

## **RELAÇÕES INTRADISCIPLINARES E INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DA DIDÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Ana Carolina Colacioppo **Rodrigues** – PUC-SP

Agência Financiadora: CAPES

### **Resumo**

Este texto questiona como ocorre parte das práticas para o ensino da Didática em âmbitos representativos de cursos considerados como de boa qualidade à formação docente. Pretendeu buscar possibilidades de compreensão dessa qualidade ao focalizar relações entre discursos no ensino do referido componente curricular. Trabalha com a intradisciplinaridade e interdisciplinaridade por possibilitarem a análise dos mecanismos subjacentes às práticas pedagógicas à explicação da formação da consciência profissional docente. Focaliza o conceito de classificação entre componentes curriculares, de Bernstein, por se referir ao estabelecimento de relações entre discursos na atuação didática. As informações discutidas foram coletadas por meio de entrevistas com professoras de instâncias universitárias públicas do Estado de São Paulo. Nessas circunstâncias, destacam-se alternativas encontradas ao estabelecimento de relações entre os conteúdos da disciplina e entre os componentes curriculares do curso e a Didática para a contextualização do trabalho com os modos de agir para ensinar.

**Palavras-chave:** Curso de Pedagogia. Didática. Intradisciplinaridade. Interdisciplinaridade.

## **RELAÇÕES INTRADISCIPLINARES E INTERDISCIPLINARES NO ENSINO DA DIDÁTICA NO CURSO DE PEDAGOGIA**

Este artigo dedica-se à Didática na licenciatura que promove a formação do professor para o trabalho com os anos iniciais da escolarização.

Nesse contexto, estudos diversos desenvolvidos no país a respeito da área da Didática nas licenciaturas revelam informações que se referem a fragilidades de seu ensino conforme amplo levantamento e análise realizados por Marin, Penna e Rodrigues

(2012); Franco e Guarnieri (2011). Entretanto, a disciplina tem sido constantemente, também, reforçada quanto ao papel fundamental no que tange às possibilidades de formação aventadas no preparo para o exercício do magistério vivido nas licenciaturas, devendo voltar-se a algo que lhe é peculiar, qual seja, o ensino situado tanto no âmbito dos cursos quanto considerando a cultura escolar em particular, portanto articulada a todo ambiente organizativo e pedagógico que lhe dá contexto, conforme vem sendo fortalecido anos a fio na produção acadêmica, nos eventos específicos da área – os ENDIPEs – quanto nos eventos da área educacional incluindo o GT de Didática da ANPEd.

A Didática, portanto, é considerada com funções fundamentais no trabalho com o ensino, que deve ser entendido como trabalho didático gerado socialmente pelo homem, possuindo sua expressão central na sala de aula nos processos de escolarização (OLIVEIRA, 1993).

Considerando o núcleo dos estudos didáticos – o ensino – com intenção de produzir aprendizagem e de desenvolver a capacidade de aprender e compreender, há décadas identifica-se a ideia de que suas fronteiras devem ser fluidas, permitindo sua aproximação com conhecimentos psicológicos, sociológicos, políticos, antropológicos, filosóficos ou outros (CASTRO, 1991).

No estudo de Marin (2005), a atividade didática foi considerada proposta nuclear para os estudos sobre o ensino, considerando-a um foco para o qual convergem questões, problemas, temas e práticas do processo de educação. O trabalho técnico foi iluminado ao ser relacionado com o conjunto mais amplo que lhe confere sentido. É possível localizar o núcleo temático da Didática abordando as unidades didáticas (conteúdos e seu desdobramento/sequência) ao lado do ciclo docente (planejar, executar e avaliar) articulado ainda aos recursos que são passíveis de mobilização nas aulas e às informações sobre o alunado de modo a constantemente acioná-los internamente na área. Como exemplo, o tema procedimentos didáticos foi considerado tema aglutinador de inúmeros estudos que constituam seus subtemas, tais como: a questão do uso de certos procedimentos e sua transmissão, ao longo de várias gerações, ou a questão da eficiência e eficácia dos procedimentos. Os procedimentos didáticos são focalizados na relação com as unidades didáticas, a classe, os recursos didáticos, o ciclo docente, subsidiando uma forma mais rica de focalizá-los. O estudo do tema procedimentos

didáticos, ganha, ainda, amplitude ao ser relacionado a temas como currículo entendido como uma das matrizes de ensino, permitindo identificar, por exemplo, aspectos generalizados ou específicos dos procedimentos no que tange às matérias do currículo escolar, no que refere-se aos padrões de pensamento intrínsecos a cada área de conhecimento que dão base aos componentes curriculares. Nesse esquema analítico a dimensão mais ampla em relação à qual os elementos do trabalho docente podem ser estudados é a dimensão representada por temas que espelham aspectos da dimensão social, relacionando a sala de aula ao contexto social e, no âmbito intermediário estão os temas da organização das escolas, o que nos leva à consideração dos níveis diferenciados de desenvolvimento dos alunos.

