

TEMA EM DESTAQUE

DIDÁTICA E FORMAÇÃO DE PROFESSORES: PROVOCAÇÕES

BERNARDETE A. GATTI

RESUMO

Este artigo discute as principais questões que as pesquisas atuais têm levantado sobre a formação de professores e traz reflexões a respeito das demandas da escolarização na contemporaneidade. Com essa contextualização, abordam-se documentos oficiais que, a partir de 2015, foram exarados para orientar a formação de docentes para a educação básica, considerando particularmente o novo Plano Nacional de Educação e os documentos do Conselho Nacional de Educação, a saber: o Parecer CNE/CP n. 2/2015 e a Resolução n. 2/2015. Explora-se o que, nesses documentos, refere-se aos conhecimentos do campo da Didática.

ESCOLARIZAÇÃO • DIDÁTICA • PRÁTICA DE ENSINO • FORMAÇÃO DE PROFESSORES

DIDACTICS AND TEACHER EDUCATION: PROVOCATIONS

ABSTRACT

This article discusses the issues raised by research regarding teacher training and presents reflections about schooling demands nowadays. Based on this background, it addresses official documents that, from 2015, were formally drawn up to guide teacher training for basic education, specifically taking into consideration the new National Education Plan and the documents of the National Council of Education, namely: Report CNE/CP No. 2/2015 and Resolution No. 2/2015. This article examines the information contained in these documents in the field of Didactics.

SCHOOLING • DIDACTICS • TEACHING PRACTICE • TEACHER EDUCATION

DIDACTIQUE ET FORMATION DES ENSEIGNANTS: PROVOCATIONS

RÉSUMÉ

Cet article a pour but de discuter les principales questions soulevées par les recherches actuelles concernant la formation des enseignants et de réfléchir sur les demandes de scolarisation dans la contemporanéité. Cette contextualisation permet d'aborder des documents officiels qui ont été établis à partir de 2015 pour orienter la formation des enseignants. Sont examinés tout particulièrement le nouveau Plano Nacional de Educação [Plan National d'Éducation] ainsi que les documents du Conselho Nacional de Educação [Conseil National d'Éducation], à savoir: l'Avis CNE/CP n. 2/2015 et la Résolution n. 2/2015. Dans ce documents, sont explorées les références au champ de la Didactique.

**PRATIQUE D'ENSEIGNEMENT • SCOLARISATION • DIDACTIQUE •
FORMATION DES ENSEIGNANTS**

DIDÁCTICA Y FORMACIÓN DE PROFESORES: PROVOCACIONES

RESUMEN

Este artículo discute algunas cuestiones investigadas sobre la formación de profesores y reflexiona acerca de las demandas de la escolarización en la actualidad. Con esta contextualización se abordan documentos oficiales que, a partir de 2015, fueron registrados para orientar la formación de docentes para la educación básica, considerando particularmente el nuevo Plano Nacional de Educação y los documentos del Conselho Nacional de Educação, a saber: el Parecer CNE/CP n. 2/2015 y la Resolución n. 2/2015. Se explora aquello que, en tales documentos, se refiere a los conocimientos del campo de la Didáctica.

**FORMACIÓN DE PROFESORES • ESCOLARIZACIÓN • DIDÁCTICA •
PRÁCTICA DE ENSEÑANZA**

DE ALGUM TEMPO PARA CÁ INQUIETAÇÕES SOBRE A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES para a educação básica, nas graduações no ensino superior, apareceram em manifestações acadêmicas, em pesquisas, por parte de gestores dos diferentes níveis de ensino, nas mídias, em associações de diferentes naturezas e setores sociais diversos. Mesmo que com olhares diferenciados, essas manifestações se posicionaram, e se posicionam ainda, na direção de mudanças inadiáveis para essa formação ante as exigências relativas ao trabalho docente na contemporaneidade. Ou seja, o que se tem proposto é que a questão da formação para o magistério precisa sair da perspectiva que associa trivialidade a esse processo. De fato, há uma contraposição de instituições e cursos que buscam realizar um trabalho coerente e aprofundado para essa formação, enquanto um grande número apenas executa uma rotina formativa, um tanto genérica, que não redunde em egressos com condições efetivas de atuar em uma sala de aula, seja com crianças, seja com adolescentes ou jovens, na dependência do nível de ensino em que vão atuar (MONFREDINE; MAXIMIANO; LOTFI, 2013; GATTI, 2014).

