

A PESQUISA CONTEMPORÂNEA EM DIDÁTICA: CONTRIBUIÇÕES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Maria Inês Marcondes*
Miriam Soares Leite**
Vania Finholdt Leite***

RESUMO: Se é fato que já há décadas a crítica à Didática prescritiva se consolidou na reflexão educacional, por outro lado, a potencialidade propositiva das teorizações que esse campo produz ainda se coloca como alvo de debate. Neste texto, analisamos o conjunto de trabalhos apresentados no GT Didática nas reuniões anuais da ANPEd, no período de 2004 a 2008, visando a contribuir para a necessária problematização da dimensão propositiva dessa produção. Com base nas conclusões de revisões anteriores do campo, que questionavam a dispersão de focos de pesquisa e a concentração na temática da formação de professores, definem-se três eixos de sistematização da análise desenvolvida – temática privilegiada; metodologia utilizada na pesquisa em questão; análises e conclusões apresentadas – a partir dos quais se busca responder a tais questionamentos.

Palavras-chave: Didática. Prática Pedagógica. Estado da Arte.

CONTEMPORARY DIDACTICS RESEARCH: CONTRIBUTIONS TO PEDAGOGICAL PRACTICE

ABSTRACT: It may be a fact that, already for decades, a solid criticism of prescriptive didactics has been consolidated in educational discourse, but it is nonetheless the case that the field still carries the potential for propositioning and theorising and continues to be the target for debate. In this article, we analyse all the papers presented at the Didactics Working Group at ANPED's annual meetings from 2004 to 2008, in order to contribute to and reflect on the propositions included in the working group's papers. By taking into consideration the conclusions of previous reviews of this field, which questioned the bias of the didactic research, focusing excessively on the subject of teacher education and criticising the recurrence of vague conclusions, we have decided to define three axes to enable us to systematise our analysis. These are: subjects chosen, research methodologies employed, analysis and conclusions presented.

Keywords: Didactics. Pedagogical Practice. State of the Art.

* Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Professora do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). E-mail: mim@puc-rio.br

** Doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio); Professora da Faculdade de Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: miriamsleite@yahoo.com.br

*** Doutoranda da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO). E-mail: vfaleite@uol.com.br

Possivelmente, por tratar de objeto tão valorizado em sociedade quanto urgente nos problemas de ordem prática que coloca, com frequência, espera-se da atividade científica do campo educacional soluções para tais questões. No que diz respeito aos estudos em Didática, essa expectativa esteve, em matizes diversas, presente em publicações de autores que têm pensado de forma sistemática a produção de conhecimento nesse campo, como em André (2008), Candau (2000, 2009), Fernandes e Leite (2007), Franco (2008), Gatti (2008), Libâneo (2008), Martins (2008), Oliveira (2000) e Pimenta (2000, 2008). Na leitura desses trabalhos, embora se identifique evidente diversidade analítica, o questionamento da efetividade das contribuições da pesquisa em Didática para a prática pedagógica foi uma constante, trazido em articulação com as seguintes problemáticas:

a) dispersão do campo:

Como em toda prática social, a prática da pesquisa possui suas contradições, sobretudo quando tomada coletivamente, pois, ao mesmo tempo que apresenta riquezas, convive com a dispersão, fato que ainda não permite acúmulos significativos (FERNANDES; LEITE, 2007, p. 14).

No que diz respeito aos últimos anos, os depoimentos¹ nos possibilitam afirmar que é uma fase em que existem poucas confluências, vários entrevistados chegando mesmo a caracterizá-los como um momento de “risco de dispersão” (CANDAU, 2009, p. 36).

b) concentração na temática da formação de professores:

O quadro mostra ainda que os pesquisadores buscam apoio em autores que escrevem sobre formação de professores, como Nóvoa, Zeichner e Gimeno Sacristán, confirmando o que Oliveira (2000) denunciava no final dos anos 1990, de certo domínio da didática pela área de formação (ANDRÉ, 2008, p. 498).

A presente reflexão, que se origina de trabalho encomendado pelo GT Didática para a reunião anual da ANPEd de 2009, retoma tais problematizações, privilegiando a discussão das contribuições para a prática pedagógica oportunizadas pelos trabalhos apresentados nesse GT, no período de 2004 a 2008.

Das relações entre teoria e prática

Antes mesmo de iniciar o trabalho de revisão, um questionamento recorrente nas pesquisas sobre educação teve de ser enfrentado: quando um trabalho acadêmico traz contribuições para a prática pedagógica?

Uma parte da indagação se colocava menos polêmica: o compromisso com a prática é explicitamente assumido pelo campo da Didática.

Reafirmando o compromisso da didática com os resultados do ensino para uma educação inclusiva e emancipatória e entendendo-a como campo de conhecimento essencial para a atividade docente (PIMENTA, 2008, p. 622).

[...] a especificidade da didática reside na busca das condições ótimas de transformação das relações que o aprendiz mantém com o saber (LIBÂNEO, 2008, p. 237).

Não se trata, contudo, de articulação trivial. As relações entre a produção do conhecimento e suas aplicações práticas já há muito constituem objeto de polêmica e, obviamente, não apenas no campo da Didática. Azanha (1992), em texto no qual critica o que considera uma tendência ao “praticismo” na pesquisa educacional, remete-se ao filósofo inglês Francis Bacon (1561-1626) para argumentar que a concepção instrumental da ciência se faz presente no pensamento filosófico desde os primórdios da modernidade. Considera “uma arbitrariedade epistemológica” (AZANHA, 1992, p. 26) a suposição baconiana de que todo conhecimento científico deve subsidiar a intervenção na realidade, o que implica o entendimento limitado do saber científico, restrito que se torna a apenas uma de suas feições. Ressalta que, historicamente, não se confirma a vinculação do saber científico à eficiência técnica e que “o êxito na obtenção de explicações corretas não estabelece por si só um poder de predição” (AZANHA, 1992, p. 26). Seria a demanda por *contribuições para a prática pedagógica*, de algum modo, uma concessão à perspectiva baconiana da Ciência? Por certo que não.

A enfática recusa da Didática tecnicista, que marca a produção da área desde a década de 1970, e o amplo reconhecimento da complexidade do seu objeto de estudo – os processos de ensino/ensino-aprendizagem – constituem fortes indicativos de que o questionamento relativo às contribuições para a prática não advém de uma expectativa simplista

das relações entre conhecimento e tecnologia, mas, sim, da configuração particular do seu objeto, que inclui o compromisso político com a educação de qualidade para todos. Nega-se “a didática como mero campo aplicativo e técnico de uma ciência do conhecimento” (PIMENTA, 2008, p. 610) e lembra-se que “a teoria é a expressão da prática, não o seu guia” (MARTINS, 2008, p. 598). Entretanto, dado se tratar de educação, direito básico que, em pleno século XXI, ainda não se realizou para todos, mesmo que não se pense em termos de aplicabilidade imediata e universal, constituiria flagrante irresponsabilidade social não se ponderar a respeito do significado para a prática que podem adquirir os estudos em Didática. A contemporaneidade não está tornando menos complexo seu campo de investigação, pelo contrário: o crescente ingresso na escola de populações anteriormente excluídas desse espaço, assim como as radicais transformações socioculturais vividas pelo mundo de hoje, torna ainda mais urgentes pesquisas que, de algum modo, *contribuam* para o enfrentamento das questões que se criam nesse quadro – em perspectiva não prescritiva, mas, sim, propositiva.

Descartada a pretensão de aplicabilidade linear, porém ressalvado o compromisso político do campo com a realidade educacional do país, percebe-se que tais *contribuições* podem se realizar de múltiplas formas. A análise dos trabalhos em tela evidenciou que sua produtividade potencial para a prática ultrapassava o formato estrito dos resultados replicáveis das pesquisas. Afinal, concordando com Veiga Neto, “não faz sentido – e nem mesmo é possível – pensar a prática sem uma teoria que a abrigue enquanto prática. Além do mais, se a própria teoria já é uma prática [...] a prática só é prática sob o abrigo de uma teorização que lhe dê (pelo menos, um mínimo de) sentido” (2008, p. 32).

Portanto, sínteses e argumentações teóricas, inovações em metodologia de pesquisa e apresentação de enfoques e autores pouco conhecidos foram consideradas contribuições efetivas/em potencial, ainda que não de implementação imediata no cotidiano escolar.