As perspectivas de análise apontadas propiciam reflexões e encaminhamentos para se pensar na qualificação e relevância do trabalho com o ensino da disciplina subsidiado pelo estabelecimento de relações intradisciplinares e interdisciplinares, além disso, enfatizam a relevância de produções que estabeleçam a relação entre o macro e o microcontexto do fenômeno didático. Embora utilizando tais referências citadas, elas são reflexivas/propositivas e nem um trabalho sobre a realidade foi obtido nessa direção no levantamento bibliográfico realizado, fato que revela a originalidade deste estudo. Evidentemente não se trata de perspectivas simples, porém apresentam possibilidades diferenciadas diante do que vem sendo detectado nos estudos sobre a disciplina. É com esta preocupação que este texto focaliza parte de dados de uma pesquisa abrangendo algumas dessas relações.

### **Base teórica de análise**

Considerando as necessidades de relações entre discursos preconizadas por alguns pesquisadores da área (CASTRO, 1991; OLIVEIRA, 1993; MARIN, 2005) para que o ensino da Didática não ocorra numa perspectiva meramente técnica e supostamente neutra do ensino, para a realização do presente trabalho optou-se pelo referencial de Bernstein (1988, 1996) em decorrência de que o autor aborda o poder, a educação e a consciência a partir da noção de que características do ensino podem ser traduzidas em princípios de comunicação que geram relações desiguais entre grupos,

formam grupos dentro de sua classe e regulam as relações de oposição entre os participantes. Assim, auxilia na compreensão de como tais relações possibilitam entender a distribuição de poder e os princípios de controle de uma sociedade, em diferentes circunstâncias, que são traduzidos em princípios de comunicação, desigualmente distribuídos entre os sujeitos, do mesmo modo que entre as classes sociais. Tem-se, então, o entendimento essencial de que a análise de uma disciplina como a Didática, à qual se conferem expectativas em relação aos modos de agir para ensinar, aqui analisada como de fundamental relevância no estudo e análise do exercício do magistério pelos graduandos, pode permitir, subjacentemente, transmitir o código de restrição ou amplitude de conhecimentos relativos aos modos de pensar sobre o mundo das diferentes classes sociais.

Os conceitos da teoria possibilitam, assim, analisar a integração entre os níveis macro e micro focalizados e a recuperação do macro a partir do micro, tratando de regras, práticas e agências que regulam a criação, distribuição, reprodução e mudança de consciência, mediante princípios de comunicação por meio dos quais uma distribuição de poder e categorias culturais dominantes são legitimadas e reproduzidas. Assim, os conceitos permitem compreender a formação fornecida, ou seja, pode-se pensar em como o ensino da Didática pode ocorrer no sentido de evidenciar mecanismos integradores entre todos os conhecimentos no âmbito da própria disciplina (intradisciplinaridade) e das disciplinas da formação (interdisciplinares) permitindo articular tais conhecimentos com relação às rotinas das escolas de educação básica e que são constituídos pelos modos de agir para ensinar dos professores nessa disciplina. Com tal perspectiva é que se considera, aqui, ser um ensino de boa qualidade.

Há conceitos do autor com significativo potencial analítico e explicativo para o estudo desses vários aspectos das práticas pedagógicas. A *classificação*, que diz respeito a poder, e o *enquadramento*, que se refere a controle, definem o que será comunicado e a forma de comunicação legítima em determinado agrupamento social, perfazendo o *código* (BERNSTEIN, 1988, 1996; SANTOS, 2003; GALLIAN, 2008), que representa a mensagem subjacente à lógica da formação da consciência profissional, mais, ou menos, ampla do futuro professor.

Em decorrência da limitação da extensão desejada a este texto, serão focalizados aqui apenas exemplos de análise com o conceito de classificação. Ele é usado para

analisar as relações entre as categorias, sejam elas sujeitos, discursos ou práticas. A expressão, neste estudo, se refere às relações de disciplinas do currículo do curso de Pedagogia com a Didática (interdisciplinares) e às relações entre os conteúdos internos da própria disciplina (intradisciplinares).