Um novo olhar e consideração sobre como se forma e quem forma os docentes da educação básica está sendo requerido ante o cenário social e a situação educacional do país, bem como em face das necessidades postas por perspectivas democráticas e de equidade para o atendimento das novas gerações quanto à sua educação escolar. Lembramos aqui a perspectiva de Neidson Rodrigues (1991) ao defender que a importância essencial da educação escolar nas sociedades modernas e

contemporâneas é a formação humana, a formação de seres sociais, de entes culturais; e que da educação básica se espera que os educandos se tornem pessoas com condições suficientes para usufruir dos recursos que a vida social pode disponibilizar para um viver melhor, para a participação e escolhas coletivas, na direção do bem comum.

Para tanto, professores são instados a ter como responder em sua seara de trabalho por uma formação para seus alunos que os habilite a compreender o mundo, a natureza, a vida social, aprendendo a fazer escolhas com base em conhecimentos e valores. Aos profissionais do magistério, é necessária uma formação para a comunicação efetiva professores-alunos, para a escuta efetiva alunos-professores, para o diálogo pedagógico visando à construção e constituição de aprendizagens. São formas de agir que exigem aprendizagem e se sustentam em conhecimentos e práticas culturais da didática e das metodologias relativas às relações educacionais intencionais recheadas com os conteúdos relevantes à vida humana e coletiva.

Não é de hoje que se colocam nas discussões acadêmicas e sociais o distanciamento cultural e das práticas de universidades e outras instituições de ensino superior em relação à educação básica, quando elas têm a responsabilidade de formar os docentes para esse nível educacional. Estudos sobre dinâmicas curriculares de cursos formadores de professores, com base em universo composto por uma miríade de instituições – privadas, públicas, comunitárias, municipais, com seus cursos para cada uma das áreas do currículo da educação básica, em seus vários níveis –, têm apontado, também, problemas no desenvolvimento desses currículos. Tais instituições formam uma rede ampla e complexa, onde o maior índice de matrículas ocorre na rede privada, bem como o número de concluintes, sendo que nessa rede há um alto percentual de formados em programas à distância, pouco avaliados qualitativamente quanto às suas dinâmicas curriculares e estágios propiciados. O que se sabe sobre esses programas é que muitos reproduzem os currículos dos cursos presenciais, portanto, com os mesmos problemas, mais agravados por exigirem outras formas de comunicação que se diferenciam das utilizadas em formações face a face, em função da mediação por meios eletrônicos e outros. Os problemas mais evidentes apontados nos currículos relacionam-se ao pouco espaço concedido aos estudos de didática, das metodologias e práticas de ensino, bem como de psicologia do desenvolvimento (GATTI et al., 2010, 2012, 2014; LIBÂNEO, 2010; PRETTO; LAPA, 2010; GATTI, 2015; FIORENTINE, 2012).

A emergência de novas orientações formativas para o magistério, da parte do Conselho Nacional de Educação – CNE –, vem de encontro à necessidade de se criarem condições para mudanças nessa formação, no reconhecimento de suas limitações atuais, como está bem expresso no Parecer CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015a).

A constituição de novas perspectivas sobre essa formação poderá tomar força se associada à ideia de formação de um profissional que é de importância fundamental para a vida social nos dias de hoje. Não como discurso, mas sim como prática de política educacional. Não há como negar que os pilares de nossa sociedade se assentam na detenção de conhecimentos relevantes que dão condições para o exercício da cidadania, permitindo às pessoas um viver melhor e favorecendo movimentos societários que alavancam as possibilidades humanas em seu conjunto. A educação escolar organizada como dever do Estado tem sido o meio pelo qual, há bem mais de um século, as nações têm privilegiado para a socialização de conhecimentos tidos como importantes à vida humana, à vida comunitária, à vida civil. Essa educação incide hoje diretamente nos processos de formação do humano-social, comportando não só a socialização de conhecimentos, como também a socialização associada a perspectivas relativas a valores, atitudes e formas do agir nas relações em comunidades e as relativas ao nosso *habitat* natural. Formação de consciências para o agir social. É nessa direção que se colocam a complexidade e a relevância essencial do trabalho docente na educação básica, considerando os contextos multiculturais e de acentuadas diversidades em que ela se processa.

Tudo isso conduz a que se busquem, particularmente no campo da Didática,¹ as referências formativas necessárias às novas demandas que se colocam para o trabalho educacional nas redes escolares.