Da análise desenvolvida

Definidos os objetivos deste trabalho e esclarecidas tais questões iniciais, optou-se pelos seguintes *eixos de análise*:

- a) quanto à temática privilegiada (o que forneceria pistas para discutir a questão da dispersão – ou não – do campo);
- b) quanto à metodologia utilizada (interessou a abrangência da descrição da pesquisa em discussão, o que possibilitaria – ou não – a recontextualização dos seus achados e argumentos teóricos);
- c) quanto às análises e conclusões apresentadas (questionamento da sua pertinência para a prática pedagógica).

Nosso *corpus* de análise constituiu-se dos 74 trabalhos apresentados no GT Didática, nas 27^a a 31^a reuniões anuais da ANPEd, assim distribuídos: 14 textos em 2004, 13 em 2005, 13 em 2006, 16 em 2007 e 18 em 2008. Foram lidos e analisados todos os resumos e a íntegra de todos os artigos.

O primeiro eixo de análise, que dizia respeito aos temas privilegiados nos trabalhos, levou à sua classificação em *categorias temáticas*, definidas a partir da leitura dos textos e resumos. Operou-se com quatro grandes categorias (*Didática, Cotidiano Escolar, Ensino Superior e Formação de Professores*), que se desdobraram em diversas subcategorias, para melhor exposição e interpretação dos focos privilegiados e não privilegiados pelo campo.

1) Didática: História da Didática (1) e Objeto da Didática (4);

2) Cotidiano Escolar: Abordagem global: dimensão cultural (1); Avaliação (4); Conhecimento escolar (4); Disciplina/indisciplina (1); Metodologia (5); Recursos didáticos: TIC (tecnologias de informação e de comunicação) e livro didático (3); Relação professor-aluno (1); Ensino de (Ciências, Ciências da Terra/Biologia + Geografia, Educação Física Infantil, Física, Matemática, Geografia, História; 11).

3) Ensino Superior: Avaliação institucional (3) e Estágio (1); Pesquisa e orientação (2); Prática do professor universitário (7); Saber docente (1); Formação de Professores; Inicial (10); Continuada (6); Profissionalização do professor (9).

Muitas vezes, houve impasses ao classificar trabalhos, dado que alguns apresentavam interfaces significativas com mais de uma categoria ou subcategoria, o que impôs diversas reformulações para evitar superposições e/ou imprecisões que comprometessem um dos propósitos da classificação que operávamos, isto é, a problematização das ênfases e lacunas na produção do GT, dado de relevo na discussão sobre as contribuições para a prática pedagógica e sobre a ocorrência ou não da dispersão na produção do campo. A seguir, apresentam-se alguns destaques como *possíveis contribuições do GT Didática para a prática pedagógica*, no período investigado, para, em conclusão, retomarem-se as questões que orientaram esta reflexão.

Contribuições do GT Didática para a prática pedagógica (2004-2008): alguns destaques

Categoria *Didática*

Na primeira categoria, *Didática*, classificamos cinco trabalhos que privilegiaram a discussão de temas relativos à Didática como campo científico, o que incluiu um texto na subcategoria *História da Didática* e quatro em *Objeto da Didática*.

Castanho & Castanho (2008) apresentam síntese da trajetória histórica da Didática, estabelecendo vínculos entre sua construção e marcos da história da sociedade brasileira. Vêm somar a outras sínteses já realizadas no campo, oportunizando, desse modo, material de interesse para a formação de professores e para a pesquisa histórica sobre a constituição dessa área de conhecimento e pesquisa no país.

Quanto ao *Objeto da Didática*, este foi tema privilegiado em quatro trabalhos analisados, apresentados ao longo do período em discussão. Em 2008, Faria reafirmou a pertinência da teoria histórico-crítica para a Didática, apresentando mapeamento do ideário pedagógico da década de 1980, assim como, em menor proporção, a emergência do pensamento pós-moderno, abordado pela autora em sua versão “lúdica”²² (MCLAREN, 2000). No ano anterior, Toledo (2007) discutiu o estatuto epistemológico da Didática, com base na história das disciplinas escolares, apresentando elementos de interesse também para as subcategorias *conhecimento escolar* e

ensino de (metodologias específicas). Defendeu que as fronteiras entre as disciplinas escolares e as científicas justificam as contribuições da Didática nos debates sobre as metodologias disciplinares, que devem dar conta de elementos próprios da atividade pedagógica e não apenas dos saberes específicos que lecionam. Em 2005, Anhorn defendeu a necessidade de problematização da linguagem na pesquisa em Didática. Posicionando-se favoravelmente à incorporação das contribuições da perspectiva intercultural (Candau), apresenta a “análise crítica do discurso textualmente orientada”, proposta por Norman Fairclough, para se pensar discursivamente as questões do ensino e da aprendizagem. Freitas (2004) também destaca a relevância da dimensão cultural na educação, embora dialogue com outros autores (Bourdieu, Bruner, Geertz, Gimeno Sacristán, Pérez Gómez, Vigotski).

É interessante observar que todos esses artigos apresentam cunho ensaístico: podem ter se desenvolvido no contexto de pesquisas acadêmicas, mas não estão propriamente discutindo seus resultados. Entretanto, consideramos que trazem *contribuições para a prática*, na medida em que problematizam as fronteiras epistemológicas da Didática ou trazem propostas de inovação para seus estudos. Em ambos os casos, não se trata de achados diretamente aplicáveis na prática pedagógica, mas de discussões que lhe dizem respeito, posto que condicionam a continuidade e a identidade do próprio campo que dela se ocupa.

Também é notável que nesta categoria tenha se identificado o menor número de textos. Confirma-se, desse modo, o que a revisão de Fernandes e Leite já havia apontado em 2007: o “tema da teorização sobre a Didática” está menos frequente nos últimos anos, embora tais questões ainda se mantenham em pauta.

2. Categoria *Cotidiano Escolar*

A categoria *Cotidiano Escolar* focalizou o estudo da sala de aula, englobando a compreensão de como ocorrem as interações entre docentes e discentes, os processos de construção do conhecimento pelos alunos e os desafios que a atividade de ensino e mediação coloca aos professores.

Foram trinta trabalhos classificados nesta categoria, que se dividiu em seis subcategorias: *Abordagem global: dimensão cultural* (1), *Avaliação* (4), *Conhecimento escolar* (4), *Disciplina/indisciplina* (1), *Metodologia* (5), *Recursos*

didáticos: TIC e livro didático (3), Relação professor-aluno (1), Ensino de (Ciências, Ciências da Terra, Educação Física Infantil, Física, Matemática, Geografia, História; 11).

O trabalho de Koff (2005) foi classificado na subcategoria *Abordagem global: dimensão cultural*, apresentando resultados de pesquisa que abordou as relações entre educação e cultura(s), em diferentes espaços educativos (escola pública e privada de ensino médio). Propõe-se oferecer subsídios para a construção de uma didática escolar comprometida com a promoção do diálogo entre a cultura escolar, a cultura da escola e as diferentes “culturas sociais de referência” (Forquin, Candau). A pesquisa traz ainda discussão teórica sobre a dimensão cultural das práticas escolares e pode contribuir para tal reflexão.

Na subcategoria *Avaliação*, foram situados quatro trabalhos. Sá Earp (2007) teve como objetivo compreender mecanismos escolares que produzem a exclusão ou a inclusão, a partir de um estudo etnográfico em escolas no Rio de Janeiro, onde observou a estrutura da sala de aula, que abordou em termos de “centro-periferia”. Com base teórica em Bourdieu, a tese levantada por Sá Earp é de que existe uma lógica frequente nas salas de aula que leva à reprovação, qual seja, os professores focam em alguns alunos e não em todos. Uma das contribuições da autora é a constatação de que essa lógica está encarnada na estrutura da sala de aula e nas representações dos docentes.

A avaliação na proposta de ciclos foi alvo de três estudos. Rezende (2007) buscou verificar se professores e alunos conseguiam dar vida à concepção de avaliação defendida no programa Escola Plural, em Belo Horizonte. Para tanto, investigou uma escola que contava com um projeto político-pedagógico que ampliava a compreensão do que sejam os saberes escolares. Conclui destacando que, apesar de os jovens estudantes darem exemplo de “como se constrói o conhecimento pela via da ação coletiva, por meio das trocas, dos confrontos de ideias, os conhecimentos reelaborados não tinham visibilidade oficial para os registros escolares” (REZENDE, 2007, p. 14). Cunha (2004) se propôs caracterizar práticas avaliativas bem-sucedidas desenvolvidas por professoras e identificar suas representações sobre avaliação da aprendizagem, suas práticas e as dificuldades nesses processos, em escolas em Belém. Ressalta que as professoras acompanham diariamente as atividades dos alunos, coletando as informações necessárias para a reorientação de rumos e superação das dificul-

dades identificadas (CUNHA, 2004, p. 4). O trabalho de Rezende e Dalben (2004) investigou a relação avaliação/registo e suas possibilidades na construção de uma prática educativa inovadora em Belo Horizonte.

