

Ana Carolina Colacioppo Rodrigues¹Marieta Gouvêa de Oliveira Penna²Isabel Melero Bello³**Resumo**

Este trabalho dedica-se à análise do ensino da elaboração do plano de aula, focalizando as relações entre discursos nas aulas de Didática. Pretende compreender o que subjaz as práticas pedagógicas na formação de professores, no curso de Pedagogia, por meio da análise do estabelecimento de relações entre discursos no ensino da referida área utilizando o conceito de classificação, de Basil Bernstein. A coleta de dados foi realizada em uma instituição universitária privada, na cidade de São Paulo. As informações foram coletadas por meio da observação de aulas e organizadas por meio de cenas. Seus resultados apontam mecanismos restritivos que caracterizam a fragilidade do estabelecimento de relações de discursos entre os conteúdos do ensino do componente curricular em questão bem como do tema plano de aula e conteúdos de outras disciplinas cursadas pelos discentes e/ou experiências vividas pelos alunos, o que ocasiona restrição na condição de ampliação da compreensão relacional na área da educação.

¹ É licenciada em Pedagogia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, mestre em Educação: História, Política, Sociedade, pela mesma instituição, e doutora em Educação pelo mesmo programa de Pós-Graduação. tua com pesquisas principalmente nos seguintes temas: didática, avaliação educacional, formação de professores e política educacional. E-mail: acolacioppo@hotmail.com.

² Possui Pós-Doutorado (2016) em Educação: História, Política, Sociedade: Educação e Ciências Sociais pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Atualmente é Professora Associada do Departamento de Educação da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), campus Guarulhos, atuando na Graduação (curso de Pedagogia) e na Pós-Graduação em Educação (Mestrado Acadêmico e Doutorado). E-mail: marieta.penna@yahoo.com.br.

³ Possui doutorado em Educação: Didática, Teorias de Ensino e Práticas Escolares pela Universidade de São Paulo (2008). Atualmente, é professora associada da Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo do curso de Pedagogia e da pós-graduação em Educação (stricto sensu) na área de Teorias do Currículo e Formação de Professores. E-mail: isabel_bello@yahoo.com.br.

Palavras-chave: Formação de professores. Curso de Pedagogia. Ensino da Didática. Interdisciplinaridade. Intradisciplinaridade.

Abstract

This work is dedicated to the analysis of the teaching of the elaboration of the lesson plan, focusing on the relationships between speeches in Didactics classes. It intends to understand what underlies the pedagogical practices in teacher training in the Pedagogy course through the analysis of the establishment of relations between speeches in teaching in that area using Basil Bernstein's concept of classification. Data collection was carried out at a private university institution in the city of São Paulo. The information was collected through the observation of classes and organized through scenes. Its results point out restrictive mechanisms that characterize the fragility of the establishment of discourse relations between the teaching contents of the curricular component in question as well as the lesson plan theme and contents of other subjects taken by the students and / or experiences lived by the students, which causes restriction in the condition of broadening relational understanding in the area of education.

Keywords: Teacher training. Pedagogy Course. Teaching of Didactics. Interdisciplinarity. Intradisciplinarity.

Introdução

Ensinar a elaborar planos de aula é um dos temas básicos e tradicionais no âmbito da disciplina Didática há décadas, seja nos vários cursos de licenciatura, seja no curso de Pedagogia conforme contribuições de diversos manuais e textos da área (CARVALHO, 1979; CASTELO, 1974; CASTRO, 1969; CUNHA, 1992; LONGAREZZI; PUENTES, 2011; FARIAS *et al*, 2011).

É um dos temas, entre outros, considerados parte da perspectiva técnica e supostamente neutra do ensino, conforme as severas críticas tecidas na área especialmente na década de 1980, e que tiveram como marco o

movimento *A Didática em Questão*, que apregoou a necessidade da construção de uma Didática transformadora, fundamental, em detrimento de uma Didática Tecnicista (ANDRÉ, 1985). Bastante divulgado ao longo das décadas desde então, aspectos vêm sendo considerados importantes com novas perspectivas nas produções mais recentes.

Verifica-se, ainda hoje, nas revisões bibliográficas realizadas, que há velhos problemas relacionados à área da Didática repercutindo nas instituições de ensino. E, se antes ela era criticada pelo seu caráter meramente instrumental, hoje, em muitos casos, pelo o que os estudos indicam, nem instrumental é. Assim, pelas análises das realidades escolares evidenciadas em estudos sobre o ensino da Didática, a perspectiva da Didática fundamental apregoadas em décadas anteriores está bastante distante da realidade das instituições de ensino no país (FRANCO; GUARNIERI, 2011; MARIN; PENNA; RODRIGUES, 2012).