TENSÕES E DESAFIOS

Vivemos tensões nas propostas e concretizações da formação inicial de professores, com padrões culturais formativos arraigados em conflito com o surgimento de novas demandas para o trabalho educacional. Essas tensões se colocam em função de contextos sociais e culturais diversificados, bem como pelo desenvolvimento de novas abordagens em conhecimentos científicos, artísticos e letrados e de novas formas de comunicação e das tecnologias como seu suporte. Questionamentos são colocados sobre as perspectivas concretas na formação de docentes, sobre sua relação com as necessidades sociais e educacionais das novas gerações, sua relação com perspectivas político-filosóficas e quanto ao papel da educação escolar. Dilemas aparecem sobre como formar professores para a educação básica, para quais cenários deveríamos considerar essa formação e qual o papel dos conhecimentos de Didática para a formação de docentes. Tais questionamentos se expandem para a formação continuada, em que tensões se colocam quanto às escolhas realizadas em diversos níveis de gestão educacional sobre esse tipo de formação, seus impactos reais, sobre sua ancoragem em necessidades concretas em um particular contexto, entre aquilo que é intenção e

¹ Utiliza-se, aqui, a expressão campo como um território de conhecimento com múltiplas relações - uma topologia - entre áreas convergentes a um objeto de conhecimento. No caso da Didática - os atos de educar e as práticas de ensino; práticas entendidas como atos culturais e educacionais, com intencionalidade explícita - as aprendizagens de conhecimentos estruturados, teorizados, disponíveis em uma sociedade, constituídos e valorados em certa temporalidade histórica.

aquilo que de fato se faz, dentro das possibilidades constituídas em diversificados contextos.

Professor não se inventa por voluntarismos, profissionais professores são formados. Como Mizukami (2013, p. 23, grifo nosso) expressa: “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida”. Para essa profissão são essenciais os conhecimentos dos fundamentos da educação e do campo da Didática – campo que trata do ensino,² de seus fundamentos e suas práticas. Esses conhecimentos imbricados com aqueles específicos das outras áreas de conhecimento devem constituir, sem dúvida, a base para a formação para a docência, para o exercício do magistério. Isso requer uma perspectiva interdisciplinar. É essa direção que as novas Diretrizes Curriculares para a formação para o magistério indicam.

NOVAS POSTURAS: VAMOS MUDAR?

Muito se tem refletido sobre a necessidade de novas posturas no campo da formação para os profissionais do magistério. Contribuições inovadoras têm sido encontradas, ações em sua maioria de iniciativa particular de alguns docentes em determinado contexto institucional, que evidenciam a existência de incômodos e buscas de profissionais para alterar condutas com seu particular trabalho em situações específicas de formação. Mas, por outro lado, verificamos a dificuldade de ancoragem nas práticas das diferentes licenciaturas, nas instituições que se propõem a formar professores, de um valor para as questões pedagógicas propriamente ditas.

Têm pairado, nas discussões e preocupações dos estudiosos e gestores da educação escolar, inquietações quanto à aprendizagem dessa profissão nos cursos de licenciatura e ao papel atribuído à didática, às metodologias e às práticas de ensino nessa formação, bem como aos estágios curriculares. Observamos, porém, que essa questão e esse papel são realçados tanto no texto do Plano Nacional de Educação – PNE – (BRASIL, 2014), como pelo Conselho Nacional de Educação com a publicação do Parecer CNE/CP n. 2 de 9 de junho de 2015 (BRASIL, 2015a) e da Resolução CNE/CP n. 2 de 1º de julho de 2015 (BRASIL, 2015b). Só o futuro dirá dos impactos das proposições que esses documentos trazem. Lembremos que documentos em si não são “atuantes”, dependem de ações efetivas que propiciem a passagem do dito ao realizado e, aqui, terá papel fundamental o compromisso que será assumido pelos órgãos federais, com apoio dos estaduais, em cada instituição, bem como pelos seus docentes, em relação às proposições postas pelos documentos normativos e orientadores. Como a Resolução do CNE, anteriormente citada, se transformará em práticas educacionais nas instituições de ensino superior? Como insiste Silva Júnior (2015, p. 133), “transformações

² Ensino necessariamente pressupõe aprendizagens. Comporta intrinsecamente aspectos relacionais inter-humanos, com intencionalidades específicas. Ele só se define na condição de compartilhamentos interpessoais.

são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem a alterar radicalmente situações dadas”. Sem ação incisiva, consciente e bem dirigida, não há transformações. Mas devemos lembrar que, para transformar, “precisamos estar conscientes e convictos da exaustão histórica das formas de análise e dos processos de intervenção até aqui utilizados no tratamento da situação social que nos desafia, com sua inoperância e sua petrificação” (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 133). Para o autor, transformações radicais podem se operar em campos determinados da vida social, mas são frutos da ação organizada de pessoas e instituições que se propõem a alterar radicalmente situações dadas (SILVA JÚNIOR, 2015, p. 134).