Enquanto Sá Earp (2007) desvela mecanismos escolares que produzem a exclusão ou a inclusão, Rezende (2007) contribui para uma escola que possa alargar a compreensão do que sejam os saberes escolares, enquanto Cunha (2004) e Rezende e Dalben (2004) trazem à tona práticas avaliativas que valorizam o acompanhamento diário, a reorientação de rumos e a superação das dificuldades identificadas na proposta de ensino em ciclos.

Na subcategoria *Conhecimento Escolar*, encontram-se quatro trabalhos.

Silva (2005) analisa “conceitos polarizadores de um projeto de pesquisa em andamento”, no qual se discute a produção de “conhecimento escolar” em investigações realizadas em universidades (SILVA, 2005, p. 1). Conclui com a defesa da pesquisa na universidade, “não apenas para o fortalecimento dos conteúdos culturais e científicos, mas, sobretudo, para encontrar os caminhos de sua prática de construção do conhecimento escolar” (SILVA, 2005, p. 15).

Anhorn (2004) discute os processos de transposição didática da disciplina História, defendendo a especificidade epistemológica da historiografia escolar, com base em autores como Chevallard e Ricoeur. Destaca-se como uma das suas contribuições relevantes a discussão teórica que desenvolve, trazendo autores e argumentos inovadores para a temática de que se ocupa. Observamos ainda significativa interface com a subcategoria *Ensino de História*.

Lopes e Araújo (2004) trazem considerações teóricas de interesse para o campo quando apresentam conclusões de pesquisa sobre “o conhecimento como rede, analisando alguns contextos em que o conceito de rede foi aplicado, [...] alunos e professores do ensino médio e alunos de cursos de graduação de áreas distintas”, em diálogo com autores como Pierre Lévy e Fritjof Capra. Também aqui se percebem aproximações com outra subcategoria (*Metodologia*).

Leite (2004) apresenta levantamento dos trabalhos apresentados nas reuniões anuais da ANPEd, no período de 1998 a 2003, sobre a temática do conhecimento escolar. Conclui que a temática vinha sendo pouco

discutida no GT Didática e que, no GT Currículo, que apresentou mais trabalhos a esse respeito, predominava o enfoque cultural, o que implicava a quase ausência da discussão epistemológica (Chevallard), defendida pela autora como igualmente relevante. Contribui para a prática, na medida em que provê elementos para se pensar a pesquisa sobre o conhecimento escolar e o próprio campo de investigação didática, no que se aproxima da subcategoria *Conteúdo da Didática*.

Na subcategoria *Disciplina/indisciplina*, foi classificado o trabalho de Leite (2008), que apresenta um estudo com adolescentes, a partir da perspectiva intercultural na Didática (Candau) e proposições de Paulo Freire a respeito do diálogo no ambiente escolar, proporcionando contribuições relativas a encaminhamentos e posturas docentes que podem favorecer menor dispersão em sala de aula.

Quanto à subcategoria *Metodologia*, foram identificados cinco textos. Koff (2007; 2008) analisa uma experiência inovadora e propõe reinventar os modos de conceber e fazer a escola por meio do desenvolvimento de projetos. Enfatiza a relação entre os projetos de trabalho e a (re)organização do currículo e do conhecimento escolar, sublinhando que tal prática pode favorecer espaços de integração curricular e circulação e/ou construção de conhecimentos, buscando uma escola mais plural e democrática.

Lobato (2007) abordou reflexões sobre a prática pedagógico-musical de professores do ensino fundamental. Teve como referencial teórico Vasquez (práxis reiterativa e criadora), articulando-se aos princípios musicais de Swanwick. A pesquisadora observou que as professoras privilegiam a Educação Musical de caráter funcional nas aulas, distanciando-se do que seria sua função, qual seja, propiciar uma prática criadora, que levasse à compreensão de si mesmo e da diversidade das culturas.

Arnoni (2008) e Almeida, Arnoni e Oliveira (2006) discutem a mediação como categoria fundante para a compreensão do processo de ensino e da relação ensino-aprendizagem na perspectiva da ontologia do ser social, de Luckács. Nessa perspectiva, os autores afirmam que “educação e aprendizagem caracterizam-se pela singularidade devido ao fato de que não há um aluno idêntico ao outro, razão pela qual as experiências pessoais de cada um são singulares, mesmo ao desenvolverem atividades comuns como, por exemplo, participarem de uma mesma aula. Dessa forma, no trabalho educativo, o educador não poderia ignorar o cotidia-

no dos educandos, pois o ensino se efetivaria na contraposição do conhecimento a ser trabalhado pelo professor aos elementos do cotidiano presentes nas concepções dos alunos” (ALMEIDA; ARNONI; OLIVEIRA, 2006, p. 7).

Na subcategoria *Recursos Didáticos: TIC e livro didático*, encontramos três trabalhos: Tavares (2008) defende que as tecnologias podem servir para intensificar os processos de produção escolar e isolar as pessoas umas das outras (como preconiza o toyotismo) ou, por outro lado, podem ser meios auxiliares para uma cooperação entre professores, alunos e comunidade. Araujo (2006) busca refletir sobre a significação das tecnologias educativas, apontando para os riscos de um neotecnicismo, mas reconhecendo o papel das técnicas e das tecnologias educativas como instrumentos possíveis de intervenção na construção do próprio ser humano. Os dois trabalhos recomendam uma adesão cautelosa quanto ao uso das TIC no processo didático.

Em relação ao livro didático, Maheu (2005) apresenta trabalho que investiga sua utilização por professores de uma escola pública situada em Salvador, Bahia, na disciplina Língua Portuguesa, no 2º ao 5º ano do ensino fundamental. Conclui que os docentes devem assumir a autoria do seu próprio exercício profissional, bem como a necessidade de uma leitura mais questionadora do manual escolar, para que possam desenvolver um uso mais adequado, crítico e pessoal desse recurso.

Quanto à *Relação professor-aluno*, Jesus da Silva (2007) discute os significados atribuídos por jovens estudantes pobres às práticas denominadas inovadoras por seus professores. Traz depoimentos de jovens estudantes e análises de interesse para se pensar a juventude na escola contemporânea.

Na subcategoria que denominamos *Ensino de*, foram classificados onze trabalhos.

Em relação ao *Ensino de Ciências*, o trabalho de Andrade (2008) descreve um estudo realizado em escola pública de ensino médio na periferia de Salvador sobre dinâmicas de “equilíbrio” (Piaget) em processos de ensino-aprendizagem. Conclui pela produtividade das práticas que consideram os conhecimentos prévios dos alunos e priorizam atividades em que o discente é construtor do seu conhecimento.

No *Ensino de Ciências da Terra* (Biologia e Geografia), os trabalhos de Gonçalves e Sicca (2005) e Gonçalves e Sicca (2008) discutem resulta-

dos de “pesquisa-colaborativa” sobre a integração curricular das disciplinas Biologia e Geografia. Afirmam que a disposição individual do professor é crucial para a transformação da sua prática, assim como a existência de um espaço coletivo de troca interdisciplinar e a contextualização dos conhecimentos tratados, o que favoreceria o interesse do aluno. Apresentam também proximidade com a subcategoria *Formação continuada*.

Em relação ao *Ensino de Educação Física Infantil*, identificamos o texto de Silva (2008). Trata-se de um ensaio que recorre a Peirce para questionar a pretensão de se estabelecerem objetivos didáticos aprioristicamente, sem considerar a palavra e a experiência infantil, de modo adultocêntrico.

Abordando o *Ensino de Física*, encontramos o trabalho de Silva (2006), que discute contribuições da Teoria da Argumentação (Chaim Perelman). Este também é um ensaio teórico, que defende a importância de considerarmos os estudantes como sujeitos ativos na sua participação comunicativa, o que dependeria do conhecimento das concepções anteriores dos alunos sobre os fenômenos físicos.

Quanto ao *Ensino de Geografia*, o artigo de Martins (2005) discute o ensino de geografia no ensino médio, o que inclui problematização do uso do livro didático, com base em estudo realizado em oito escolas da rede pública e privada da cidade de Ijuí. Apresenta uma síntese da trajetória histórica do ensino de Geografia e também traz elementos que remetem o trabalho à subcategoria *Recursos didáticos: livro didático*.

Na subcategoria *Ensino de História*, foi identificado um total de quatro textos.