Diferentes autores da área educacional defendem a ideia de que o ensino possa ser organizado de modo a romper com esse tecnicismo – passível de ocorrer em qualquer área do saber – ao se tentar buscar seguir uma perspectiva mais abrangente dos focos sob estudo. Trata-se de operar com perspectiva relacional com abrangência de cada foco de estudo em níveis evolutivos e/ou simultâneos por ângulos diversos e também estabelecendo pontos de conexão. São autores, por exemplo, da área do currículo (APPLE, 1986), da área sociológica (ELIAS, 1994) ou da área da Didática (MARIN, 2005). Essa perspectiva é apontada para qualquer análise que se queira fazer, seja no ensino, seja na pesquisa.

No trabalho com o componente curricular aqui pretendido, as relações interdisciplinares estabelecidas entre os conteúdos veiculados no contexto instrucional podem potencializar as discussões a níveis mais elevados de compreensão dos modos de agir para ensinar, conforme importância evidenciada nos estudos da área aqui adotados enquanto referências bibliográficas à discussão da disciplina e que advogam por um trabalho em sala de aula na contramão da perspectiva meramente instrumental, suscitando a organização de um outro modo de tratar o currículo no que tange ao componente em pauta (MARIN, 2005; OLIVEIRA, 1993).

Nesse contexto, consideram-se as necessárias relações entre discursos preconizadas por pesquisadores da área da Didática (CASTRO, 1991; OLIVEIRA, 1993). No caso do ensino, o estabelecimento de relações entre os conteúdos das disciplinas curriculares, incluindo aqui a Didática, tende a favorecer o aumento da exigência conceitual dos assuntos em estudo, favorecendo a constituição de uma visão integradora do conhecimento.

Pretende-se apresentar neste estudo, a compreensão de mecanismos subjacentes às práticas pedagógicas que compõem a formação profissional do atual egresso de curso de pedagogia por meio da análise do estabelecimento de relações entre discursos no âmbito do ensino da Didática, por seu papel crucial na formação da consciência profissional para o trabalho com os modos de agir para ensinar nas instâncias de educação básica, com os anos iniciais da escolarização.

O foco deste artigo, portanto, incide na detecção de como ocorrem as relações entre discursos no ensino da disciplina Didática. Para analisar a situação interna à sala de aula, este estudo questiona se existem e como ocorrem relações entre conteúdos no ensino da Didática em contextos instrucionais de instituições representativas em termos quantitativos de egressos de cursos de Pedagogia na cidade de São Paulo.

São apresentados, a seguir, as bases teórico-metodológicas, os procedimentos e resultados obtidos na pesquisa.

Bases do estudo

Para a realização deste trabalho optou-se pelo referencial de Bernstein. Os conceitos dele potencializam a compreensão da 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 e das disciplinas da formação em relação às rotinas das escolas de educação básica e que são constituídos pelos modos de agir para ensinar dos professores nessa disciplina.

Há conceitos do autor com significativo potencial analítico e explicativo para o estudo das práticas pedagógicas. A *classificação*, que diz respeito a *Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 487 a 505, 2021*
ISSN 2177-7691

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 lógica da formação da consciência profissional do futuro professor.

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 dos alunos. (MORAIS; NEVES, 2009).

As relações intradisciplinares dizem respeito ao maior ou menor grau de integração dos diferentes assuntos abordados na disciplina, refletindo o nível de exigência conceitual que é requerido na formação.

As relações interdisciplinares à compreensão dos modos de agir para ensinar são importantes a serem focalizadas pelos 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 que se refere às relações interdisciplinares, considerando as categorias de discursos, como o 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 e entre os outros que a 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, demandam a articulação a outros conhecimentos que lhe conferem sentido ampliado.

O autor aborda o poder, a educação e a consciência a partir da noção de que a distribuição de poder e os princípios de controle são traduzidos em princípios de comunicação que geram relações desiguais entre grupos,

formam grupos dentro de sua classe e regulam as relações de oposição entre as classes sociais. Assim, auxilia na compreensão de como a distribuição de poder e os princípios de controle de uma sociedade são traduzidos em princípios de comunicação, desigualmente distribuídos entre as classes sociais, entendimento essencial à análise de uma disciplina como a Didática, à qual se conferem expectativas em relação aos modos de agir para ensinar, sendo aqui analisada como de fundamental relevância no estudo e análise do exercício do magistério pelos graduandos de modo a perceber as implicações políticas do que e como se ensina.

Os conceitos da teoria de Bernstein possibilitam analisar a integração entre os níveis macro e micro de análise 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.