No que se refere às relações interdisciplinares, considerando as categorias de discursos, como o discurso da Didática, ou da Psicologia da Educação, o espaço que cria a especialização destes discursos não é interno a eles, é um espaço entre estes discursos e entre vários outros que qualquer escola veicula. As fronteiras entre estes discursos são elementos essenciais na especialização de cada um deles, mas o sentido de um discurso só pode ser entendido no interior das relações com outras categorias do grupo (SANTOS, 2003), o que parece bastante crucial quando se pensa no ensino dos temas da Didática, os quais, para não serem trabalhados numa perspectiva meramente técnica e reduzida, demandam a articulação a outros conhecimentos que lhe conferem sentido ampliado. Isso significa a necessidade de, por exemplo, discutir temas da didática em sua relação com conhecimentos de Psicologia da Aprendizagem ou do Desenvolvimento. As relações intradisciplinares, por sua vez, dizem respeito ao maior ou menor grau de integração dos diferentes assuntos abordados na disciplina, refletindo o nível de exigência conceitual e de completude requerido na formação. A disciplina precisa de uma lógica de organização para que o professor possa gradativamente ir construindo, com o alunado, o conhecimento todo articulado trazendo os temas anteriores para juntar aos novos dos quais são dependentes.

No trabalho com esse referencial, em escalas analíticas elaboradas por pesquisadores contando com o subsídio do conceito em questão para a focalização das relações aqui discutidas, o grau de classificação (C) varia em sua intensidade (C++, C+, C-, C--). Neste estudo, essa variação de intensidade da classificação diz respeito ao estabelecimento de fronteiras mais marcadas ou mais débeis entre os discursos das disciplinas e no âmbito da própria disciplina no trabalho de um professor. Ou seja, um excerto de discurso caracterizado com C++, ou classificação muito forte, fronteiras bem marcadas, significa rigidez máxima de fronteira em que temas da Didática são tecnicamente abordados, por exemplo, sem relação com a faixa etária do alunado; C --, classificação fraca, fronteiras esbatidas entre discursos, é exatamente o contrário. No âmbito das relações intradisciplinares, C++, representativo de fronteiras bem marcadas

entre discursos, significa que não se estabelecem relações entre temas como o estudo de procedimentos e planejamento; C -- é o oposto.

Por exemplo, ao se tratar das relações intradisciplinares, quando se atribui a um excerto de discurso analisado C++ significa classificação forte, em que os assuntos já tratados na disciplina não são retomados na discussão de um assunto novo, as relações entre os assuntos não são contempladas; C+ representa uma classificação, mas não muito rígida; diz respeito ao fato de que os conteúdos já tratados são lembrados apenas se for imprescindível para a compreensão de um novo tema; C- se refere à baixa classificação, significando que os temas em estudo são explicados de maneira que os conteúdos já trabalhados sejam mencionados e se relacionem com o novo assunto; e C-- revela ausência de classificação, ausência de fronteiras marcadas, em que os conteúdos já ensinados são a base para o começo da explicação de um novo tema, encadeando os conhecimentos e estabelecendo as relações entre os assuntos discutidos na disciplina (AFONSO; MORAIS; NEVES, 2002; SANTOS, 2010).

### **Pesquisa, questão e procedimentos**

Contando com o referido referencial, este estudo questiona: ocorrem relações interdisciplinares e intradisciplinares no ensino da Didática?<sup>1</sup> De que modo elas se apresentam?

O foco do artigo incide na detecção de como ocorrem as relações entre discursos no ensino da disciplina na ótica de docentes. Foram obtidos depoimentos por meio de entrevistas com professoras universitárias de duas instituições públicas do Estado de São Paulo, visando gerar informações exemplificadoras referentes às possibilidades encontradas ao estabelecimento de fronteiras mais débeis entre discursos veiculados na disciplina. As professoras foram questionadas quanto a esses focos: se retomam discussões já realizadas ao iniciar um novo tema, se são lembradas sempre ou apenas

---

<sup>1</sup> A questão é oriunda da necessidade da caracterização de possibilidades de fluidas fronteiras que possam ser estabelecidas entre os discursos no trabalho com o ensino do componente curricular, conforme as necessidades da área apontadas.

quando for imprescindível, ou se não são retomadas. Também foram questionadas para se manifestarem sobre relações com outras disciplinas ou temas de outras disciplinas apenas para o que for necessário para compreensão do que vão abordar, se for fundamental para isso ou se nunca fazem tais relações e nem pedem para os alunos fazerem as mesmas. Foram solicitados exemplos para melhor explicitação do que se pretendia coletar de informação.

O conceito de classificação foi balizador deste foco por seu potencial para auxiliar ao entendimento das possibilidades de formação aventadas em instituições consideradas como de excelência. Sendo assim, caracterizar as relações estabelecidas entre os discursos contribui ao entendimento dos mecanismos componentes do código subjacente às práticas formativas na área em debate.

