

# Licenciaturas e didática sob a ótica dos docentes

Mônica Luiz de Lima Ribeiro\*

**Resumo:** Este estudo<sup>1</sup> tem por objetivo compreender o papel da Didática na formação docente para a educação básica. O referencial teórico que sustenta a pesquisa baseia-se nos estudos de Candau (1993; 2005), Veiga (2003; 2005; 2006), Tardif (2002) e outros autores. A investigação é de natureza qualitativa. Os resultados parciais sinalizam que o processo didático evidenciado carece de: identidade didática unificada que sistematize o objeto da Didática; integração dos professores de Didática no sentido de evitar a pulverização bibliográfica e temática; concepção edificante, em detrimento da visão desestruturante.

**Palavras-chave:** Didática. Prática Pedagógica. Formação docente.

O processo de formação de professores abrange componentes curriculares direcionados para o tratamento sistemático do *fazer* educativo da prática pedagógica. Entre estes, a Didática assume posição de destaque. “Exaltada ou negada, a Didática, como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica, está, certamente, no momento atual, colocada em questão”. (CANDAU, 1993, p. 12).

Um dos principais questionamentos apontados para a Didática é que seu conhecimento, quando não é inócuo, é prejudicial.

A acusação de inocuidade vem geralmente da parte dos professores dos graus mais elevados de ensino,

---

\* Graduada em Pedagogia, pelo Centro Universitário de Brasília – UniCEUB; mestranda em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia – UFU. monicaribeiro10@yahoo.com.br.

<sup>1</sup> Este estudo é resultado de pesquisa realizada no âmbito do PIBIC/UniCEUB e teve apoio financeiro do CNPq. É parte integrante da pesquisa coordenada pela professora doutora Ilma Passos Alencastro Veiga, intitulada *A Didática e a formação de professores para a educação básica e superior*. O estudo contou com contribuições da professora Anamaria Harumi Tamanaha, que atua na rede particular de ensino do Distrito Federal.

onde sempre vingou a suposição de que o domínio do conteúdo seria o bastante para fazer um bom professor (e talvez seja, na medida em que esses graus ainda se destinem a uma elite). A acusação de prejudicial vem de análises mais críticas das funções da educação, em que se responsabiliza a Didática pela alienação dos professores em relação ao significado de seu trabalho. (SALGADO, 1982 apud CANDAU, 1993, p. 12).

Na formação do professor no Brasil, especialmente após a Lei 5.692/71 e com a chegada a nosso país dos modismos da tecnologia educacional, a arte metodologista da educação assumiu a liderança dos tratamentos, em detrimento de outros elementos fundamentais, como os aspectos filosóficos, políticos e epistemológicos da educação. Por conseqüência, a Didática traz um estudo dicotômico da relação entre teoria e prática na ação docente. É comum a Didática ser apresentada como se fosse um receituário de mecanismos isolados do *como fazer*, como se apenas esta dimensão tivesse sentido, excluindo as outras: a política, a humana e a ética.

Há autores, como Veiga (2005) e Candau (1993, p. 2005), que já fazem a releitura da Didática, de modo que ela se torne fundamental, assumindo o caráter multidimensional do processo de ensino-aprendizagem, articulando as dimensões técnica, política e humana. Nesse intento, o objeto de estudo passa a ser o processo de ensino-aprendizagem em sua totalidade.

A Didática, calcada em perspectiva de dimensão técnica, refere-se ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, que procura planejar as condições que melhor propiciem a aprendizagem; entretanto, quando essa dimensão é dissociada das demais, prevalece o tecnicismo. A dimensão técnica como o único lócus do processo de ensino e aprendizagem, trabalhada de modo desarticulado das outras dimensões, conforme Candau (1993, p. 14), “é vista como algo ‘neutro’ e meramente instrumental. A questão do ‘fazer’ da prática pedagógica é dissociada das perguntas sobre o ‘por que fazer’ e o ‘para que fazer’ é analisada de forma, muitas vezes, abstrata e não contextualizada”.

No bojo da concepção em que a Didática é desligada do contexto social, surge a figura de um professor tecnólogo do ensino, como menciona Veiga (2005, p. 47):

[...] a formação do professor técnico, mero executor de atividades rotineiras, acríticas e burocráticas. Deixa de compreender o ensino, seu objeto de estudo, como prática social concreta para vinculá-lo à capacidade de resolver problemas em uma dada situação, o que implica ação mensurável por meio da aferição de seus resultados imediatos. O processo de ensino é concebido numa perspectiva dicotômica, é ordenado, disciplinador e neotecnista. A Didática modernizadora orienta-se pelo viés da unidimensionalidade e da conformidade.