Oliveira (2007), em diálogo com Boaventura de Sousa Santos e Vera Candau, focalizando a tensão igualdade-diferença, discute depoimentos de docentes coletados em eventos diversos como reuniões escolares ordinárias, seminários temáticos e debates mobilizados pelas direções de algumas escolas, no período de 2004 a 2006, relativos à implementação da Lei 10.639, que instituiu a obrigatoriedade do ensino da história e cultura africana e afrobrasileira. Identifica a força do mito da democracia racial e o peso da falta de condições de trabalho como principais obstáculos para a efetivação da legislação. Propõe as noções de “pedagogia do conflito” (Santos) e “perspectiva intercultural” (Candau) para o enfrentamento de tais questões.

Schmidt e Garcia (2004) apresentam os resultados de “pesquisa em colaboração” sobre o ensino de História, no segmento do 6º ao 9º ano do ensi-

no fundamental. Operam com o conceito de “código disciplinar” (Cuesta Fernandez) e dialogam, principalmente, com Isabel Barca (ensino de História). A descrição de atividade de sala de aula pedagogicamente produtiva (na qual se articulam interesses e vivências anteriores dos alunos, além de se utilizarem materiais didáticos diversificados) pode contribuir para a discussão da prática do ensino de História, assim como da formação continuada de professores dessa área, o que aproxima o trabalho da subcategoria *Formação continuada*.

Araújo (2008) apresenta resultados de pesquisa que realizou em escolas públicas da rede municipal do Rio de Janeiro, em que buscou identificar as possíveis relações existentes entre o tema da educação em direitos humanos e o ensino de História, com base na análise de depoimentos de professores, coletados em entrevistas. Conclui que tais relações ainda se encontram apenas no campo das possibilidades.

Toledo (2006) discute as contribuições do campo de pesquisa História das Disciplinas Escolares para a Didática. Investiga o livro didático de História no século XIX, Brasil, com o fim de oferecer subsídios para as discussões sobre as práticas de ensino dessa disciplina na atualidade (revelar sua “historicidade”). O trabalho apresenta interface com o campo “história das disciplinas” e com as subcategorias *Conhecimento escolar* e *Recursos didáticos: livro didático*.

Em relação ao *Ensino de Matemática*, o trabalho de Silva (2006) tem como objetivo compreender os fundamentos e processos da relação dos alunos com a aprendizagem da matemática e discutir a importância da pesquisa de campo para desvelar os saberes ocultos no processo ensino-aprendizagem. Apresenta os resultados de investigação realizada sobre o sentido de estudar matemática para alunos do 1º ao 6º ano, em uma escola pública da grande Aracaju, Sergipe. Em diálogo com Charlot e Blanchard-Laville, entre outros, enfatiza a dimensão do desejo e da motivação na relação com o saber, no caso, com o saber matemático, contribuindo, dessa forma, para se pensar o ensino de matemática.

A subcategoria *Ensino de (Ciências, Ciências da Terra, Educação Física Infantil, Física, Matemática, Geografia, História)* incluiu, portanto, em sua maior parte, pesquisas de campo que enfatizaram os seguintes pontos: a importância da incorporação da experiência do aluno nos processos de ensino-aprendizagem; como o aluno constrói o conhecimento na área estudada; produtividade dos trabalhos de grupo e do diálogo democrático entre professor e aluno.

Categoria *Ensino Superior*

Em relação à categoria Ensino Superior, localizaram-se dezesse- te trabalhos que foram distribuídos em cinco subcategorias: *Avaliação Institucional* (3), *Estágio* (1), *Pesquisa e Orientação* (2), *Prática do Professor Universitário* (7) e *Saber Docente* (1).

Na temática da *Avaliação Institucional*, Chaves (2004) analisou os prin- cípios norteadores da prática pedagógica de um professor universitário e o processo de avaliação da sua prática, tendo em vista o que nomeia como uma formação profissional de qualidade. A pesquisadora recomenda que a avalia- ção não se desvincule de um projeto pedagógico curricular compartilhado e participativo e alerta sobre os riscos de que, por meio da avaliação, legitimem- se processos de exclusão e de discriminação na sala de aula universitária.

Inez (2007) abordou a ação dos professores na construção de referenciais para a avaliação da educação superior, a partir das suas expe- riências como avaliadores de cursos e instituições e participantes de pro- cessos de avaliação internos nos espaços em que atuam. O trabalho evi- denciou um consenso entre os professores sobre a necessidade e a impor- tância dos padrões e indicadores de qualidade, assim como sobre a ques- tão da singularidade do referente, ou seja, ainda que se pautem em parâme- tros gerais, a avaliação de uma instituição somente terá sentido se tomar a própria instituição como seu referencial.

Pavan e Fernandes (2006) discutiram a contribuição da avaliação institucional para o desenvolvimento profissional do professor do ensino superior. Identificaram visões diferenciadas entre docentes e gestores, uma vez que os docentes incorporaram a avaliação no seu cotidiano, uti- lizando-a para refletir sobre os resultados do seu trabalho, enquanto a ins- tituição tem uma visão burocrática e limitada quanto aos propósitos e objetivos da avaliação institucional, valorizando-se a competitividade e o cumprimento das exigências governamentais.

Em síntese, essas pesquisas discutem os procedimentos avaliati- vos específicos aos processos do ensino do nível superior e evidenciam que a avaliação do Estado enfatiza a perspectiva de regulação, em detri- mento do seu entendimento como processo formativo. No entanto, os professores entrevistados nas pesquisas apresentadas afirmam e reconhe- cem a importância desse tipo de avaliação, desde que se discutam e se criem alternativas avaliativas a partir do contexto de cada instituição.

Na subcategoria *Estágio*, o texto de Pedroso (2007) buscou identificar as práticas docentes que foram significativas na percepção dos alunos do curso de Nutrição, apontando que tais práticas se relacionavam com a realidade profissional desses estudantes.

Em *Pesquisa e Orientação*, foram classificados dois trabalhos. Veiga (2006) realizou um mapeamento dos significados e características de pesquisas interinstitucionais em quatro universidades. A partir do levantamento de dados, apresentou os pontos facilitadores, fragilidades e desafios desse tipo de atividade. Entre os elementos facilitadores, destacou o saber conviver em grupo, ser tolerante e paciente diante das dificuldades. Em relação aos desafios, a constituição do grupo, e, quanto às fragilidades, indicou a não priorização da pesquisa como atividade acadêmica.

O trabalho de Viana e Veiga (2007) examinou as implicações das relações entre orientador e orientando, no processo de elaboração de dissertações e teses. Os dezoito orientadores entrevistados ressaltaram a importância da organização, da disciplina e do diálogo, e afirmaram conceber a orientação como um trabalho que envolve parceria, baseando-se nos aspectos afetivo, profissional e teórico-metodológico.

Com relação ao *Saber docente*, Pinto (2005) enfocou aqueles mobilizados pelos professores do ensino superior e o processo de construção da identidade profissional. Apresentou uma classificação dos saberes elencados pelos professores – tais como saberes do conhecimento do campo específico, didático-pedagógicos, intervenção social e relacional –, apontando como mais importantes aqueles que ajudam o professor a se compreender melhor no espaço pedagógico.

Na subcategoria *Prática do Professor Universitário*, foram situados sete trabalhos, entre os quais, três abordam a questão da metodologia do ensino superior (BAIBICH-FARIA; MENEGHETTI, 2006; FERNANDES, 2004; PAULA, 2004). Baibich-Faria e Meneghetti (2006) investigaram a contribuição da disciplina Metodologia do Ensino, na formação de futuros professores. Apontaram a importância de uma “ética de ação” e da “prática reflexiva” nesse processo. O trabalho de Paula (2004) também conclui que o desenvolvimento da proposta de formação que estudou baseava-se na reflexão sobre quem são os professores e como percebem o mundo, o que foi constatado na análise das concepções dos professores universitários sobre o perfil de alunos que pretendiam formar. Fernandes (2004) analisou as concepções de qualidade de ensino que fundamentam

a prática docente em uma instituição de ensino superior privado, visando a contribuir para a compreensão do conceito de qualidade que permeia esse tipo de ensino.

Outros dois trabalhos – Fagundes, Broilo e Forster (2008) e Broilo (2006) – voltaram-se para a questão da formação pedagógica dos professores universitários. Fagundes, Broilo e Forster (2008) buscaram entender os movimentos da universidade referentes à formação pedagógica dos seus professores e a possibilidade da construção da docência universitária por intermédio do projeto político-pedagógico. Defendem que a construção desse projeto, tendo como premissa a indissociabilidade de ensino, pesquisa e extensão, possibilita a formação da docência universitária. Broilo (2006) analisou as contribuições da universidade na formação dos docentes do ensino superior, afirmando a importância da atuação do pedagogo nessas instituições e da realização de ações pedagógicas consideradas inovadoras. Além disso, ressalta a importância de um programa de pesquisa com investimentos destinados à área do ensino.