Nessa linha de pensamento, para se ter nas instituições que formam professores a instauração de novo modo de pensar e fazer a formação de docentes para a educação básica, e definir melhor o valor e o papel da Didática e da aprendizagem das práticas educacionais nessa formação, há que haver alguma ação coletiva que permita trazer à tona contribuições dos fundamentos da Didática como campo de conhecimento e também suas contribuições a cada uma das áreas de conhecimento que são objeto da formação de docentes para a educação básica em seus diferentes níveis (por exemplo, relativos à aquisição da leitura e escrita, à aprendizagem da matemática, das humanidades, ciências biológicas, ciências exatas, artes, etc.). Isso implica ações que alcancem profissionais de variados campos de conhecimento, o que demanda interlocução das teorias e práticas didáticas com conteúdos diversos, em perspectivas interdisciplinares.

BASES ORIENTADORAS PARA AÇÕES FORMATIVAS ENVOLVENDO A DIDÁTICA

Vamos analisar alguns aspectos dos documentos do CNE, anteriormente citados. Mas, antes, lançamos um olhar para o que está disposto no novo PNE (BRASIL, 2014). Nesse Plano se reconhece a necessidade de qualificar melhor os cursos formadores de professores e colocá-los em consonância com as necessidades de aprendizagem dos alunos da escola básica. A Meta 13 do PNE, aprovado pelo Congresso Nacional, após anos de discussão por diferentes setores societários, em sua Estratégia 13.4, coloca o objetivo de “promover a melhoria da qualidade dos cursos de pedagogia e licenciaturas”, com a proposta de mudanças em sua avaliação, “integrando-os às demandas e necessidades das redes de educação básica, de modo a permitir aos graduandos a aquisição das qualificações necessárias a conduzir o processo pedagógico de seus futuros alunos(as)”.³ Essas colocações sinalizam a constatação de algumas (des) funcionalidades nessa formação. O texto aponta a necessidade de aquisição, para ser professor, de condições para fazer acontecer o processo

pedagógico, os processos de ensino, visando às aprendizagens qualificadas. Isso requer a melhoria da qualidade formativa nos cursos de pedagogia e outras licenciaturas, como colocado. Também está claro no texto do PNE que a escola e as redes de ensino são o foco dessa formação. As perspectivas colocadas nas diferentes estratégias sinalizadas nessa meta do PNE nos remete a pensar na necessidade de, nas formações, conduzir os licenciandos a aprender a fazer pensando e pensar fazendo, saber fazer e porquê fazer nas situações escolares. Como qualificar esses cursos? O Conselho Nacional de Educação deu sua resposta, após discussões com as comunidades interessadas nessa questão.

Consideremos, então, a preocupação do CNE relativa à necessidade dos conhecimentos de Didática na formação de docentes. Isso aparece expresso no Parecer CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015a), nas análises de dados e pesquisas que sustentam as reflexões dos seus relatores, levando-os a

[...] salientar que a formação de profissionais do magistério da educação básica tem se constituído em campo de disputas de concepções, dinâmicas, políticas, currículos, entre outros. De maneira geral, a despeito das diferentes visões, os estudos e pesquisas já mencionados, apontam para a necessidade de se repensar a formação desses profissionais.

Essa colocação reforça o que já foi postulado pelo novo PNE. Destaca-se, a seguir, no item 2, do tópico II desse texto, que “a concepção sobre conhecimento, educação e ensino é basilar para garantir o projeto de educação nacional” e, no item 8, indica-se a concepção de docência

[...] como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico, envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo.

A centralidade atribuída aos processos pedagógicos, intencionais e metódicos evidencia o papel também central dos conhecimentos do campo da Didática para a formação do profissional docente.

As análises e pontuações levadas a cabo nesse Parecer redundaram na proposição de uma Base Nacional Comum para a Formação de Professores, entre outros aspectos, configurados na Resolução CNE/CP n. 2/2015 (BRASIL, 2015b). Essa Resolução veio com o propósito de garantir padrão de qualidade aos cursos formadores de professores nas instituições de ensino superior, estipulando a base comum nacional

para a formação inicial para a docência na educação básica. Pretende propiciar a concretização de uma sólida formação teórica, de conteúdos e pedagógica, relacionando teoria a práticas, construindo perspectivas interdisciplinares, de modo a contribuir para o exercício profissional dos egressos. Também, na citada Resolução, enfatizam-se muito, para essa formação, os cuidados com a ética e as diversidades (cognitivas, culturais, sociais). Nela aparecem muitas vezes proposições formativas ligadas à Didática em muitos de seus tópicos, com o uso de várias formas de expressão: ora utilizando diretamente o termo “didática”, ora outros termos que, no contexto de citação, referem-se a conhecimentos do campo da Didática, tais como conhecimento pedagógico, conhecimentos relativos ao ensinar e aprender, práticas educativas formais e não formais, etc.