A formação desse profissional centra-se no desenvolvimento de competências para o exercício técnico-profissional, baseada no saber fazer para o aprendizado do que se vai ensinar, reduzindo-se à formação pragmática, simplista e prescritiva. A esse respeito, Candau (2005, p. 50) endossa a discussão:

[...] a formação tradicional dos educadores, concebida fundamentalmente como desvinculada da situação político-social e cultural do país, visualizando o profissional de educação exclusivamente como um “especialista de conteúdo”, um “facilitador da aprendizagem”, um “organizador das condições de ensino-aprendizagem” ou um “técnico da educação”.

A atividade docente alicerçada nessa visão é fundamentada em rotinas orientadas para a prática, com ensino que se sustenta em modelos formais e descontextualizados. A ação desse docente não considera o contexto histórico e sociocultural de seus discentes, ignorando as diferenças, as dificuldades e o tempo de aprender de cada indivíduo.

O perfil de professor, então, constitui-se em um tecnólogo de ensino. Conforme Veiga (2003), esse profissional parece ser a figura dominante na reforma educacional brasileira, detalhada pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena.

O professor como tecnólogo do ensino centra sua preocupação numa *fórmula* que tenha ação imediata e momentânea, ou seja, procura oferecer aos alunos elementos para que resolvam algo naquela dada situação, para aquele momento. Essa ação, segundo Candau (2005, p. 52), “é vista

muitas vezes como um fim em si mesmo e como um elenco de procedimentos a serem dominados”.

Conforme essa concepção, a ação do tecnólogo pode ser associada à atividade do artesão preconizado por Tardif (2002, p. 159, grifo nosso) de alguém que:

- 1) possui uma idéia, uma representação geral do objetivo que quer atingir;
- 2) possui um conhecimento adquirido e concreto sobre o material com o qual trabalha;
- 3) age, baseando-se na tradição e em receitas de efeito comprovado específicas à sua arte;
- 4) age, fiando-se também em sua habilidade pessoal, e finalmente;
- 5) age, guiando-se por sua experiência, fonte dos hábitos, isto é, de “maneira-de-fazer”, de “truques”, de “maneiras-de-proceder” comprovadas pelo tempo e pelos êxitos sucessivos.

São ações em que o professor atua como se possuísse um “conhecimento adquirido e concreto”, ou seja, acredita que sua formação está concluída, pronta, não se preocupa com a formação continuada. Age com base na “tradição”, “em receitas”, “truques”, desconsiderando a prática pedagógica, o cotidiano escolar como um espaço dinâmico em constante movimento, reduzindo-o a um profissional de educação centrado na figura de mero técnico do ensino. Segundo Sacristán (1995, p. 74),

[...] a competência docente não é tanto uma técnica composta por uma série de destrezas baseadas em conhecimentos concretos ou na experiência nem uma simples descoberta pessoal. O professor não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos práticos preexistentes.

Neste propósito, é necessária a prática docente que explore o ensino em sua totalidade, articulando as dimensões técnicas, humanas, culturais, políticas, sociais e econômicas, considerando-se que a atividade docente não é exterior a essas dimensões, mas intrínseca a elas.

Em contrapartida, a Didática também não pode ser empregada pelo professor como mero instrumento de reprodução das condições sociais vigentes, procurando apenas denunciá-las, pois a atitude de um professor que se resume a um politizador, na qual fala, descreve a situação da realidade social e pouco ou nada faz para tentar mudar a estrutura social classista, fica a serviço da manutenção da hegemonia da classe dominante, garantindo a conservação do *status quo*, mantendo-se neutro diante dos acontecimentos.

Quanto a essa atitude, Gadotti (1978 apud Candau, 2005, p. 101-102) adverte:

O espaço pedagógico-político é certamente dependente da legislação, das normas, dos programas, etc., mas permite uma relativa autonomia. Nele, o trabalho crítico não consiste apenas em denunciar a domesticação, a seletividade, a injustiça salarial, etc., mas consiste igualmente em pesquisar e apontar reais soluções. Esperar a grande mudança social para depois operar a modificação da educação, acobertando-se numa pseudoteoria da dependência ou da reprodução social, é um alibi para justificar a passividade e a inércia dos educadores e cientistas da educação, traindo sua função de “organizador” (Gramsci) da sociedade, enquanto intelectuais que são de uma classe.