Dois trabalhos nessa perspectiva se relacionaram com a aprendizagem dos alunos. Um deles foi realizado no curso de doutorado em Medicina Veterinária, por Santos e Santos (2005), que apresentaram uma experiência na disciplina Epistemologia e Ciência, concluindo que a cognição dos alunos se estrutura dentro de configurações epistemológicas típicas das áreas científicas da sua formação, com categorias conceituais, cultura e linguagem próprias. Assim, para que eles possam entender a cultura, as representações e a linguagem de outra área do saber, é importante ter abertura para entender o diferente, mas também fazer associações com o conhecido. O trabalho de Sordi e Merlin (2007) buscou conhecer como alunos de um curso de licenciatura e de arquitetura percebem a categoria *espaço* (Milton Santos) dentro da complexidade das questões que atravessam a produção de qualidade no trabalho pedagógico que vivenciam. Defendem que não há como fazer a leitura dos espaços sem referenciá-la ao projeto político-pedagógico do curso e que este exige um planejamento socioespacial capaz de abrigar os objetivos da formação que ambiciona atingir.

Categoria *Formação de Professores*

Nesta categoria, incluíram-se todos os trabalhos que se ocuparam prioritariamente da discussão de temas relativos à formação do professor (25), divididos nas seguintes subcategorias: *Formação Inicial* (10), *Continuada* (6) e *Profissionalização do Professor* (9).

Na subcategoria *Formação Inicial*, foram classificados dez trabalhos.

Dois textos (RIBEIRO, 2008; FERNANDES; FERNANDES, 2008) abordam as representações sociais de estudantes dos cursos de licenciatura sobre o ensino universitário no processo de formação docente e da prática como componente curricular.

Ribeiro (2008) argumenta que as representações sociais dos futuros profissionais estão ancoradas em dois modelos epistemológicos: o empirista e o construtivista. Os achados dessa pesquisa reafirmam, no contexto brasileiro, as evidências encontradas por outros pesquisadores, como Borko e Putnam (citados por Tardiff), de que as crenças dos professores em formação são estáveis e resistentes através do tempo, uma vez que são impregnadas de afetos e percebidas pelos futuros professores como certezas profundas. Já a pesquisa de Fernandes e Fernandes (2008), ao discutir sobre a dimensão da prática nos cursos de licenciatura, propõe a Didática como uma possibilidade mediadora entre os conhecimentos da área específica e os conhecimentos da área pedagógica, tendo como referente as práticas sociais do mundo da vida e do trabalho.

Outros dois artigos focam a questão do recurso didático na formação inicial do professor. Pan e Vilarinho (2005) investigaram o processo de leitura apoiado por suporte virtual, apontando que ainda há o predomínio da noção de leitura com princípio, meio e fim, dado que mais da metade dos respondentes considerou muito difícil organizar as ideias valendo-se do hipertexto. Já Vilarinho e Barreto (2004) analisaram o papel do professor ao se valer da internet como recurso didático. Os autores apontam que as tecnologias são importantes para a produção de um contexto no qual se articulam meios, saberes, alunos, professores, métodos e técnicas de ensino, mas que a pedagogia que articula esses elementos é ainda mais relevante. Os dois trabalhos apontam que o uso das tecnologias como recurso didático favorece maior autonomia, novas formas de cooperação, maior união e integração, troca de conhecimentos e experiências, descentralização de tarefas, entre outros aspectos.

Um único trabalho trata da avaliação no curso de pedagogia: Souza (2008) procurou delinear e analisar as vantagens e limitações inerentes ao uso do mapa conceitual como instrumento avaliativo, sob a ótica dos alunos do curso de pedagogia.

Ainda na subcategoria *Formação inicial*, encontram-se cinco artigos que pensam o tema do estágio. Schmidt e Garcia (2006), Zordan (2008) e Fernandes e Silveira (2007) abordam o estágio na licenciatura, enquanto Lima, Fernandes e Gonçalves (2008) e Gomes (2005) discutem o estágio no curso de Pedagogia.

Schmidt e Garcia (2006) destacaram, para o ensino de História, as categorias de conhecimento escolar propostas por Edwards – forma de conhecimento tópico, forma do conhecimento como operação, forma de conhecimento situacional – para que os alunos-investigadores observassem as práticas em seus estágios. Zordan (2008) afirma a eficácia, para os futuros professores, da elaboração e da execução de projetos em função dos alunos, enquanto Fernandes e Silveira (2007) apontam a necessidade de uma interconexão entre estágio e prática de ensino no projeto do curso. Lima, Fernandes e Gonçalves (2008) investigaram as representações sociais das alunas sobre o trabalho docente, ressaltando a importância atribuída ao estágio para a superação das dificuldades encontradas na prática do magistério. Já Gomes (2005) trata do estágio na perspectiva da socialização profissional da educação infantil.

Observa-se que essas cinco pesquisas se aproximam, ao destacar a articulação da formação específica com a pedagógica e buscar estratégias para minimizar a distância entre o processo de formação inicial e a realidade do trabalho.

Na subcategoria *Formação Continuada*, dos seis trabalhos relativos ao tema, dois abordam a socialização dos professores em situação de formação (SAMBUGARI, 2005) e a didática e o currículo nesses processos (SICCA; GONÇALVES, 2006), enquanto quatro (ABDALLA, 2004; GOMES, 2004; FERNANDES DA SILVA, 2007; GUERRA, 2008) apresentam reflexões sobre a relação entre a formação continuada e a prática pedagógica.

Sicca e Gonçalves (2006) analisaram a implementação de uma proposta de inovação curricular no ensino de Ciências da Terra (ensino integrado de Biologia e Geografia). Constataram que a formação colaborativa proporcionou maior autonomia para as professoras na reorganiza-

ção curricular. Já Sambugari (2005) apontou que a atenção à interação entre as professoras durante os encontros de formação continuada pode trazer pistas para se repensar essa mesma formação, a partir da identificação das necessidades, expectativas e condições concretas das professoras. Apresenta interface com a subcategoria *Ensino de Ciências da Terra*.

É interessante notar a convergência entre os trabalhos de Abdalla (2004), que buscou captar as representações que alunos/professores têm a respeito do aprender a profissão, o de Gomes (2005), que abordou a formação continuada de professores do terceiro ciclo do ensino fundamental, e o de Guerra (2008), que analisou a articulação da disciplina Didática às experiências dos egressos do curso de Pedagogia: evidenciam que a aprendizagem se torna mais consciente e coerente, quando se enfrentam as questões do contexto de trabalho de forma coletiva. Afirmam também que os professores almejam um espaço de capacitação diferenciado e sintonizado com os desafios por eles enfrentados.

Fernandes da Silva (2007) analisou as práticas pedagógicas de quatro professoras durante o curso de Pedagogia para Professores em Exercício (PIE), apontando que mudaram a forma de olhar a aprendizagem dos alunos.

Em síntese, esses trabalhos evidenciaram mudanças na atuação pedagógica dos professores participantes e são, em sua maioria, pesquisas ou pesquisas colaborativas. Apontam que os docentes aprenderam de modo mais consistente e coerente quando se enfrentaram questões de forma coletiva e levaram-se em conta suas necessidades concretas, seus dilemas, dificuldades e expectativas. Observa-se, ainda, a falta de pesquisas que abordem a formação continuada especificamente na fase inicial da carreira docente, que, por ser uma fase importante para a permanência e o desenvolvimento profissional do professor, mereceria um olhar mais atento dos pesquisadores.

Na subcategoria *Profissionalização*, nove trabalhos foram incluídos.

Dois artigos – Lourencetti (2006) e Duarte e Augusto (2006) – analisam as relações de trabalho na escola, sublinhando a sobrecarga e a intensificação do trabalho, a presença de mecanismos de cobrança e pressão por resultados quanto ao aprendizado dos alunos, a falta de recursos e a precariedade da remuneração. Apesar dessas condições, relatam que os professores reafirmam a necessidade de humanizar as relações entre eles e alunos e de tratá-los como sujeitos individuais e históricos.