Os estudos realizados com base nesse referencial permitiram identificar, por exemplo, que crianças de “extratos sociais mais baixos estão reduzidas a uma concepção de ciência muito limitada [...] com acesso desigual ao poder do discurso, mas também aos discursos do poder e às suas agências e práticas dominantes na sociedade” (MORAIS, 1989, p. 7). Estas considerações podem ser válidas para a realidade brasileira a ser analisada a partir do período de formação dos professores dependendo do modo como esse discurso se estruture pelos docentes universitários aos seus alunos, futuros docentes que trabalharão com inúmeras turmas de crianças.

No trabalho de pesquisa com o 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--). Por exemplo, ao se tratar das relações intradisciplinares, quando se atribui a um excerto de discurso analisado a intensidade C++ significa 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+ diz respeito ao fato de que os conteúdos já tratados são lembrados apenas se for imprescindível para a

compreensão de um novo tema; C- representa que os temas em estudo são explicados de maneira que os conteúdos já trabalhados sejam mencionados e se relacionem com o novo assunto e a intensidade em C-- significa 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). 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 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++, fronteiras bem marcadas entre discursos, significa que não se estabelece relações entre temas como, por exemplo, estudo de procedimentos e planejamento; C -- é o oposto. Os quadros números 1 e 2 a seguir representam as referidas explicações, compondo os instrumentos de análise das práticas pedagógicas. Foram elaborados a partir da análise da produção do grupo de pesquisa Estudos Sociológicos da Sala de Aula – ESSA, da Universidade de Lisboa.

Quadro 1. – Contexto instrucional/Relação entre discursos – Relações intradisciplinares – Na exploração/discussão dos assuntos em estudo

Indicador	C++	C+	C-	C- -
<i>Exploração/discussão dos assuntos em estudo</i>	Os assuntos já tratados não são retomados na discussão de um assunto novo. As relações entre os assuntos não são contempladas.	Os conteúdos já tratados são lembrados apenas se for imprescindível para a compreensão de um novo tema.	Os temas em estudo são explicados de maneira que os conteúdos já trabalhados sejam mencionados e se relacionem com o novo assunto.	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 diversos discutidos na disciplina.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Quadro 2. – Contexto instrucional/Relação entre discursos – Relações interdisciplinares – Na exploração/discussão dos assuntos em estudo

Indicador	C++	C+	C-	C- -
<i>Exploração/discussão dos assuntos em estudo</i>	A professora não menciona assuntos de outras disciplinas. As relações entre o conhecimento abordado e os veiculados nas outras disciplinas são ignoradas.	A professora estabelece relações entre os conhecimentos de outras disciplinas se tal for fundamental para a compreensão do assunto em estudo.	A professora contempla assuntos de outras disciplinas para uma melhor compreensão dos assuntos em discussão.	A professora enfatiza as relações entre os conhecimentos de diferentes disciplinas.

Fonte: elaborado pelas autoras.

Procedimentos

As relações foram flagradas por meio da observação de aulas de Didática de uma instituição que forma mais de mil egressos anualmente em cursos de Pedagogia. Ressalta-se que a instituição observada é uma das maiores do país, contanto com propostas de aulas supostamente iguais para todas as turmas, o que nos remete a pensar sobre a representatividade das informações coletadas. As turmas são compostas com alunos de estratos sociais que não têm alto poder aquisitivo e nem elevada formação cultural. A turma observada estava no turno noturno.

O conceito de classificação foi balizador deste foco por seu potencial para auxiliar ao entendimento das possibilidades de formação aventadas nesse tipo de instância formativa. 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 e no interior do curso.

Serão focalizados, neste relato, exemplos de análise com o conceito de classificação, que é usado para analisar as relações entre as categorias, sejam elas sujeitos, discursos ou práticas. A expressão se refere às relações entre categorias, podendo, neste estudo, se referir às relações entre disciplinas do

currículo do curso de Pedagogia com a Didática e às relações internas entre os conteúdos da própria disciplina.

Foram observadas quinze horas de aulas da disciplina Didática II na sala de aula focalizada neste artigo, em uma turma de terceiro semestre de curso de Pedagogia, totalizando oito cenas organizadas a partir das informações coletadas, em que foram tratados os elementos que compõem o plano de aula. Cada cena foi analisada contando com instrumentos elaborados a partir da teoria de Bernstein (quadros 1 e 2). Foram escolhidas duas cenas representativas dentre as coletadas com as análises efetuadas para serem expostas neste relato.

Resultados: o ensino da elaboração do plano de aula

As aulas que compõem as cenas números 1 e 2 foram desenvolvidas com explicações da professora observada sobre os itens do plano de aula, sendo o início das exposições sobre o tema. Entretanto, nas três semanas seguintes acabariam os estudos desenvolvidos em Didática, já que os alunos deveriam cursar apenas a Didática I e II.