A fim de que o professor realmente contribua para o ensino de qualidade, objetivando formar educandos conscientes de seu papel na sociedade e aptos para promover mudanças críticas e produtivas no contexto em que se inserem, é preciso que reconheça “seu papel político, a dimensão política da educação, e a interiorize como profissional e como sujeito, refletindo-a através de sua práxis”. (CANDAU, 2005, p.103).

A Didática, em visão ampla, procura ser explorada em concepção fundamental, como explica Candau (1993, p. 21):

A reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas.

Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc.

O papel da Didática na formação docente centra-se na perspectiva de pedagogia crítica que, segundo Veiga (2005, p. 44), “investiga as contradições entre o que é realmente o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico calcado nos princípios da teoria liberal”.

Atualmente, é muito freqüente, no ensino de Didática, o estudo desta ou daquela teoria instrucional, sem análise crítica e questionadora, aliada aos contextos sociais, políticos, ideológicos e pedagógicos. No entanto, a Didática na formação docente tem um papel mais amplo do que se restringir ao *como fazer*, às técnicas ou ao fazer uso de práticas de denúncia. Como explicita Veiga (2005, p. 44), “a Didática tem uma importante contribuição a dar: clarificar o papel sociopolítico da educação, da escola e mais especificamente do ensino” e procura articular os elementos: ensino-pesquisa, técnica-política, conteúdo-forma, teoria-prática no processo ensino-aprendizagem, com vistas a compreender e analisar a realidade social onde a escola está inserida.

Com esse propósito, a presente discussão faz parte de uma pesquisa que procura compreender o papel atual da Didática na formação dos professores para a educação básica. Para tanto, a abordagem metodológica utilizada é de cunho qualitativo. Assim, a observação das aulas de Didática Geral, a entrevista semi-estruturada com as professoras da disciplina em questão e o grupo com os alunos que cursam a referida disciplina foram utilizados como procedimentos qualitativos investigativos para coleta de dados.

O procedimento qualitativo que possibilitou a produção deste texto foi a entrevista, que nos permitiu verificar que influências teórico-metodológicas e aspectos pessoais e sociais interferem na formação das professoras participantes da pesquisa e na sua prática pedagógica e constatar qual é o significado atribuído pelas professoras à Didática. Por questões éticas, tendo em vista a preservação do anonimato dos interlocutores, as professoras foram identificadas por pseudônimos.

## **Professoras de didática: formação e identidade**

As interlocutoras nesta pesquisa são quatro professoras de Didática Geral dos cursos de Pedagogia e licenciaturas de uma instituição privada de ensino superior. Das professoras entrevistadas, duas delas encontram-se na faixa etária de 41 a 50 anos, e as outras duas, na faixa etária de 51 a 60 anos.

Com relação à experiência profissional, apenas uma professora não exerceu a docência no ensino fundamental. Todas apresentam, em média, 15 anos de serviço no magistério superior, demonstrando que não são iniciantes no processo educativo, mas possuidoras de vasta bagagem profissional, tornando-as mais experientes em sua área e proporcionando o exercício da docência de forma mais prazerosa.

No que se refere ao nível de qualificação profissional, todas as professoras são graduadas em Pedagogia. Duas possuem a segunda graduação em Direito e Psicologia. Todas as docentes possuem pós-graduação *lato sensu* nas áreas de Metodologia do Ensino Superior, Educação Sexual, Psiconeurolingüística, Metodologia em Língua Portuguesa, Administração Escolar, Saúde Pública e Supervisão Pedagógica. Duas detêm o título de mestre em Educação.

Devemos salientar que as áreas escolhidas pelas professoras não apresentam relação direta com o campo da Didática e, ao analisarmos o investimento feito por elas na pós-graduação, constatamos a presença da pulverização temática, e não o direcionamento voltado para a disciplina. Nesse sentido, não aprofundam o estudo da Didática, o que dificulta o desenvolvimento significativo nesta disciplina. No caminho trilhado por elas, há desarticulação entre a disciplina que ministram e a formação continuada.