Os textos de Faria (2007), Fernandes (2005) e Franco (2005) analisam o trabalho de supervisores e coordenadores. Enquanto Faria (2007) discute uma experiência de formação e atuação de supervisores pedagógicos, em que destaca que estes instauraram um processo reflexivo junto aos professores, Fernandes (2005) e Franco (2005) convergem ao focalizar as dissonâncias e as contradições que os coordenadores encontram entre as demandas da prática e as precárias possibilidades de suas realizações, afirmando que é necessário investir na formação docente inicial, rediscutir o papel da escola e buscar o engajamento de todos na organização de pressupostos pedagógicos. Os três trabalhos analisam experiências de intervenção junto a supervisores e coordenadores, apontando para a necessidade de se instaurar e incentivar o processo reflexivo sobre as ações da escola, para que se possam transformar as práticas cotidianas.

Ainda nesta subcategoria, quatro trabalhos focam os saberes docentes em relação à atuação na sala de aula, seja no ensino médio (MENDES, 2008; PATRÍCIO, 2004), na disciplina de Educação Física de uma escola profissionalizante (GARIGLIO, 2007) ou no enfrentamento das diferenças (BARREIROS, 2007).

Gariglio (2007) ressalta saberes específicos do professor de Educação Física: saber ver, observar e ouvir, supervisão ativa, habilidades para uso de espaços e objetos didáticos. Quanto aos saberes para o trato da diferença na escola, Barreiros (2007) aponta os seguintes: o professor estar sensível ao que acontece, ao que emerge nas relações do grupo, reconhecer que somos diferentes, ter um olhar atencioso às crianças que mostram maiores necessidades, pesquisar o caminho de aprendizagem de cada aluno, utilizando também a intuição, trabalhar com diferentes linguagens e discutir sobre frases ou pensamentos para empoderar os alunos. Mendes (2008) identificou nos depoimentos dos alunos elementos de práticas significativas, tais como: o domínio do conhecimento, compromisso de ensinar independentemente das adversidades e estabelecimento de vínculo afetivo, enquanto Patrício (2004) procurou caracterizar os saberes dos professores bem-sucedidos, ressaltando a importância do domínio de conhecimento, a valorização da experiência dos colegas e a aula dialogada.

Esses trabalhos convergem ao valorizar a relação de respeito, diálogo e confiança com os alunos, a utilização de metodologias que busquem a aproximação com a realidade, o interesse e a necessidades dos alunos, e a construção de limites e regras de convivência.

Considerações finais

Obviamente, as observações do item anterior não esgotam as possíveis *contribuições* dos trabalhos em questão. Atendem, contudo, ao propósito de prover uma visão geral da leitura da produção do campo que informou as análises que se seguem.

À guisa de conclusão, retomamos agora nossa questão inicial: houve efetivamente contribuições para a prática pedagógica nos trabalhos apresentados no GT Didática, nos últimos cinco anos?

Em primeiro lugar, reafirmamos que as contribuições para a prática pedagógica podem se apresentar também como *sínteses e argumentações teóricas, inovações em metodologia de pesquisa e apresentação de enfoques e autores pouco conhecidos*. Podemos citar alguns exemplos que justificam tal conclusão. Martins (2005) apresentou uma síntese da trajetória histórica do ensino de Geografia, quando problematizou a atuação do professor no ensino dessa disciplina, enquanto Maheu (2005) trouxe argumentos de interesse para a reflexão sobre a problemática do livro didático em geral, ao discutir o uso do manual escolar de língua portuguesa, em uma escola pública da cidade de Salvador, Bahia. Nessa mesma reunião, Anhorn defendeu a incorporação das questões linguísticas na pesquisa em Didática e apresentou a teorização de Norman Fairclough, para justificar sua proposta. Outros autores também relativamente pouco conhecidos no campo foram apresentados ao GT nesse período, como Chevallard, sobre transposição didática (LEITE, 2004), ou Peirce, em seus estudos sobre a semiótica, trabalhados por Silva (2008), na discussão da Educação Física Infantil.

Quanto às análises desenvolvidas, no primeiro eixo de abordagem – que indagava sobre as temáticas privilegiadas –, percebemos a absoluta pertinência dos focos dos trabalhos apresentados. Discutem-se aspectos clássicos da Didática, como os limites epistemológicos do campo, avaliação, indisciplina, relação professor-aluno, entre outros. Com menor frequência, investigam-se também questões da contemporaneidade, como relações étnico-raciais nos contextos escolares, o impacto das novas tecnologias de informação e de comunicação nesses ambientes ou a dimensão cultural das práticas didáticas. Não foram identificadas abordagens não pertinentes ao campo, que sinalizassem dispersão no direcionamento dos esforços de pesquisa e reflexão. Entretanto, sobretudo na

categoria *Cotidiano escolar*, a diversidade de assuntos e enfoques que constatamos nos artigos estudados justifica o temor de dispersão manifestado por autores do campo em revisões anteriores. De fato, apesar de pertinentes, o grande número de recortes diferenciados de pesquisa dificulta a possibilidade de síntese dos conhecimentos produzidos, o que viabilizaria construções de maior impacto potencial nas práticas educacionais. Por outro lado, tampouco parece fazer sentido pretender controlar tal diversidade, que entendemos responder à crescente complexidade da realidade educacional do país.

Tendo-se presentes estes depoimentos, é possível afirmar que o campo da Didática está no momento atual sendo desafiado por novas problemáticas. Talvez mais do que uma questão de *dispersão*, é possível interpretar esta realidade como um momento de desestabilização e diversificação, em que emergem uma pluralidade de enfoques, temáticas e problemáticas (CANDAU, 2009, p. 38).

Concordando com a autora, ressaltamos que a multiplicidade temática, metodológica e de interlocução teórica na pesquisa em Didática é dado de realidade que precisa ser enfrentado para evitar que se transforme em indesejável *dispersão*.

Nesse sentido, ainda com referência ao primeiro eixo analítico, mais do que a pluralidade de objetos de pesquisa, pareceu-nos preocupante a flagrante concentração de trabalhos em *Formação de Professores*, tendência já anunciada em várias revisões do campo da Didática que nos antecederam. Diferentemente dos trabalhos selecionados na categoria *Cotidiano escolar*, observou-se pouca variação nos referenciais teóricos, em que predominam as menções a Nóvoa, Tardiff e Zeichner, assim como a menor diversidade temática nas subcategorias identificadas. Interpretamos que, desse modo, outros objetos de interesse, que poderiam ser abordados e/ou aprofundados estão sendo preteridos nas pesquisas do campo por uma ênfase, que consideramos excessiva, nas questões da formação de professores.

Outro problema identificado nesse eixo remete a *ausências* que já haviam sido apontadas em levantamentos anteriores e que foram confirmadas neste estudo: “Há temáticas completamente esquecidas como o ensino em tempos pós-modernos, a sala de aula da contemporaneidade, [...] o desenvolvimento de práticas escolares para o atendimento à diversi-

dade de raça, de gênero, de formas variadas de aprender” (ANDRÉ, 2008, p. 499).

Chama a atenção não apenas que poucos trabalhos se dediquem a tais temáticas, como também que, quando o fazem, dialogam (em contestação) preferencialmente com o que McLaren (2000, p. 67-68) nomeia, conforme já mencionado, de “pós-modernismo lúdico”. Desse modo, são poucos os trabalhos que discutem outras vertentes dessa linha de pensamento, classificadas por esse autor como pertinentes ao “pós-modernismo crítico ou de resistência”, colocando-se o campo apartado de questões que mobilizam, na contemporaneidade, significativo contingente de pesquisadores das ciências humanas e sociais.

Quanto aos aspectos metodológicos dos trabalhos analisados, a constatação da opção generalizada pela pesquisa qualitativa levou-nos a dedicar especial atenção às suas possibilidades de recontextualização, o que se viabilizaria pela abrangência e pela adequação da descrição da investigação em pauta. O quadro que encontramos foi bastante diversificado. Há apresentações de pesquisa cuidadosas, enquanto outras são um tanto vagas na informação sobre os contornos do trabalho que relatam. A ausência de informações mais precisas sobre a população investigada e os métodos de pesquisa inviabiliza um maior diálogo entre os trabalhos, dificultando a discussão entre pesquisadores e o acúmulo de dados sobre as questões estudadas. Uma maior explicitação das opções metodológicas favoreceria o aprofundamento de temáticas comuns entre grupos de pesquisa e pesquisadores. Por outro lado, é importante ressaltar que, em alguns casos, tais dados não seriam mesmo necessários, posto se tratar de discussões teóricas empreendidas no contexto de pesquisas, porém não dependentes do seu desenvolvimento e de conclusões.

Relativamente às análises e conclusões apresentadas, nosso terceiro eixo de discussão, observamos, na maior parte dos casos tratados, um claro compromisso com a qualidade e a democracia das práticas pedagógicas. No entanto, retomando questão já colocada quando da discussão dos temas privilegiados no GT, avaliamos que a falta de sistematizações dessas análises e conclusões – não encontramos qualquer trabalho na linha dos *estados da arte* (revisões temáticas críticas) – pode estar comprometendo sua efetividade como contribuição para o fazer pedagógico cotidiano.