Nessas ocasiões, em grupos de cinco ou seis pessoas, cada grupo de alunos elaborou um plano durante esse conjunto de aulas.

No período observado, os alunos não contaram com textos de apoio sobre a elaboração do plano de aula ou de curso, situação diferente do que ocorre na disciplina em pauta. Entretanto, os alunos buscaram, por conta própria, para ajudar, os planos de aula veiculados em revistas de auxílio a professores, tais como a Nova Escola.

Os alunos puderam contar com excertos de textos que a professora passou na lousa ou exibiu em transparências a respeito dos itens do plano de aula. Também receberam uma lista de objetivos gerais que a docente disponibilizou, para que a classe os escolhesse para futura cópia; e com um texto que a professora cedeu, solicitando que fosse o conteúdo da aula dos planos elaborados pelos grupos.

As cenas a seguir, números 1 e 2, representam o contexto instrucional observado e as respectivas análises de mecanismos subjacentes às práticas pedagógicas observadas.

Cena 1

Às 19h30 a professora chegou à sala de aula, cumprimentou os alunos, organizou seus materiais e começou a escrever na lousa sobre o planejamento da ação didática.

Ocupou a lousa inteira escrevendo a definição do que é planejar e a definição de objetivos gerais e específicos. Escreveu que planejar exige o diagnóstico da realidade e quando fez a leitura citou como exemplo um filme que os alunos assistiram – *Escritores da liberdade*. Nesse momento a sala fazia muito barulho e ainda recebia bem menos da metade do grupo.

Após a leitura da lousa a professora continuou uma dinâmica iniciada na semana anterior, em que os alunos receberam uma lista de objetivos gerais para a seleção dos que achassem mais importantes para que fossem copiados no plano de aula. Depois da seleção que a turma fez dos objetivos gerais, a professora voltou a escrever na lousa sobre a definição de objetivos específicos, usando como exemplo:

“Se eu quero comprar um carro no final do ano, preciso tornar esse objetivo operacionalizado, ou seja, economizar.”

Definiu os objetivos específicos e gerais, mas não deu nenhum exemplo de objetivos relacionados ao desenvolvimento das práticas pedagógicas escolares.

Relatou que, ao se definir objetivos, conteúdos são selecionados, depois meios e apontou que a avaliação foi muito vista como arma, mas que hoje a avaliação é feedback, não é controle disciplinar. *“É controle, mas da qualidade!”*

Enquanto isso tinha aluna pedindo acetona para a colega; a intensa conversa dos grupos tornava difícil compreender o que a professora falava para dar continuidade aos registros de observação, mas parecia que nenhuma aluna se incomodava com o barulho ou com o fato de uma professora tentar explicar algo e não ter resposta da turma de alunos.

Mencionou que para saber se a aula foi favorável é necessário ver os objetivos específicos e entregou uma lista de verbos para a elaboração dos objetivos específicos.

Voltou a falar dos objetivos gerais escolhidos pelos alunos e ditou os números dos objetivos mais votados pelos grupos para que os vencedores fossem os copiados por todos no plano em elaboração, sendo que a dinâmica de ditar e somar os números dos objetivos selecionados pelos grupos para a identificação dos vencedores levou quase meia hora, pois foi preciso ditar todos os números - dos cinco objetivos escolhidos para cada grupo - três vezes, em decorrência da dispersão caracterizadora da aula.

Depois da identificação dos objetivos escolhidos vencedores, a professora leu rapidamente três transparências com comentários sobre os itens do plano. Ao ler e falar sobre conteúdo lembrou que ninguém ensina o que não sabe e deu exemplo de sua pesquisa de mestrado sobre avaliação, em que observou uma professora que tinha bom discurso sobre avaliação, mas assustava as crianças com a avaliação, mostrando que ela fazia errado porque não sabia fazer de outro jeito, mas não estabeleceu relação entre o exemplo concedido e a explicação do que é conteúdo.

Às 20h50 a professora liberou o grupo para o intervalo.

A partir desse relato da cena e dos apontamentos foram selecionados dois excertos sobre a aula para análise com o referencial.

Excerto 1

Lousa lida pela professora: *Objetivos gerais: são aqueles previstos para um determinado nível ou ciclo, uma escola ou uma certa área de estudos, e que serão alcançados a longo prazo.*

Objetivos específicos – são aqueles definidos especificamente para uma disciplina, uma unidade de ensino ou uma aula. Consistem em desdobramento e operacionalização dos objetivos gerais.