Os dados apresentados a seguir são representativos de situações de ensino em que as classificações sofreram análises balizadas pelos graus negativos, ou seja, por estabelecerem relações, por não possuírem fronteiras rígidas.

### **O que as professoras revelam sobre as relações estabelecidas entre discursos? Alguns resultados**

#### Professora A

No que se refere às relações intradisciplinares, a professora evidencia que procura pensar em uma ordem que fortaleça textos anteriores. Considera que o tempo todo, nos textos, as discussões se articulam, não no sentido de pré-requisito, mas para ir fortalecendo e dando complexidade à questão em debate. Segue um exemplo:

[...] disciplina intelectual que discuto com o Guimarães, quando eu passo pra discussão da avaliação, [...] retomo essa discussão pra eles perceberem a importância de uma avaliação que chame a atenção pra aprendizagem e pra pensar na natureza dos

erros.[...]. Então, em que medida eu faço correções e eu avalio não o comportamento; volto a uma discussão histórica da avaliação de comportamento que eu fiz nessa aula, isso acontece mesmo quando a gente discute a aprendizagem. Esse texto do Guimarães é importante porque ele abre essas frentes. Também no texto do Meirieu, ele fala que as pessoas muitas vezes associam o aprender com o comportamento exterior, que é uma ideia central aí, que a gente desenvolve e que eu volto ao texto do Guimarães, e quando discuto avaliação volto à concepção de aprendizagem para discutir, então vou amarrando algumas ideias desenvolvidas. [...]

No trecho acima a professora se refere às articulações entre noções contidas no artigo intitulado *A disciplina no processo ensino-aprendizagem*, de Guimarães (1982); e à produção de Meirieu (1998), *Aprender sim..., mas como?*.

Noutro contexto, tratando da apresentação de grupos de alunos:

[...] Na explicação, na hora das discussões, a gente retoma, como que o Froebel e o Pestalozzi pensam isso? Falando do Froebel você relaciona com o Pestalozzi, traz essa configuração da educação infantil, então o grupo que apresentou o Froebel fala do Pestalozzi; às vezes eles mesmos trazem os exemplos. Às vezes eu provoco essa identificação[...].

Ao discutir tendências pedagógicas, revelou os seguintes aspectos:

[...]Quando eu trabalho um texto sobre escola tradicional e escola nova, o que estava sendo discutido pela escola nova.[...]



Eu retomo uma discussão das aulas anteriores, que é mais da organização das escolas de massa, pra entender esse movimento, e volto também, pra ir fazendo esse diálogo; sempre falo que um texto nunca acaba na aula X ou Y, uma questão vai dependendo da outra.[...]

No trecho exposto, também se identifica a relação interdisciplinar estabelecida, além da intradisciplinar.

Na sequência, sobre o estabelecimento de relações interdisciplinares, ao manifestar-se sobre as suas práticas, a professora comentou-as com as relações que precisa estabelecer com conteúdos da disciplina Psicologia da Aprendizagem e Desenvolvimento em suas aulas de Didática:

[...] sobre a aprendizagem tem muitos conceitos da Psicologia, termos da Psicologia do Desenvolvimento. Então teve situações que eu percebi que não ia pra frente porque precisava voltar, assim o texto exploraria uma dinâmica de aprendizagem, as representações da aprendizagem, mas eu precisava de uma maior explicação, não dava pra continuar discutindo sem um nível que era de informação e isso vem com essa discussão, o debate, e, aí, estava previsto uma aula, e eu fragmentei esse texto em duas aulas e meia e até dividi uma atividade mais pontual, por conta disso, de ver que uma discussão poderia demorar mais, principalmente quando discuto aprendizagem.[...]

Nesses depoimentos, para tratar das relações interdisciplinares, a professora mencionou que, no caso do trabalho com o tema avaliação, trabalha com partes de textos de Bourdieu, incluindo sobre a avaliação da aprendizagem escolar uma discussão da sociologia, enfatizando tal necessidade para compreender algo que a área da didática não abrange, mas que é essencial na relação a ser estabelecida.

Nessas aulas sobre a avaliação, a professora faz uso de questões veiculadas nos textos do autor mencionado, tais como *As categorias do juízo professoral* (BOURDIEU; CHAMPAGNE, 2004) e *Os excluídos do interior* (BOURDIEU; SAINT-MARTIN, 2004). Nesse contexto, ressalta-se a importância de conceitos que subsidiam a compreensão e o cuidado a se atentar a respeito de temas da área numa sociedade marcada por profundas desigualdades socioeconômicas e culturais.