Por fim, ressaltamos que, embora se reconheça que os trabalhos apresentados no GT Didática não esgotam o quadro de pesquisas realiza-

das nesse campo, estes foram aqui considerados representativos da sua produção acadêmica recente, e pretendemos, com a sua problematização, ter colaborado para o debate autocrítico que todos esperamos que se mantenha em permanente renovação na reflexão didática.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Tendências da pesquisa e do conhecimento didático no início dos anos 2000. In: *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.
- AZANHA, J. P. *Uma idéia de pesquisa educacional*. São Paulo: Editora da USP, 1992.
- CANDAU, V. M^a. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando Didática. In: CANDAU, V. M^a. (Org.). *Didática*. Questões contemporâneas. Rio de Janeiro: Forma & Ação, 2009.
- CANDAU, V. M^a. A Didática hoje: uma agenda de trabalho. In: CANDAU, V. M^a. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- FERNANDES, C.; LEITE, Y. U. F. Trinta anos de estudos Didáticos: recorrências, mudanças, riquezas e problemas. In: *Anais da 30^a Reunião Anual da ANPEd*. Caxambu, 2007. 1 CD-ROM.
- FRANCO, M^a A. S. Didática e Pedagogia: da teoria de ensino à teoria da formação. In: *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.
- GATTI, B. A. A pesquisa e a Didática. In: *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.
- LIBÂNEO, J. C. O campo teórico e profissional da Didática hoje: entre Ítaca e o canto das sereias. In: *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.
- MCLAREN, P. *Multiculturalismo crítico*. São Paulo: Cortez, 2000.
- MARTINS, P. L. O. O campo da Didática: expressão das contradições da prática. In: *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.
- OLIVEIRA, M^a R. N. S. de. Vinte anos de ENDIPE. In: OLIVEIRA, M^a R. N. S. de. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- PIMENTA, S. G. Epistemologia da prática ressignificando a Didática. In: *Anais do XIV ENDIPE*. Porto Alegre, 2008. 1 CD-ROM.
- PIMENTA, S. G. A pesquisa em Didática – 1996 a 1999. In: CANDAU, V. M^a. (Org.). *Didática, currículo e saberes escolares*. X ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- VEIGA NETO, A. Grupo de Estudos e Pesquisas em Currículo e pós-modernidade/GEPCPÓS: concepções sobre a prática. In: MACEDO, E.; MACEDO, R. S.; AMORIM, A. C. (Org.). *Como nossas pesquisas concebem a prática e com ela dialogam?* Livro digital. Campinas: FE/UNICAMP, 2008. Disponível em: <http://libidigi.unicamp.br>. Acesso em: 03 abr. 2010.

LISTA DE TRABALHOS ANALISADOS, POR REUNIÃO³

27ª REUNIÃO ANUAL – 2004

- ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa (UNISANTOS). *A pesquisa-ação como alternativa para análise da prática docente*
- ANHORN, Carmen Teresa Gabriel (PUC-Rio). *Nas tramas da didatização de uma disciplina escolar: entre histórias a ensinar e histórias ensinadas*
- CHAVES, Sandramara M. (UFG). *Avaliação da aprendizagem no ensino superior: realidade, complexidade e possibilidades*
- CUNHA, Emmanuel Ribeiro (UNAMA, UEPA). *Práticas avaliativas bem sucedidas de professoras dos ciclos de formação da escola Cabana de Belém*
- FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan (CUMML). *Escolha profissional e prática docente: o discurso de professores do ensino superior privado*
- FREITAS, Raquel Aparecida Marra de Madeira (UCG). *Cultura e aprendizagem*
- GOMES, Suzana dos Santos (UFMG). *Professores do 3º ciclo do ensino fundamental: práticas docentes e processos de formação continuada no cotidiano do trabalho escolar*
- LEITE, Miriam Soares (PUC-Rio). *A questão da constituição do conhecimento escolar nas reuniões anuais da ANPEd – 1998-2003*
- LOPES, Jairo de Araujo; ARAUJO, Elizabeth Adorno de (PUC-Campinas). *Construindo redes - tecendo conhecimento*
- PATRÍCIO, Patrícia Helena Santos Souza (UFMG). *São deuses os professores? Do mito ao humano: práticas significativas de professores bem-sucedidos*
- PAULA, Simone Grace de (UNINCOR). *Formação de professores: entre idealizações e realidades – conflitos, tensões e sentimento*
- REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues; DALBEN, Ângela Imaculada Loureiro (UFMG). *A relação avaliação/registo no ciclo da juventude. Possibilidades e limites na construção de uma prática educativa inovadora*
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos (UFPR); GARCIA, Tânia Maria F. Braga (FEUSP). *Investigando para ensinar história: contribuições de uma pesquisa em colaboração*
- VILARINHO, Lúcia Regina Goulart (UNESA); BARRETO, Renata Biscaia Raposo (UNESA). *Da tecnologia para além da tecnologia: a internet como possibilidade de redimensionamento do papel do professor*

28ª REUNIÃO ANUAL – 2005

- ANHORN, Carmen Teresa Gabriel (UFRJ/PUC-Rio). *Saberes, sujeitos e linguagem: notas sobre o processo de construção de uma didática crítica intercultural*
- FERNANDES, Maria José da Silva (UNESP). *A fragilidade da profissionalidade docente – o caso do professor coordenador pedagógico nas escolas estaduais paulistas*
- FRANCO, Maria Amélia Santoro (UNISANTOS). *A práxis pedagógica como instrumento de transformação da prática docente*
- GOMES, Marineide de Oliveira (CUFSA). *Socialização profissional de educadoras de crianças pequenas: caminhos de formação, estágio e pesquisa*

- GONÇALVES, Pedro Wagner (UNICAMP); SICCA, Natalina Aparecida Laguna (CUML). *Didática de ciências da terra: cidade e ambiente como focos para o ensino médio*
- KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e (UNESA/PUC-Rio). *Cotidiano escolar e cultura(s): dialogando com os resultados de uma pesquisa*
- MAHEU, Cristina Maria d'Ávila Teixeira (UNEB). *Decifra-me ou te devoro: o que pode o professor frente ao manual escolar?*
- MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypyczynski (UPF). *O ensino da geografia em questão: um olhar sobre o ensino médio*
- PAN, Maria Claudia de Oliveira (UNESA); VILARINHO, Lúcia Regina Goulart (UNESA). *A leitura com uso de suportes virtuais: uma nova questão didática*
- PINTO, Maria das Graças C. da S. M. Gonçalves (UNISINOS/Unifra). *A docência na educação superior: saberes e identidades*
- SAMBUGARI, Márcia Regina do Nascimento (UNESP/UFMS). *Situações didáticas e socialização de professoras em ações de educação continuada*
- SANTOS, Akiko (UFRRJ); SANTOS, Ana Cristina Souza dos (UFRRJ). *Da disciplinaridade à transdisciplinaridade: obstáculos epistemológicos*
- SILVA, Jefferson Ildefonso da (UNISANTOS). *Aprendizagem e conhecimento escolar: a interface pesquisa e docência*

29ª REUNIÃO ANUAL – 2006

- BROILO, Cecília Luiza (UNISINOS). *(Con)formando o trabalho docente: a ação pedagógica na Universidade*
- LOURENCETTI, Gisela do Carmo (ITES). *O processo de intensificação no trabalho docente dos professores secundários*
- ALMEIDA, José Luís Vieira de; ARNONI, Maria Eliza Brefere; OLIVEIRA, Edilson Moreira de (UNESP). *Mediação pedagógica: dos limites da lógica formal à necessidade da lógica dialética no processo ensino-aprendizagem*
- TOLEDO, Maria A. Leopoldino Tursi (UEM). *Interfaces do saber pedagógico: contribuições da história das disciplinas escolares para o campo da didática*
- VEIGA, Ilma Passos Alencastro (UnB). *A pesquisa interinstitucional: um horizonte de possibilidades formativas*
- SILVA, Veleida Anahi da (UFS). *Relação com o saber na aprendizagem matemática: pesquisa de campo, uma contribuição para a reflexão didática sobre as práticas educativas*
- BAIBICH-FARIA, Tânia Maria; MENEGHETTI, Francis Kanashiro (UFPR). *Metodologia do ensino superior ou ética da ação do professor?*
- DUARTE, Adriana; AUGUSTO, Maria Helena (UFMG). *O trabalho docente e a mudança organizacional da escola: o potencial participativo do professor*
- SICCA, Natalina A.L. (CUML); GONÇALVES, Pedro W. (Unicamp). *Didática e currículo: o local como problema de ensino*
- SICCA, Natalina A.L. (CUML); GONÇALVES, Pedro W. (Unicamp). *O trabalho docente e a mudança organizacional da escola: o potencial participativo do professor*
- SILVA, Adriana Aparecida da (UFJF). *A argumentação no ensino de física: uma proposta para a reelaboração de conceitos*
- ARAÚJO, José Carlos Souza (Centro Universitário do Triângulo). *Entre o quadro-negro e a*

lousa virtual: permanências e expectativas

PAVAN, Maristela Marques; FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan (CUMIL). *Avaliação institucional e desenvolvimento profissional do professor do ensino superior*