Objetivos específicos – operacionalização dos objetivos gerais

Fala da professora: Ex: Eu quero comprar um carro no final do ano (comparação com objetivo geral)

Se eu quero comprar um carro, preciso tornar esse objetivo operacionalizado – ou seja, economizar.

O objetivo geral é de um ciclo ou de uma escola.

Ao definir objetivos, se seleciona conteúdos, depois meios.

A avaliação foi muito vista como arma. Hoje a avaliação é feedback – não é controle disciplinar. É controle, mas da qualidade!

Leitura e explicação da transparência:

Procedimentos e recursos

Não é apenas uma coletânea de técnicas isoladas

Devem ser diversificadas

Estar coerentes com os objetivos propostos

Adequar-se às necessidades dos alunos

Apresentar desafios

Como visto até aqui, na aula em questão, o grupo deveria discutir os elementos do plano de aula, os alunos deveriam copiar os registros da lousa efetuados pela professora sobre o assunto.

Nessa dinâmica, primeiramente ressalta-se que a ausência de exemplos voltados à realidade das escolas, ao definir os elementos do plano de aula, tornou as explicações ou discussões pouco detalhadas. A professora não apresentou exemplos de objetivos gerais e específicos das áreas, não mencionou os objetivos apresentados nos documentos que orientam o currículo da escola. Citou a avaliação, mas não falou nada a respeito da avaliação e dos ciclos de aprendizagem, não apresentando informações caracterizadoras de rotinas das instituições escolares.

Na análise das relações entre discursos, no que se refere às intradisciplinares, as fronteiras entre os discursos da disciplina foram marcadas (C+), pois a professora apenas mencionou um filme assistido na disciplina relacionando-o à atitude que o professor deve adotar ao planejar as aulas. As relações entre os assuntos praticamente não foram contempladas. Ao explicar a respeito dos procedimentos de ensino, a professora poderia, por exemplo, ter associado os assuntos da aula ao que os alunos estudaram anteriormente sobre o significado da Didática, das competências para ensinar, à função política e social da escola ou ainda às tendências pedagógicas estudadas no início do semestre.

No que se refere às relações interdisciplinares, fundamentais no trabalho com a área, a classificação foi mais forte (C++), pois a professora não mencionou assuntos de outras disciplinas. As relações entre o conhecimento abordado e os veiculados nas outras disciplinas foram ignoradas. Ao tratar dos elementos do plano e especificamente da avaliação, a professora poderia ter cotejado os assuntos aos direitos infantis à escola que promova o desenvolvimento e as aprendizagens escolares, pautada nos estudos que os alunos fizeram na disciplina Direito à Infância e à Educação. Em relação à Estrutura e Funcionamento da Educação Básica, a professora poderia ter tratado do que as diretrizes das etapas da Educação Básica dispõem a respeito das práticas pedagógicas e da avaliação, da fundamentação da organização de escolas em ciclos de aprendizagens; poderia ainda ter solicitado que os alunos relatassem as observações que fizeram nos estágios, para que a discussão sobre o plano fosse relacionada às atividades desenvolvidas no Estágio Curricular. As fases do desenvolvimento infantil abarcadas na Psicologia da Educação poderiam ser relacionadas às explicações sobre o plano, pois um plano sempre é dirigido a determinado grupo de alunos. Os estudos dos procedimentos poderiam ter sido relacionados aos procedimentos de ensino ou às características das práticas pedagógicas de outros períodos discutidos na disciplina História da Educação ou ainda os autores estudados na Sociologia da Educação também poderiam ter gerado contribuições a fim de que os alunos entendessem as relações entre as funções desempenhadas pela escola contemporânea e as suas relações com as práticas pedagógicas sedimentadas nas instituições escolares.

Excerto 2

Professora: *Lembram disso?*

(Ela referia-se a uma lista com 19 objetivos apresentados em uma folha, que foi distribuída aos alunos e lida pelos grupos na semana anterior para que esses selecionassem os cinco que achassem mais relevantes).

A professora cedeu aos grupos uma tabela para registro dos números dos objetivos gerais escolhidos pelos alunos – a partir de uma lista de objetivos que distribuiu para serem copiados nos planos a serem elaborados – para que ela pudesse ditar os números dos objetivos que os grupos selecionaram por considerarem mais importantes. Essa dinâmica de ditar os números escolhidos pelos grupos para a verificação dos objetivos vencedores demorou quase meia hora. Em decorrência do barulho, ela teve que ditar os números três vezes, depois solicitou que os alunos somassem os números escolhidos para que os cinco considerados mais importantes pela classe fossem os copiados pelos grupos nos planos.