Esse aspecto é, em parte, justificado pelas características da instituição privada: por um lado, o professor tende a adaptar-se às disciplinas ofertadas pela instituição; por outro, há grande rotatividade entre os professores e a demanda de disciplinas, o que dificulta ao professor dedicar-se, exclusivamente, a uma disciplina. V. Silva (1996, p. 128) endossa a discussão, afirmando que:

A rotatividade dos professores concorre para caracterizar o trabalho docente como atividade marcada pela impessoalidade. Nestas condições, o professor figura como peça de reposição que vai sendo substituída mecanicamente (ou burocraticamente), ao longo do ano letivo, como se as relações que estabelece com os alunos, com os outros professores e com o universo da comunidade escolar não fossem parte do trabalho pedagógico.

Na opção por fazer algo de caráter pessoal ou profissional, mesmo enfrentando dificuldades, o resultado final é satisfatório e indica mudanças em nossas ações. Por sua vez, se a vida, as pessoas ou o trabalho diário nos impõem certas atividades e aceitamos sem contestar, o trabalho não terá o mesmo brilho e tenderá a ser repetitivo. Cabe esclarecer, como discute E. Silva (2004), que práticas em que se concentram ações repetitivas são consideradas reiterativas ou imitativas, que não contribuem para inovações. Dessa forma, estamos diante daqueles casos em que a disciplina escolhe o professor, e não o professor escolhe a disciplina.

### **Trajetória de vida: o encaminhamento profissional**

As interlocutoras possuem experiência pessoal e singular; entretanto um dado que se revela nas falas das entrevistadas é a influência do grupo familiar ou um ambiente familiar propício para o encaminhamento profissional. Rosa tornou-se professora *por vocação*. *Aos 14 anos, já dava aula em casa, por influência da família*. Conforme afirma Régia, desde criança gostava de lecionar: *gostava de dar aula, dava aula para boneca, galinha, cachorro*.

No caso da professora Jeane, tanto a influência da família quanto as condições econômicas encaminharam-na profissionalmente, como pode ser observado no seguinte depoimento: [...] *ai, minha mãe falou: eu acho que você devia fazer o magistério [...], você precisa trabalhar, precisa nos ajudar [...], quer trabalhar na secretaria ou quer trabalhar como professora?*

Entre as interlocutoras, há verbalizações que demonstram a opção por a docência ocorrer por razões circunstanciais, necessidade de



emprego. *Resolvi cursar a faculdade, porque precisava de um diploma de um curso superior [...], transféri-me para o curso de Pedagogia, não para lecionar, mas para ser dona de escola* (Verônica).

Independentemente da trajetória de vida, a maioria das docentes afirmam que gostam do que fazem: *Gosto muito do que faço* (Rosa); *gosto muito de Didática* (Régia); *gosto do que faço, por mais que tenha barreira* (Verônica). Nesta mesma direção, Cunha afirma que “a história de cada professor é única, não havendo dados que permitam generalização, a não ser que a experiência de vida é fundamental no encaminhamento das pessoas”. (CUNHA, 2001, p. 85).

### **A Didática: concepção das docentes**

Quanto ao conceito e à importância atribuída à Didática pelas entrevistadas, a professora Jeane considera que *a Didática é muito mais do que a gente consegue colocar na ementa. É muito mais do que aquilo que está no papel, no conteúdo*. Entretanto, não definiu claramente como ela própria concebe a Didática.

Outra professora reduz a Didática ao formalismo, afirmando que a Didática *é a base técnica* (Rosa). Para além disso, Candau procura romper com o formalismo didático exclusivamente instrumental centralizado na técnica, para buscar a construção da didática fundamental que assuma o caráter multidimensional do processo de ensino-aprendizagem, explorando o ensino em sua totalidade, articulando as dimensões técnica, humana e política (CANDAU, 2005). A autora reforça que um dos grandes desafios da Didática atual é “assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e que o importante é articular esses diferentes estruturantes e não exclusivar qualquer um deles, tentando considerá-los como o único estruturante” (CANDAU, 2005, p. 35).

Outra professora afirma que a Didática é a ciência da vida, é a arte e a técnica de ensinar qualquer coisa a qualquer pessoa, independentemente do seu potencial intelectual, físico e emocional (Verônica). Todavia, o conceito explicitado acima remete-nos à concepção de método único da prática

pedagógica de vários professores e apresenta-se “como um método que vai resolver todos os problemas e que pode ser aplicado em qualquer situação, com qualquer sujeito, com qualquer conteúdo [...]” (CANDAU, 2005, p. 32), o que dificulta a reflexão da Didática e sua construção, pois não consegue romper com esse formalismo lógico que procede dessa postura do método único.