A professora revela também que referencia textos da História da Educação quando percebe que os alunos não estudaram a difusão da escola de massas, para entender a forma escolar, uma referência sobre o espaço, que foi estudado pela História.

Nos seus depoimentos ficou ressaltado que quando se deseja que os alunos olhem a escola e o ensino de uma forma menos naturalizada e fragmentada, é preciso trazer outras disciplinas para compreendê-los de forma relacional, mais ampla e com suas consequências.

### Professora B

Sobre o estabelecimento de relações interdisciplinares, ao explicar como trabalha com os seus alunos a partir do plano de aula elaborado no ensino da Didática, a professora ressaltou o estabelecimento de relações entre as metodologias das áreas e a busca aos materiais nelas veiculados. Para a elaboração do plano de aula os alunos escolhem um tema, verificam os Parâmetros Curriculares Nacionais para os anos iniciais do ensino fundamental (BRASIL, 1998a) ou o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998b), para ver a inserção dele no material selecionado, e assim é escolhida a bibliografia básica para o trabalho. Vejamos:

[...] Se eles escolhem alfabetização, eu vou e seleciono com eles a bibliografia de alfabetização [...] e eles montam e executam uma aula. [...] É como uma simulação, pois estão trabalhando na perspectiva de trazer uma aula que desenvolveriam [...] e aqui é mais no sentido de aprenderem o que é, como se dá essa aula,

como vai se desenvolver o tema, que atividades serão realizadas.[...]

Sobre a articulação da Didática com questões da disciplina estágio curricular:

[...] Eu acho que questiono bastante os alunos, provoço com questões, no sentido de que tentem trazer inquietações que eles têm, lendo trechos de pesquisa, pedindo para que relatem o que estão vivenciando nos estágios, por exemplo, e eles trazem muitos dados de estágio, ou da prática, no caso daqueles que já são professores. [...]

Para a professora, seus questionamentos aos alunos provocam a discussão sobre os desafios do trabalho docente, sendo destacada a relevância de trabalhar com cada manifestação dos alunos, pois muitas vezes as respostas deles trazem elementos que já estão percebendo sobre o trabalho do professor estudado no estágio. Por exemplo, no atendimento às crianças, a professora observada pelo licenciando deixa o grupo muito disperso, ou não agrupa as crianças, ou ela não circula pelos grupos; ela deixa as crianças fazendo desenho, mas não vai orientar, entre outras situações. Então os alunos vão analisando as circunstâncias focalizando alternativas para as práticas em discussão na aula, dentro de um conteúdo que estão trabalhando, de uma maneira que o ilustre.

Segundo os seus depoimentos, a Didática é uma disciplina que precisa fazer a articulação com as outras disciplinas, tais como Filosofia, História, Sociologia e Psicologia, com as do campo prático, que são as Práticas; ela é a articuladora, e pode fazer isso. Assim, revelou priorizar estudos pondo uma perspectiva ampliada da visão social até a visão da sala de aula, articulando essas dimensões.

Esclareceu trabalhar na perspectiva de mostrar que o ensino na escola ocorre em um conjunto de relações, desde a sociedade mais geral de onde vêm os alunos até as questões de dentro da sala de aula, mas que não estão desligadas de questões mais gerais. Dessa forma, alertou que é preciso tomar cuidado com a Didática porque senão

facilmente se passa a ministrar aula de História da Educação, Psicologia, Sociologia, porque quando se situa a questão do ensino, não se fala de algo solto, pois o ensino acontece numa determinada realidade, situada.

Quanto ao estabelecimento de relações que na teoria de Bernstein (1998, 1996) se denomina de interdisciplinares, foi acrescentado:

Na Sociologia quando a gente trabalha a questão das relações da profissão docente que tem a ver, por exemplo, com a socialização na profissão, a Sociologia pode dar uma base interessante voltada mais pra essa questão das relações do âmbito sociológico na escola e na profissão [...]. Quando a gente aborda as questões políticas, sociais, as condições de trabalho, penso que o campo da sociologia traz um enriquecimento dessa discussão mais geral. É possível relacionar questões da cultura da escola, da violência. [...] A questão política, quando eu trabalho na organização da escola da sociedade atual, a questão do ensino, como está organizado. Eu sinto falta também e preciso trazer o se ensina na antiga Estrutura e Funcionamento, articulo elementos dessa disciplina pra que possam entender a organização do ensino, da escola, as mudanças que tiveram na escola, as mudanças sociais, então retomo isso o tempo inteiro. Da Psicologia, tem a influência de abordagens psicológicas na construção dos conteúdos escolares, em especial aos destinados a alfabetizar, que é a questão da inserção do construtivismo na organização da escola, na organização dos conteúdos escolares, então ponho aspectos da Psicologia, há uma base psicológica na construção dos Parâmetros, então por tudo isso eu passo. Pergunto o que estão vendo sobre o desenvolvimento da criança, quem é essa criança hoje. [...]