No artigo 2º, § 1º da Resolução CNE/CP n. 2/2015, repete-se a conceituação de docência já colocada no texto do Parecer n. 2/2015, como anteriormente citado, e que incorpora em sua redação questões que são do campo da Didática. E, mais ainda, no artigo 3º, § 2º, inscreve-se que, nas instituições educativas, a educação se efetiva

[...] por meio de processos pedagógicos entre os profissionais e os estudantes articulados nas áreas de conhecimento específico e/ou interdisciplinar e pedagógico, nas políticas, na gestão, nos fundamentos e nas teorias sociais e pedagógicas para a formação ampla e cidadã e para o aprendizado nos diferentes níveis, etapas e modalidades de educação básica.

Agrega-se que é indispensável “a articulação entre a teoria e a prática no processo de formação docente, fundada no domínio dos conhecimentos científicos e didáticos” (Art. 3º, § 5º -V).

No Capítulo II, da Resolução em pauta, o texto trata da Base Comum Nacional para a formação de professores, destacando o conhecimento dos fundamentos da educação e da ação pedagógica e suas práticas. No art. 5º, e seus itens, está ressaltada a necessidade de propiciar aos egressos a apropriação de “dinâmicas pedagógicas que contribuam para o exercício profissional e o desenvolvimento do profissional do magistério”, sendo importante conduzir os estudantes a uma visão ampla do processo formativo, considerando os seus ritmos e o desenvolvimento psicossocial e histórico-cultural, aspectos que permeiam as práticas educacionais. Destaca-se nessa Base o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação – TIC – para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes”. A formação deverá ser articulada “à prática e à experiência dos professores das escolas de educação básica, seus saberes sobre a escola e sobre a mediação didática dos conteúdos”.

Com a Base Comum proposta, no Capítulo III é abordado o perfil esperado dos egressos dos cursos de formação inicial de professores. Fica expresso que se espera que esse egresso saiba: realizar a análise de processos pedagógicos e de ensino e aprendizagem dos conteúdos, bem como das diretrizes e currículos da educação básica; fazer a “leitura e discussão de referenciais teóricos contemporâneos educacionais e de formação para a compreensão e a apresentação de propostas e dinâmicas didático-pedagógicas”; fazer comparações e análise de conteúdos curriculares para a educação básica e conhecer concepções e dinâmicas pedagógicas relativas a conteúdos específicos; desenvolver e avaliar projetos que usam diferentes recursos e estratégias didático-pedagógicas e tecnologias educacionais; e registrar atividades em portfólio ou outro recurso de acompanhamento (Art. 7º, Itens V, VI, VII, VIII, IX). No art. 8º, IV, V e IX, coloca-se claramente que o egresso deve

[...] dominar os conteúdos específicos e pedagógicos e as abordagens teórico-metodológicas do seu ensino, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano [...]; relacionar a linguagem dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação para o desenvolvimento da aprendizagem,

e saber realizar pesquisas que gerem conhecimento sobre os alunos e sua realidade sociocultural, sobre currículo e processos de ensino, em variados cenários.

Sem dúvida, como se verifica, na proposta do CNE quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação para o magistério – mandatórias por lei –, muito se demanda aos conhecimentos do campo da Didática, em diferentes aspectos, condições, contextos, processos, meios e suportes.

Que respostas no campo da produção acadêmica em Didática temos para os desafios formativos colocados pelo novo PNE, pelo Parecer CNE/CP n. 2/2015 e pela Resolução CNE/CP n. 2/2015? O que se tem para oferecer em termos de conhecimentos consolidados? Como dinamizar a construção de novos conhecimentos nesse campo? São questões que estão a nos desafiar.

OS CONHECIMENTOS DO CAMPO DA DIDÁTICA

Encontramos em discussões entre vários interlocutores, quando se trata de formação inicial de professores para a educação básica, um questionamento sobre se há um papel da Didática, de fato, na formação desses docentes. Podemos nos espantar com esse questionamento, mas ele é

feito em diversas áreas do conhecimento quando se referem a essa formação. Não sem algum motivo, a disciplina curricular relativa a esse campo de conhecimentos veio sendo retirada do currículo de muitas licenciaturas ao longo dos anos, não sendo encontrada em muitas delas e nunca foi incluída em outras tantas. Com a nova resolução do Conselho Nacional sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação para o magistério nas licenciaturas, a Didática passa a ser considerada um dos componentes da Base Nacional Comum proposta, o que repõe seu valor intrínseco para os projetos formativos de docentes.