Inicialmente, vale ressaltar que, durante a atividade, em nenhum momento a professora exemplificou a relevância dos objetivos a serem copiados para se refletir a respeito das práticas pedagógicas desenvolvidas na educação básica, nem pediu para eles que respondessem algo sobre o assunto.

No que tange às relações entre discursos, na análise das relações intradisciplinares verifica-se que a atividade de escolha dos objetivos deveria ter sido relacionada à de escolha de objetivos específicos, de procedimentos e de elaboração de atividades de avaliação; os últimos conteúdos abordados na disciplina não foram retomados (C++).

No caso da análise das relações interdisciplinares, pode-se dizer que as fronteiras entre os discursos das áreas curriculares de formação do pedagogo também foram bem marcadas (C++). As relações entre o conhecimento abordado e os veiculados nas outras disciplinas foram ignoradas nas atividades, sendo que os objetivos copiados poderiam, por exemplo, ter sido relacionados pela professora à função social dos processos de escolarização. As práticas observadas para cumprimento do Estágio Curricular poderiam ser relacionadas aos objetivos copiados. Os conteúdos das diferentes áreas de atuação do professor polivalente também precisariam ser cotejados nessa situação a fim de exemplificar e detalhar as explicações dos conteúdos das aulas.

Cena 2

Após o intervalo, a professora voltou para a sala de aula, pediu para que os alunos se organizassem em grupos e distribuiu um texto para cada grupo, intitulado *Negócio de menina com menino*, dizendo que o texto era o conteúdo da aula que planejavam.

Mencionou que o texto era o conteúdo e perguntou: “- Qual o objetivo a ser desenvolvido a partir desse conteúdo?”

Lembrou que os alunos já tinham os objetivos gerais (os vencedores da folhinha já distribuída anteriormente para serem copiados) e estabeleceu que eles deveriam elaborar os objetivos específicos até o final da aula.

Alguns grupos elaboraram de dois a quatro objetivos e outros apenas copiaram os verbos de uma lista de verbos que a professora forneceu. A folha de objetivos foi entregue à professora.

Sobre a cena número 2 foi selecionado um excerto para análise.

Excerto

Interfaces da Educação, Paranaíba, V. 12, N. 35, p. 487 a 505, 2021
ISSN 2177-7691

A professora distribuiu um texto que pode ser trabalhado com crianças e uma lista de verbos e solicitou que os alunos elaborassem objetivos específicos a partir do material que receberam.

Mesmo sem uma discussão exemplificada a respeito dos conteúdos veiculados na educação infantil e nos anos iniciais do ensino fundamental, a professora determinou que os alunos elaborassem objetivos a partir da leitura do texto que ela selecionou.

Ficou estabelecido que o conteúdo fosse o texto e não o que poderia ser trabalhado com as crianças a partir do material que ela escolheu.

Quanto às relações intradisciplinares, verifica-se que ao trabalhar com os conteúdos e objetivos específicos, os objetivos gerais copiados deveriam ser retomados articulando-os aos elementos trabalhados, mas isso não ocorreu, ou seja, as fronteiras entre os conteúdos da disciplina foram bem marcadas, o que não deveria ocorrer. Os trabalhos realizados não contemplaram relações entre os diferentes assuntos. As relações entre os assuntos das atividades não foram estabelecidas. Ao trabalhar com a atividade de organização dos conteúdos e objetivos específicos, as atividades de cópia e seleção dos objetivos gerais deveriam ser retomadas articulando-as aos elementos a serem elaborados, o que não ocorreu, sendo analisado, portanto, com o indicador de fronteiras altamente marcadas (C++).

No que tange às relações interdisciplinares, a classificação também foi intensa, caracterizada com o indicador (C++). Ao solicitar a elaboração de objetivos, a professora poderia ter mencionado os assuntos da Psicologia da Educação a respeito da aprendizagem e do desenvolvimento infantil, articulando-os aos objetivos e possibilidades das práticas pedagógicas. Poderia ter solicitado exemplos de práticas discutidas na disciplina de estágio para exemplificar os objetivos ou relacionar os conteúdos do texto com outros componentes curriculares. Os objetivos elaborados não foram pensados sequer para alguma faixa etária, como se os objetivos e as possibilidades das práticas pedagógicas escolares fossem os mesmos para todas as fases do desenvolvimento infantil. Em nenhum momento os conteúdos e metodologias das áreas foram contemplados na relação com a elaboração dos objetivos. Os objetivos elaborados não foram pensados no cotejamento com os objetivos

mais amplos do processo de escolarização, com a função sociopolítica dos processos vivenciados nas escolas.