No trecho apresentado, ressaltam-se as relações com a sociologia, a política e organização da educação básica e a psicologia. Na sequência, foi enfatizado que o ensino foi se modificando ao longo do tempo e isso é contemplado, muitas vezes o texto já traz essas questões e isso é história, mas a professora vai pedindo exemplos do que os alunos já estudaram e vai acrescentando outras informações que ainda forem necessárias para compreensão das diversas interferências sobre o que está em foco nos temas da didática.

No que se refere às relações intradisciplinares, ficou ressaltado que a professora prioriza as relações entre os assuntos já trabalhados, mencionando, por exemplo:

[...] desde a primeira aula até com o tema da última aula, nós vamos retomando o que foi tratado. Quando estou inserindo um novo conteúdo, por exemplo, eu estava trabalhando com o que eles já conhecem sobre escola, sobre professora, parte da memória, isso vai servir pra discutir lá depois a questão dos saberes docentes, das condições de trabalho, componentes do trabalho do professor, o trabalho com o texto da Rockewell, que é sobre o trabalho do professor dentro da sala de aula, fora da sala de aula, num contexto mais amplo. Conforme a gente vai avançando nos conteúdos mostro como eles estavam desde as respostas iniciais que eles me deram no primeiro dia de aula sobre quais expectativas que teriam da disciplina, o que é didática. Quando chegamos no estudo do trabalho docente, eles já vão se organizando pra começar as capacidades, nós vamos relacionando com aquilo que a gente verificou que eram capacidades importantes do professor, que ele precisa desenvolver a flexibilidade, trabalhar de uma maneira articulada. Eu falo que nas habilidades aparece separadamente, porque é uma outra abordagem, mas a gente já viu lá nos saberes docentes; nas habilidades nós vemos de um jeito que são diferentes capacidades, que numa dinâmica aparecem lá nos saberes docentes; então vou retomando desde os textos iniciais

até o final. Com aquilo que eles se manifestam, relembro e articulo com o que me escreveram sobre a memória da escolarização deles no início do curso, quais são as características do professor, o que estamos vendo nas habilidades. Eu vou retomando, fazendo esse movimento. Isso de agora acabou o assunto, virou a página, não acontece. Tudo sempre é retomado e articulado.

Nessas circunstâncias, em termos de referências bibliográficas, a professora tratava especialmente de relações entre conteúdos discutidos a partir das obras de Rockwell (1995), Tardif (2002) e Sant'Anna (1979).

Dessa forma, a partir desses relatos das duas professoras, verificam-se exemplos diversos que revelam práticas pedagógicas que tendem a ser caracterizadas por fluidas fronteiras entre os discursos veiculados em áreas de formação docente e os temas de que a Didática trata e entre os assuntos veiculados no âmbito da própria disciplina.

O estabelecimento de relações entre os conteúdos da disciplina estudada tende a favorecer o aumento da exigência conceitual dos assuntos em estudo, favorecendo a constituição de uma visão integradora do conhecimento. Além disso, pesquisas baseadas no mesmo referencial balizador do presente estudo demonstram que as fortes relações intradisciplinares ou o estabelecimento de fracas fronteiras entre os assuntos estudados que compõem o currículo de uma disciplina tendem a compor práticas pedagógicas favoráveis à aprendizagem de todos os alunos (MORAIS; NEVES, 2009).

As relações interdisciplinares à compreensão dos modos de agir para ensinar são importantes a serem focalizadas pelas docentes porque a área aqui em estudo tem, ou pelo menos deveria ter, o foco em questões técnicas, que só são dotadas de sentido quando entranhadas nas características das condições que configuram os processos de escolarização propiciados aos discentes nos níveis de atuação do pedagogo, demandando, portanto, relações com conhecimentos das outras disciplinas. No trabalho com a Didática, as relações interdisciplinares estabelecidas entre os conteúdos veiculados na disciplina no contexto instrucional potencializam discussões com níveis mais elevados de compreensão dos modos de agir para ensinar, conforme importância

evidenciada nos estudos da área aqui adotados enquanto referências bibliográficas fundamentais à discussão da disciplina e que advogam por um trabalho em sala de aula na contramão da perspectiva meramente instrumental e que suscitam a (re)organização do currículo em pauta.