Nos anos 1960 e 1970, esse campo de conhecimentos, de um lado, foi fortemente influenciado por perspectivas consideradas excessivamente tecnicistas (com protocolos de ensino de base comportamentalista, ou pela ênfase em técnicas específicas apresentadas como receitas) e, de outro, se apresentou com fortes vieses da psicologia (por exemplo, estudar em Didática, em si, as teorias de Piaget, ou de Carl Rogers, ou a de Vigotsky, etc., tipicamente conteúdos de psicologia cognitiva, sem que se tratasse de metodologias pedagógicas). Em parte, nos cursos em que a Didática aparece no currículo, ainda se observa nas ementas essa última abordagem (GATTI; NUNES, 2009; GATTI et al., 2012). Visões críticas não faltaram em relação a essas duas vertentes e, nos anos 1980, o campo adquiriu, no Brasil, conotações de espectro mais culturalista, além de sofrer influência das teorias do imaginário, afastando-se da atividade de ensino propriamente dita e das questões da escola enquanto campo de aprendizagem. No espaço da pesquisa essas questões vão sendo deixadas de lado, especialmente a partir de posturas e conceitos das chamadas “teorias críticas”, mais para os anos 1990. Isso se processou em nítido descompasso com o que ocorria em outros países onde estudos sobre as questões do ensino avançavam construindo-se novas abordagens teóricas e de metodologias no campo da Didática. Essas novas abordagens, segundo Lenoir (2000), incorporaram perspectivas interacionistas e sócio-históricas, em diversos modos, em visões complexas, na vertente de um pensamento que considera as formações pela compreensão de relações entre pessoas, conhecimentos, formas de comunicação em contexto, com vistas à construção de ações pedagógicas. Os estudos partem do pensar as ações educativas criando conceitos fecundos na relação práticas-teoria e produzindo conjuntos instrumentais ancorados em uma reflexão sobre suas utilizações e finalidades, em contextos complexamente considerados. Segundo esse autor, os avanços mais recentes no campo são constituídos a partir das práticas para as teorizações, voltando-se para novas práticas em um movimento dialético contínuo, o que fecunda a ciência didática. Ou seja, os conhecimentos nesse campo passam a ancorar-se em uma construção ao mesmo tempo praxiológica e axiológica. Conforme argumenta Lenoir (2000, p. 189), sem o retorno à prática e sem a passagem pela axiologia, o conhecimento

se arrisca a ser apenas um “simulacro”. Nessa posição mobilizam-se certos conhecimentos para compreender situações e relações e inferir/criar novos modos de ação. Funda-se sobre a análise do estatuto sócio-histórico do saber a ser ensinado e dos objetivos do próprio ensino, considerando critérios de pertinência e não critérios de legitimidade. Com apoio, ainda, nas proposições encontradas em Andrès (1995) e também em Lenoir (2000), a construção de conhecimentos no campo da Didática mais recentemente parte dos resultados de uma análise crítica do contexto social e da situação real na qual o ensino de uma matéria escolar se atualiza. Dessa forma, a questão da produção de coerência teórica orientada para a ação, assim como a contextualização social, se torna central. Importante é assinalar que nessa perspectiva se assumem a inter-relação e a interação indispensáveis entre os processos de ensinar, os de aprender, os sentidos dos conteúdos e os processos de formar, bem como assume-se a incorporação de perspectivas epistemológicas variadas.

As pesquisas nesse enfoque têm uma abordagem interacional e situacional na qual se procura considerar todas as relações entre os conjuntos de diferentes fatores pertinentes às questões ligadas às ações educacionais: aluno, professor, conhecimento, situação, contexto, formas de comunicação e relação. Caberia, assim, ao campo da Didática constituir-se como reflexão que possa traduzir a interface entre pensamento pedagógico e práticas educacionais e vice-versa. Também é preciso considerar a importância da contribuição de sínteses e meta-análises em relação ao construído no campo da Didática por estudos cujo objeto e foco têm recortes bem delimitados, mais particularizados. Há muitos estudos em diversas áreas de ensino que assim se apresentam. A pergunta é: que reflexões, contribuições e proposições oferecem em seu conjunto? Pouco se realiza este tipo de trabalho – análise de estudos diversos, situados – para a construção de visões amplas no campo, com elaboração de teorizações e suas decorrências, ou de revisões e visões críticas que permitem avanços metódicos nos conhecimentos do campo. Não dá para descartar a relevância do conjunto de conhecimentos elaborados pelos estudos e pesquisas no campo da Didática expostos em congressos, livros, coletâneas, artigos. Mas, em geral, falta integração de conjunto para esses trabalhos. Quando produzidos em balizas claras e com segurança teórico-metodológica, tais estudos mostram-se como um acervo considerável, mas disperso. As colocações de Veiga (2016, p. 17) no Prefácio do estudo de fôlego, conduzido em rede, *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*,⁴ apontam que, em que pese o conjunto de contribuições que evidenciam a Didática como necessidade real para os professores, ela ocupa “um lugar modesto” nos programas de pós-graduação, “deixando um vácuo nos estudos teóricos de natureza disciplinar e investigativa”. A autora ainda sinaliza, como elementos