Dessa forma, das análises das cenas pode-se verificar que a ausência de relações entre discursos no âmbito do ensino do componente curricular em questão tende a limitar a formação da consciência profissional para o exercício do magistério, abordando os temas que levam à visão micro-interacional, que só reproduz a incapacidade de relacionamento.

Nessas circunstâncias, aponta-se que no conjunto de aulas observadas verificou-se a preocupação da professora com um tema crucial para o trabalho do professor com o ensino – o plano de aula – conforme citado por vários autores da área. Entretanto, a escassez de relações entre os discursos veiculados merece destaque no que se refere à interdisciplinaridade e intradisciplinaridade. Tal ausência verificada nas cenas mostra as fortes fronteiras entre os temas das áreas que compõem a formação para a docência. Esses temas necessitam de intensa articulação no sentido de ampliar as possibilidades da formação dos docentes contribuindo para maior compreensão e utilização dos conteúdos de sua formação, permitindo-lhes a perspectiva ao mesmo tempo contextualizada e também abstraída na direção da generalidade de raciocínio sobre os temas que compõem o currículo do seu curso, aspecto fundamental quando se trata de uma área que tem, ou pelo menos deveria ter, o foco em questões técnicas, que só são dotadas de real sentido quando entranhadas nas dimensões sociopolíticas dos processos de escolarização propiciados aos discentes nos níveis de atuação do pedagogo.

No caso da Didática, as relações interdisciplinares são profícuas e, mais do que isso, fundamentais no sentido de auxiliar para que os conteúdos da área e disciplina não sejam trabalhados de maneira meramente instrumental (CASTRO, 1991; MARIN, 2005; OLIVEIRA, 1993). As relações interdisciplinares e intradisciplinares são fundamentais a serem estabelecidas nos discursos veiculados na disciplina em estudo no sentido de possibilitar a ampliação das possibilidades de acesso ao conhecimento não apenas técnico da área ao aluno. Tais relações tendem a conduzir a níveis mais elevados de articulação e, portanto, maiores condições de abstração na generalização da compreensão e exercício do trabalho pedagógico, conforme evidenciado em

estudos da área da Didática (MARIN, 2005) e nas pesquisas desenvolvidas pelo grupo ESSA – Estudos Sociológicos da Sala de Aula, que conta com ampla produção pautada no referencial de Bernstein (MORAIS; NEVES, 2009).

Entretanto, a classificação das práticas analisadas foi considerada forte e muito forte; as fronteiras entre os discursos veiculados foram bastante marcadas, não potencializando relações de assuntos já estudados e experiências já vividas que se mostram fundamentais na área de modo a possibilitar a compreensão mais ampliada por parte dos alunos no que tange aos temas da Didática, que deveriam ser tratados enquanto cruciais ao exercício do magistério. A professora agiu desconsiderando quase totalmente os alunos do contexto do curso ao não considerar os estudos e também as experiências profissionais das alunas que já são professoras, não atribuindo todos os reais aspectos de importância na área.

Dessa forma, ressaltam-se aspectos que compõem a fragilidade com a qual foi trabalhado um tema fundamental para a área, a elaboração do plano de aula, sem o devido rigor ao estabelecimento de relações entre os discursos internos à própria área e entre a Didática e os outros componentes do currículo do curso de licenciatura, minimizando as possibilidades de preparo do alunado do curso estudado para o trabalho com o ensino.

Mais algumas considerações

As cenas com os indicadores analisados nos contextos de formação de professores no curso de Pedagogia evidenciaram exemplos de que as contribuições do ensino da Didática almejadas para a formação do professor e o desenvolvimento do trabalho docente foram frágeis, não foram potencializadas pelas relações estabelecidas no microcontexto das aulas observadas e no curso.

Tais ausências de relações verificadas nas observações das aulas – no campo empírico escolhido em decorrência de sua representatividade numérica no país –, e que seriam fundamentais no trabalho com os temas da Didática, limitam o trabalho com o objeto de estudo da área no contexto instrucional, submetendo os alunos a uma provável fragmentada consciência a respeito do

ensino e de suas funções na escola contemporânea, ou seja, as características das práticas pedagógicas realizadas na formação que vem sendo concedida aos futuros docentes, os quais poderão atuar nos anos iniciais da escolarização, não tendem a potencializar uma compreensão relacional a respeito dos modos de agir para ensinar. A ausência de relações intra e interdisciplinares no discurso da professora exemplifica o quanto ainda não se concebe a Didática como área de conhecimento e de exercício necessariamente situadas, ou seja, abordadas e exercidas com relações contextuais.