Fortes fronteiras entre os assuntos internos à disciplina e entre as áreas que compõem a formação para a docência e que necessitam de intensa articulação no sentido de ampliar as possibilidades para formação do docente tendem a impedir uma maior abstração dos conteúdos da formação e limitar o entendimento contextualizado dos temas que compõem o currículo do curso. Ao contrário, a compreensão relacional dos modos de agir para ensinar é fundamental a ser priorizada quando se trata de uma área que pode e deve ter o foco em questões técnicas, que só são dotadas de sentido quando entranhadas das dimensões mais amplas e níveis de abstração para compreensão do trabalho pedagógico, de dimensões sociopolíticas dos processos de escolarização propiciados aos discentes nos níveis de atuação dos alunos egressos do curso de Pedagogia.

### **Mais algumas considerações**

Mediante a preocupação com as precárias condições a que o curso de Pedagogia está submetido, em relação às possibilidades de formação nele aventadas à certificação do perfil esperado de seu egresso, no contexto em que os seus currículos foram reorganizados em atendimento à legislação em vigor (BRASIL, 2005, 2006a, 2006b); e mais especificamente, com os resultados de pesquisas diversas desenvolvidas no país que caracterizam o ensino da Didática no que tange ao papel que a disciplina vem cumprindo e que deveria cumprir nos cursos de licenciatura, conforme apontado na introdução, este trabalho almejou caracterizar alternativas para o ensino da Didática detectando algumas estabelecidas por professoras que vivenciam condições privilegiadas de trabalho com a licenciatura aqui em questão em universidades públicas reconhecidas pela sociedade pelo seu compromisso acadêmico à formação do alunado.

Nessas circunstâncias, especialmente em face a todo o aligeiramento e a fragmentação que balizam o curso de Pedagogia na legislação atual (BRASIL, 2005,

2006a, 2006b), a Didática pode e deve ter a incumbência, ainda mais urgente do que em décadas anteriores, de articular contribuições dos conhecimentos de outras áreas e internos à própria disciplina para que não seja trabalhada numa perspectiva meramente instrumental e sem qualidade, limitando assim, ainda mais, as possibilidades de formação dos alunos. Precisa estabelecer relações intra e interdisciplinares a fim de ampliar as possibilidades de abstração sobre o ensino, a visão de conjunto dos modos de agir para ensinar nas escolas de educação básica.

O referencial balizador das discussões aqui focalizadas fornece conceitos poderosos, rigorosos e adequados por possibilitarem a detecção dos mecanismos intrínsecos às práticas pedagógicas constituintes à formação ampliada da consciência profissional do egresso de qualquer curso de formação, em particular, aqui, do curso de Pedagogia. A análise da situação de ensino deste estudo, focalizando a categoria discurso, segundo essa teoria, foi feita a partir das relações que se estabeleceram no ensino Didática com as demais áreas do curso e entre os temas tratados na própria disciplina exemplificando o destaque do uso do conceito de classificação por se referir às fronteiras entre discursos, inexistentes nesta pesquisa.

Conforme os estudos da área da Didática aqui adotados, e que subsidiam a organização de um currículo à disciplina, enfatiza-se a necessidade do trabalho com o ensino dos temas caracterizado por classificação fraca, ou seja, do estabelecimento de débeis fronteiras entre os discursos no trabalho com a disciplina. Tais relações se referem *ao como* do trabalho desenvolvido na articulação entre os conhecimentos e temas da Didática e outros necessários à contextualização de suas especificidades e à valorização das fluidas fronteiras entre os discursos no ensino da Didática. Assim, é preciso considerar que os relatos obtidos são possibilidades de avanço detectadas em relação ao que as pesquisas sobre o ensino da área costumam evidenciar, porém há que se ter presente o ínfimo número de alunos atendidos por instâncias públicas nos cursos presenciais, além do fato de que os alunos, nelas formados, buscam muitas vezes outros nichos de trabalho em lugar de ir, de fato, para as escolas públicas.

Nesta obtenção e análise de informações a respeito de relações estabelecidas sob a ótica das docentes, ao refletir sobre o ensino da disciplina e as possibilidades manifestadas pelas professoras, vale ainda destacar outras questões que emergem das discussões sobre os temas da Didática. As relações intra e interdisciplinares, quando



estabelecidas no ensino dos temas da área, podem auxiliar à formação da necessária visão de conjunto conforme o conceito que já é bem veiculado e aceito na área de que o ensino seja situado, ou seja, ensinar num contexto de entendimento relacional no que tange às atribuições pedagógicas escolares e sociopolíticas do exercício do magistério na educação básica.