4

O objetivo desses estudos era mapear o lugar que a Didática tem ocupado nas pesquisas e produções na pós-graduação em educação (2004-2010).

advindos das pesquisas realizadas, algumas fragilidades quanto às evidências trazidas pelos estudos: dispersão na produção acadêmica dos docentes com relação às linhas de pesquisa às quais estão vinculadas; desarticulação entre as ementas e as produções científicas; inexpressiva produção destinada à Didática nas cinco regiões; a não consolidação da Didática como campo de formação e investigação; e ênfase nas pesquisas sobre os fundamentos em detrimento das investigações sobre as práticas didáticas e pedagógicas, o que pode se traduzir em certa “despreocupação com as questões da prática pedagógica na sala de aula e da docência” (VEIGA, 2016, p. 18). Ela aponta ainda o desprestígio da disciplina no âmbito dos grupos de pesquisa em educação. Um salto poderia ser dado a partir da riqueza das análises trazidas nesse estudo, um “estado da arte” para construção de novos caminhos, e caminhos mais entrelaçados, na construção de conhecimentos no âmbito da Didática. É um desafio posto.

No Brasil, particularmente, a interlocução possível entre os conhecimentos construídos no campo da Didática, em que as contribuições têm origem em vários campos com perspectivas diferentes, e os docentes em cursos superiores atuantes nas licenciaturas acaba esbarrando, de um lado, na inexistência de grupos especializados, reconhecidos, que se dediquem e produzam meta-análises com base em grandes conjuntos de estudos e pesquisas sobre temas básicos que possam contribuir para teorizações e práticas educacionais, que venham a se inserir como conteúdo curricular com sentido para variados campos de conhecimento – muito especialmente para as formações iniciais nas graduações/licenciaturas. De outro lado, esbarra na cultura dos docentes que, de modo geral, não se nutrem dos resultados – aqueles de consenso entre investigadores sólidos – auferidos com os trabalhos investigativos em Didática, por julgá-los de modo apriorístico como inexistentes, ou fragmentários ou vagos. Mas é preciso considerar que são escassas, senão inexistentes, sínteses de conhecimento acumulado sobre questões de base no campo da Didática, que sejam motivadoras e acessíveis em sua linguagem a interlocutores de diversas áreas (das letras, filosofia, artes, às ciências “duras”). Seria importante a constituição de grupos de pesquisadores que ofereçam contribuição dessa natureza de tempos em tempos.

Com tais preocupações e considerações fica claro que há atribuição de importância vital à presença dos conhecimentos do campo da Didática nas formações de professores nos documentos oficiais orientadores sobre essa formação. Os que se dedicam à pesquisa nesse campo precisam sentir-se provocados quanto às contribuições que possam vir a oferecer ante o que as formações passarão a demandar.

FINALIZANDO

A interação entre gerações que se processa nas escolas está ainda carente de renovações/transformações nos processos educacionais, na medida em que o sentido da aula está em mediar o contato e a elaboração cultural em diferentes setores do conhecimento, da vida moral e social. Nas escolas, professores têm o papel de criar e recriar modos de propiciar aos seus alunos aprendizagens mais efetivas, cognitivas e socioafetivas. A aula e os campos do conhecimento, a dialética na relação cotidiana de professores e alunos, o âmbito moral dessa relação, a interveniência aí de conhecimentos, universais ou locais, no entrelaço sociocultural de parceiros diferenciados demandam práticas com fundamentos que venham a dar suporte adequado ao agir educativo.

Assim, as práticas educativas saem da trivialidade com que em geral são consideradas e se tornam foco essencial para a melhor qualificação da educação escolar e, além, para a vida em sociedade, tendo em vista os novos contornos dos desafios contidos no propiciar aprendizagens significativas às crianças e jovens em suas formas de desenvolvimento no mundo de hoje. Novos desafios para o fazer docente nos cotidianos das salas de aula se colocam e somos instados a construir modalidades motivadoras para trabalhar com a educação das novas gerações e propiciar-lhes a apropriação/construção/reconstrução de conhecimentos sistematizados em nosso processo civilizatório. Conhecimentos que são básicos para compreensão e preservação do *habitat* natural e para a vida social e cultural nas comunidades. Isso implica intensa relação entre o pensamento e as ações concretas situadas nas salas de aula e os contextos socioculturais. Ainda, é preciso considerar que as práticas educativas propiciam o surgimento de novos conhecimentos sobre a relação pedagógica. O valor intrínseco desses conhecimentos – seu valor social, educacional, epistêmico e ético – não pode ser esgarçado, precisa ser demonstrado e construído pela interação e intersecção dos conhecimentos que academicamente podemos constituir em sua relação imbricada com as realidades escolares. Não às regras empobrecidas de protocolos de ação, mas, sim, às construções teórico-metodológicas robustas e com significado relevante para a ação docente.