Perspectivas da didática na educação histórica

SCHMIDT, Maria Auxiliadora; GARCIA, Tânia Maria F. Garcia (UFPR). *Avaliação institucional e desenvolvimento profissional do professor do ensino superior*

30ª REUNIÃO ANUAL – 2007

SILVA, Edileuza Fernandes da (UnB). *A prática pedagógica de professoras da educação básica: entre a criação e a imitação*

SORDI, Mara Regina Lemes (UNICAMP); MERLIN, José Roberto (PUC-Campinas). *A tradução dos sentidos da linguagem espacial no projeto pedagógico dos cursos de graduação*

LOBATO, Walkiria Teresa Firmino (SEDF). *Reflexões sobre a prática pedagógico-musical de egressos da pedagogia nos anos iniciais do ensino fundamental*

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de (PUC-Rio). *Concepções docentes sobre as relações étnico-raciais em Educação e a Lei 10.639*

GARIGLIO, José Ângelo (CEFET-MG). *O papel da disciplina escolar no processo de constituição da cultura pedagógica de professores de educação física de uma escola profissionalizante*

TOLEDO, Maria Aparecida Leopoldino Tursi (UEM). *Didática e saberes metodológicos das disciplinas escolares: reflexões teóricas sobre fronteiras e campos comuns de investigação*

FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque (USP). *A prática da supervisão educacional no município de Brasília (AC), repensada sobre a luz da filosofia: avanços e recuos*

VIANA, Cleide Maria Quevedo Quixadá & VEIGA, Ilma Passos Alencastro (UnB). *Orientação acadêmica: uma relação de solidão ou de solidariedade?*

BARREIROS, Cláudia Hernandez (UERJ). *Investigar a ação docente frente às diferenças, operando com a noção de jurisprudência pedagógica*

SÁ EARP, Maria de Lourdes (UFRJ). *Centro e periferia: um estudo sobre a sala de aula*

SILVA, Analise de Jesus da (UFMG). *Didática da partilha de saberes com jovens: um estudo a partir dos significados atribuídos por estudantes às práticas pedagógicas inovadoras de seus professores*

PEDROSO, Máisa Beltrame (UNISINOS). *A (re)significação das aprendizagens na aula universitária da educação superior*

FERNANDES, Cleoni Maria Barboza; SILVEIRA, Denise Nascimento da (UNISINOS). *Formação inicial de professores: desafios do estágio curricular supervisionado e territorialidades na licenciatura*

REZENDE, Márcia Ambrósio Rodrigues (UFMG). *Avaliação/registros escolares: re)significando espaços educativos*

INEZ, Ana Marta Aparecida de Souza (UNILESTE-MG). *Vozes docentes nas políticas e práticas de avaliação da educação superior*

KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e (PUC-Rio). *Trabalhando com projetos de investigação: quando a autonomia do aluno ganha destaque*

31ª REUNIÃO ANUAL – 2008

- CASTANHO, Maria Eugênia L. M. (PUC-Campinas); CASTANHO, Sérgio Eduardo Montes (UNICAMP). *Contribuição ao estudo da história da didática no Brasil*
- FARIA, Lenilda Rêgo Albuquerque de (UFAC). *O diálogo entre a pedagogia e a didática: da busca contra-hegemônica das orientações educativas das décadas de 1980 e 1990 aos rebatimentos pós-modernos nas recentes produções acadêmicas*
- GONÇALVES, Pedro Wagner (UNICAMP); SICCA, Natalina Aparecida Laguna (CUML). *Como a inovação curricular contribui para a autonomia do professor?*
- ZORDAN, Paola Basso Menna Barreto Gomes (UFRGS). *Estágios em artes: criação de projetos*
- LEITE, Miriam Soares (PUC-Rio). *Dispersão na sala de aula – “Esse barulho é de dentro ou vem de fora?”*
- ANDRADE, Jerry Adriane Pinto de (UESB). *As representações de alunos do ensino médio sobre a origem do bicho da carne e da goiaba: um enfoque da teoria de equilíbrio de Piaget*
- FAGUNDES, Maurício César Vitória; BROILO, Cecília Luiza; FORSTER, Mari Margarete dos Santos (UNISINOS). *É possível construir a docência universitária? Apontamos caminhos*
- RIBEIRO, Marinalva Lopes (UEFS). *O ensino universitário: um olhar sobre as representações de estudantes de licenciatura*
- FERNANDES, Cleoni Maria Barboza (UNISINOS); FERNANDES, Sonia Regina de Souza (UNIPLAC). *A didática em re-construção como mediação entre a formação pedagógica e a formação específica: uma possibilidade em aberto na reconfiguração das licenciaturas?*
- MENDES, Maria Celeste de Jesus (UNISANTOS). *Professoras bem-sucedidas: saberes e práticas significativas*
- LIMA, Rita de Cássia Pereira (UNESA); FERNANDES, Maria Cristina da Silveira Galan (CUML); GONÇALVES, Marlene Fagundes Carvalho (CUML). *Representações sociais de alunas de pedagogia sobre o trabalho docente: estágio e experiência*
- SOUZA, Nadia Aparecida de (UEL). *Avaliando o mapa conceitual como instrumento avaliativo*
- KOFF, Adélia Maria Nehme Simão e (UNESA/PUC-Rio). *Projetos de investigação: reconfigurando os ofícios de alunos e de professores*
- SILVA, Eliane Gomes da (FACOL). *Educação (física) infantil: relações comunicativas como processo pedagógico*
- ARNONI, Maria Eliza Brefere (UNESP). *Metodologia da mediação dialética e a operacionalização do método dialético: fundamentos da dialética e da ontologia do Ser social como base para discussão da questão metodológica na educação escolar*
- GUERRA, Miriam Darlete Seade (UFMS). *A (re)valorização epistemológica da experiência docente vivida na disciplina didática: uma estratégia de formação de professores em serviço*
- TAVARES, Rosilene Horta (UFMG). *A didática crítica frente ao toyotismo e às tecnologias informacionais*
- ARAÚJO, Cíntia Monteiro de (PUC-Rio). *Ensino de história como lugar de emancipação? Concepções docentes sobre as relações entre educação e direitos humanos*

NOTAS

¹ Refere-se a entrevistas com autores do campo da Didática realizadas no contexto da pesquisa “Ressignificando a Didática na perspectiva multi/intercultural”, coordenada pela autora.

² McLaren define o pensamento pós-moderno nos seguintes termos: “Falando de uma forma ampla, a crítica pós-moderna caracteriza-se por uma rejeição ou uma denúncia das fundações epistêmicas do modernismo ou metanarrativas, ou ainda, da destituição da autoridade da ciência positivista que essencializa as diferenças entre o que parecem ser identidades autoconstituídas; também um ataque à noção de um objetivo unificado para a história e a desconstrução da magnífica fraude iluminista do ego autocontido, estável e autônomo que supostamente seria capaz de agir independentemente de sua própria história, suas próprias cadeias de construção de significado, situação cultural e linguística e sua inscrição em discursos de gênero, classe, raça, entre outros” (MCLAREN, 2000, p. 61). Diferencia ainda o “pós-modernismo de resistência ou crítico” do “pós-modernismo lúdico” (de Baudrillard, Lyotard), abordagens que trabalham com as questões acima, sem compromisso com a transformação social (MCLAREN, 2000, p. 67-68). O trabalho em questão priorizou este último sentido.

³ Ordenação dos trabalhos conforme listagens disponíveis na página da ANPEd (www.anped.org.br).

Recebido: 07/06/2010

Aprovado: 13/09/2010

Contato:

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
Centro de Teologia e Ciências Humanas
Departamento de Educação
Rua Marques de São Vicente, 225
Gávea
CEP 22453-900
Rio de Janeiro, RJ
Brasil