O código veiculado no ensino com tais características é o de um texto que expressa uma maneira de pensar a formação que amplia ao invés de fragmentar, dotando os estudantes do poder analítico e de uma real compreensão da área pedagógica sem afetar a autonomia de cada disciplina, mas ofertando aos alunos condições cognitivas ampliadas com poder que numa sociedade estratificada apenas alguns grupos possuem.

Por fim, vale salientar ainda que um trabalho como esse na área não é fácil, pelo contrário, exige formação adequada e superação das precárias expectativas que se tem a respeito das possibilidades aventadas em cursos de formação estudados e considerados como reveladores da inocuidade dos trabalhos muitas vezes desempenhados por professores no ensino da disciplina em questão.

## **Referências**

AFONSO, M.; MORAIS, A. M; NEVES, I. P. Contextos de formação de professores:

Estudo de características sociológicas específicas. *Revista de Educação*, vol. XI, nº1, p. 129-146. 2002.

BERNSTEIN, B. *A estruturação do discurso pedagógico: classe, códigos e controle*. Tradução de Tomaz T. da Silva e Luís F. G. Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996. Coleção Ciências Sociais da Educação.

BERNSTEIN, B. *Poder, educación y conciencia: sociología de la transmisión cultural*. Trad: Martín Bruggendieck, Cristián Cox, Rosita Puga, Rafael Hernández y Marta Martín. Santiago: CIDE, 1988.

BOURDIEU, P.; CHAMPAGNE, P. Os excluídos do interior. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.M (orgs). *Escritos de Educação*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 217-227.

BOURDIEU, P; SAINT-MARTIN, M. de. As categorias do juízo professoral. In: NOGUEIRA, M.A.; CATANI, A.M (orgs). *Escritos de Educação*. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 185-206.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 05/2005, 13 de dezembro de 2005. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Pedagogia*. Brasília, 2005. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05\\_05.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp05_05.pdf). Acesso em dez de 2005.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. Parecer CNE/CP nº 3/2006, 21 de fevereiro de 2006. *Reexame do Parecer CNE/CP nº 5/2005, que trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília, 2006a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pcp003_06.pdf). Acesso em fev de 2006.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Resolução nº 1, de 15 de maio de 2006. *Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura*. Brasília, 2006b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf). Acesso em maio de 2006.

\_\_\_\_\_. MEC. SEF. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1998a. 10v.

\_\_\_\_\_. MEC. SEF. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998b. 3v.

CASTRO, A. D. de. A trajetória histórica da Didática. *Idéias*, nº 11, p. 15-25. 1991.

FRANCO, M. A. S.; GUARNIERI, M. R. Disciplina de Didática: um estudo exploratório a partir dos planos de ensino. *Pesquiseduca*, Santos, v. 3, n. 5, p. 27-55, jan-jul. 2011.

- GALLIAN, C. V. A. A contribuição da teoria de Bernstein para a descrição e a análise das questões ligadas à educação. *Educativa*, Goiânia, v.11, n.2, p. 239-255, jul./dez. 2008.
- GUIMARÃES, C. E. A Disciplina no processo ensino-aprendizagem. *Didática*, São Paulo, v.18, p. 33-39. 1982.
- MARIN, A. J. O trabalho docente: núcleo de perspectiva globalizadora de estudos sobre ensino. In: \_\_\_\_\_ (coord.) *Didática e trabalho docente*. 2ª ed. Araraquara: Junqueira&Marin Editores, 2005. p. 30-56.
- MARIN, A. J.; PENNA, M. G. O; RODRIGUES, A. C. C. A Didática e a formação de professores. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v.12, n.35, p.51-77, jan/abril. 2012.
- MEIRIEU, P. *Aprender...sim, mas como?* Porto Alegre: Artmed, 1998.
- MORAIS, A. M.; NEVES, I. P. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem. Optimização de um modelo de prática pedagógica. *Revista Portuguesa de Educação*, v.1, n.22, p. 5-28. 2009.
- OLIVEIRA, M. R. N. S. *A reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos*. 2ªed. Campinas: Papyrus, 1993.
- ROCKWELL, E. (Coord). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica, 1995.
- SANT'ANNA, F.M. *Microensino e habilidades técnicas do professor*. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1979.
- SANTOS, A. F. Q. F. da S. *Formação Inicial de Professores de Ciências: Estudos de Práticas Pedagógicas e de Aprendizagens*. Mestrado em Educação: Universidade de Lisboa, 2010.
- SANTOS, L. L. de C. P. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. *Cadernos de Pesquisa*, n. 120, p. 15-49, nov. 2003.
- TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4ª Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.