Por fim, aponta-se que, a partir da observação do contexto instrucional das aulas, o conceito de classificação auxiliou a uma modalidade de análise mais rigorosa de como a comunicação ocorre no trabalho com os conteúdos, neste caso o da Didática, veiculando o código, gerando indícios sobre a lógica da formação fragmentada das consciências dos futuros professores para um exercício profissional que tende a reproduzir as injustiças sociais por seu despreparo técnico e político para esse tipo de atuação. Os formandos receberam e provavelmente transmitirão aos seus alunos o mesmo padrão de raciocínio, sem a condição de superar características de origem social que permita alçar outras competências de reflexão melhorando a aprendizagem ou possibilitando melhor compreensão do mundo em que vivem. Mantêm-se, todos, sem o poder de alterar, reproduzindo e distribuindo a condição de não mudar a consciência das relações e das condições de acesso e comunicação ampliadas no que tange ao conhecimento, privilégio de camadas sociais mais aquinhoadas.

Referências

AFONSO, Margarida; MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel. Contextos de formação de professores: Estudo de características sociológicas específicas. *Revista de Educação*, Lisboa, vol. XI, nº1, p. 129-146, jan-jul. 2002.

ANDRÉ, Marli. Em busca de uma Didática fundamental. In: *ATAS DO SEMINÁRIO A DIDÁTICA EM QUESTÃO*, 3, São Paulo, SP. Anais... São Paulo: USP, 1985. V. 1. p. 33-45.

APPLE, Michael. Vendo a educação de forma relacional: classe e cultura na sociologia do conhecimento escolar. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 11, n. 1, p. 19-33, jan-jun. 1986.

BERNSTEIN, Basil. 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.

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

CARVALHO, Irene Mello. O processo didático. Rio de Janeiro: Ed. da Fundação Getúlio Vargas, 1979.

CASTELO, Maria de Fátima Gonçalves. A didática na reforma do ensino. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves Editora, 1974.

CASTRO, Amélia Domingues de. A trajetória histórica da Didática. *Idéias*, São Paulo, v.1, nº 11, p. 15-25. 1991.

_____ *et al.* Didática da escola média. São Paulo: Editora Edibell, 1969.

CUNHA, Maria Isabel. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus, 1992.

ELIAS, Norbert. A sociedade dos indivíduos. Rio de Janeiro: Zahar, 1994.

FARIAS, Isabel Maria Sabino. *et al.* Didática e docência: aprendendo a profissão. Brasília: Liber Livro, 2011.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; GUARNIERI, Maria Regina. Disciplina de Didática: um estudo exploratório a partir dos planos de ensino. *Pesquiseduca*, Santos, v. 3, n. 5, p.27-55, jan-jun. 2011. Disponível em: <http://periodicos.unisantos.br/index.php/pesquiseduca/article/view/151>. Acesso em: 20 mar. 2019.

GALLIAN, Claudia Valentina Assumpção. 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. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/884/622>. Acesso em: 20 jan. 2019.

LONGAREZZI, Andréa Maturano; PUENTES, Roberto Valdes (Orgs.) Panorama da didática: ensino, prática e pesquisa. Campinas: Papyrus, 2011.

MARIN, Alda Junqueira. 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, Alda Junqueira; PENNA, Marieta Gouveia Oliveira; RODRIGUES, Ana Carolina Colacioppo. A Didática e a formação de professores. Revista Diálogo Educacional, Curitiba, v.12, n.35, p.51-77, jan-abril. 2012. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/4999/14045>. Acesso em: 10 dez. 2012.

MORAIS, Ana Maria. Socialização primária e prática pedagógica. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1989. v. 1.

MORAIS, Ana Maria; NEVES, Isabel Pestana. Textos e contextos educativos que promovem aprendizagem. Otimização de um modelo de prática pedagógica. Revista Portuguesa de Educação, Braga, v.1, n.22, p. 5-28, jan.-jul. 2009. Disponível em: http://www.scielo.mec.pt/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S087191872009000100002&lng=pt&nrm=iso. Acesso em: 10 jan. 2013.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. A reconstrução da Didática: elementos teórico-metodológicos. 2ªed. Campinas: Papyrus, 1993.

SANTOS, Ana Sofia Queiróz Friaças da Silva. Formação Inicial de Professores de Ciências: Estudos de Práticas Pedagógicas e de Aprendizagens. Dissertação (Mestrado em Ciências da Educação, Didática das Ciências)-Instituto de Educação, Universidade de Lisboa, 2010.

SANTOS, Lucíola Licínio de Castro Paixão. Bernstein e o campo educacional: relevância, influências e incompreensões. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v.3, n. 120, p. 15-49, Nov.-Dez. 2003. Disponível em:http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010015742003000300003&lng=e&nrm=iso. Acesso em: 20 jun. 2012.