dizer que estamos somente no início de trazer novas questões para o campo da prática pedagógica e da didática, e não é justificável ainda permanecermos em referenciais somente técnicos ou somente políticos para essas áreas.

Ainda vamos caminhar na interação 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 as dificuldades encontradas no desenvolvimento dos processos educativos em salas e aula.

Esperamos contribuir para os estudos no campo da didática e da formação de professores em prol do crescimento educacional das instituições e de toda comunidade acadêmica a partir das divulgações científicas dessa pesquisa.

Referências

BRASIL. Diário Oficial da União, Brasília, 16 de maio de 2006. Resolução CNE/ CP N° 01, de 15 de maio de 2006.

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

CHERVEL, A. (1990). As histórias das disciplinas escolares. Reflexões sobre um campo de pesquisa. *Teoria & Educação*, Porto Alegre, n. 2p. 177-229.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. *Pedagogia e prática docente*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos/ Coordenação Selma Garrido Pimenta).

LEITE, Mirian Soares. *Recontextualização e transposição didática*. Introdução à leitura de Basil Bernstein e Yves Chevallar. Araraquara, São Paulo: Junqueira&Marins, 2007.

LIBÂNEO, J. C. (2010). *A integração entre didática e epistemologia das disciplinas: uma via para a renovação dos conteúdos da didática*. Belo Horizonte: UFMG. Simpósio “Epistemologia e didática”. XV ENDIPE.

TURA, Maria de Lourdes Rangel. As novas propostas curriculares e a prática pedagógica. *Cadernos de Pesquisa*. vol.42 no.147 São Paulo Dec. 2012.
<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742012000300008>

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Didática: uma perspectiva histórica. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (coord.). *Repensando a didática*. 21. ed. rev. atual. Campinas, SP: Papyrus, 2004.