REFERÊNCIAS

ANDRÈS, F. F. et al. (Ed.). *La escuela que vivimos*. León: Universidad de León, 1995.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação 2014–2024 e dá outras providências. *Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil*, Brasília, DE, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 02/2015, aprovado em 9 de junho de 2015 – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP n. 2, de 1 julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília, DF: MEC/CNE, 2015b.

FIORENTINI, L. M. R. Formação inicial e continuada a distância de professores: possibilidades e desafios. In: CUNHA, C.; SOUZA, J. V.; SILVA, M. A. *Avaliação de políticas públicas de educação*. Brasília: LiberLivro, UnB, 2012. p. 285-318.

GATTI, B. A. Formação inicial de professores para a educação básica: pesquisas e políticas educacionais. *Estudos em Avaliação Educacional*, São Paulo, v. 25, n. 57, p. 24-54, 2014.

GATTI, B. A. Políticas educacionais e educação básica: desafios para as políticas e formação docente. In: PACHECO RIOS, J. A. V. (Org.). *Políticas, práticas e formação na educação básica*. Salvador: Editora da UFBA, 2015. p. 25-34.

GATTI, B. A.; NUNES, M. M. R. (Org.). *Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2009. (Textos FCC, 29).

GATTI, B. A.; ANDRÉ, M. E. D. A.; GIMENES, N. A. S.; FERRAGUT, L. *Um estudo avaliativo do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID)*. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2014. (Textos FCC, 41).

GATTI, B. A. et al. Formação de professores para o ensino fundamental: instituições formadoras e seus currículos. *Estudos & Pesquisas Educacionais*, São Paulo, n. 1, p. 95-138, 2010.

GATTI, B. A. et al. *Análises pedagógico-curriculares para os cursos de licenciatura vinculados às áreas de artes, biologia, história, língua portuguesa, matemática e pedagogia no âmbito da UAB e Parfor*. Brasília: Unesco, MEC, Capes, 2012. (Documento técnico).

LENOIR, Y. La recherche dans le champ des didactiques: quelques remarques sur les types de recherche, leur pertinence et leur limites pour la formation à l'enseignement. *Revue Suisse des Sciences de l'Éducation*, Fribourg, Suisse, Année 22, n. 1, p. 177-220, 2000.

LIBÂNIO, J. C. O ensino da Didática, das metodologias específicas e dos conteúdos específicos do ensino fundamental nos currículos dos cursos de Pedagogia. *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, Brasília, v. 91, n. 229, p. 562-583, 2010.

LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: Edufu, 2016.

MIZUKAMI, M. G. N. Escola e desenvolvimento profissional da docência. In: GATTI, B. A.; SILVA JÚNIOR, A. C.; PAGOTTO, M. D. S.; NICOLETTI, M. G. *Por uma política nacional de formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2013. p. 23-54.

MONFREDINI, I.; MAXIMIANO, G. F.; LOTFI, M. C. *O deserto da formação inicial nas licenciaturas e alguns oásis*. Jundiaí, SP: Paco, 2013.

PRETTO, N. de L.; LAPA, A. Educação a distância e precarização do trabalho docente. *Em Aberto*, Brasília, v. 23, n. 84, p. 79-97, nov. 2010.

RODRIGUES, N. Responsabilidade do estado e da sociedade. *Tecnologia Educacional*, v. 20, n. 101, p. 12-19, 1991.

SILVA JÚNIOR, C. A. Construção de um espaço público de formação. In: SILVA JÚNIOR, C. A.; GATTI, B. A.; MIZUKAMI, M. G. N.; PAGOTTO, M. D. S.; SPAZZIANI, M. L. (Org.). *Por uma revolução no campo da formação de professores*. São Paulo: Editora Unesp, 2015. p. 133-148.

VEIGA, I. P. A. Prefácio. In: LONGAREZI, A. M.; PUENTES, R. V. (Org.). *A didática no âmbito da pós-graduação brasileira*. Uberlândia: Edufu, 2016. p. 15-18.

BERNARDETE A. GATTI

Fundação Carlos Chagas, São Paulo, São Paulo, Brasil
gatti@fcc.org.br