De acordo com Veiga (2006, p. 08), “[...] a Didática é um campo de estudo, uma disciplina de natureza pedagógica aplicada, orientada para as finalidades educativas e comprometida com as questões concretas da docência, com as expectativas e com os interesses dos alunos”. Nesse sentido, a concepção da professora Régia acerca da Didática está relacionada com a visão defendida por Veiga, quando a professora diz que: *a Didática é uma articuladora do processo ensino-aprendizagem, teoria e prática no incentivo à pesquisa, da relação professor-aluno, troca dialógica.*

Todas as entrevistadas ressaltam o valor da Didática e consideram-na fundamental. No entanto, apontam o fator tempo como um dos elementos que prejudicam a disciplina; entre eles, destacam a carga horária reduzida, considerando a quantidade de conteúdo e os últimos horários reservados à disciplina (das 21 às 22h30), visto que a clientela dos cursos noturnos é constituída, em sua maioria, por alunos e alunas trabalhadoras que, por vários motivos (cansaço, transporte), acabam por sair antes do término da aula.

### **Conteúdo de Didática: pulverização**

As abordagens do processo de ensino-aprendizagem, praticadas e defendidas pelas professoras, são variadas, embora se trate da mesma disciplina. A professora Verônica centraliza seu trabalho com autores voltados para a área cognitivista e psicologista. A professora Rosa, por sua vez, explora o tema de avaliação sob perspectiva crítica. A professora Régia explora o tema sobre competências sob o enfoque instituído: organização da sala de aula e plano de aula e os conceitos de ensinar e aprender. A quarta professora, Jeane, faz a junção de autores e temas. Articula a visão que indica a pulverização temática e de autores, deixando perceber que a Didática é calcada no tripé: poesia, tecnicismo e psicodrama, expressando o conflito de conceitos diante do exposto, valorizando a visão holística.

Notamos que não há unidade entre os referenciais bibliográficos organizados pelas professoras, para ministrar a disciplina em questão. O que existe é a pulverização temática que causa a descentralização no processo didático, dificultando seu entendimento.

Da análise, constatamos a ausência de textos específicos de Didática, além de indicações referentes a teses ou pesquisas, fontes eletrônicas e periódicos. Dessa maneira, a formação é duplamente prejudicada: primeiro, porque o aluno não vivencia a didática reflexiva, por isso seu conceito é confuso e desinteressante; segundo, porque seu campo de visão é reduzido a livros e textos, previamente estabelecidos pelas professoras em forma de apostilas, distanciando-se da prática da escola, limitando o aprofundamento e a atualização das temáticas da didática.

### **Considerações finais**

Se são muitos os obstáculos, é pertinente ressaltar que as conquistas também existem; entre elas, podemos elencar: a relação entre professor e aluno permeada pela afetividade, a avaliação processual e formativa em detrimento da avaliação classificatória e punitiva e o prazer pela docência. As reflexões discutidas permitem-nos concluir, parcialmente, que a compreensão do processo didático evidenciado nas entrevistas carece de: identidade didática unificada que sistematize o objeto da Didática; integração dos professores de Didática no sentido de evitar a pulverização bibliográfica e temática; concepção edificante, em detrimento da visão desestruturante e de professores de Didática que estudem, pesquisem a disciplina em questão e invistam em cursos, encontros em que a Didática seja o objeto principal.

### **Degrees and didactics under the docent's seen**

**Abstract:** This study has the objective of understanding the role of Didactics in the docent formation to the basic education. The theoretical referential that supports the research bases on the Candau's studies (1993; 2005), Veiga (2003; 2005; 2006), Tardif (2002) and others. The investigation is of qualitative nature.

The partial results show that the proven didactics process lack the didactics identity unified that systematize the object of Didactics; integration of the Didactics teachers in the sense of avoiding the bibliographical and thematic destruction; instructive conception in detriment of a destructive view.

**Keywords:** Didactics. Pedagogical practice. Teaching formation.

## Referências

CANDAU, V. M. (Org.). *A didática em questão*. 11. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

\_\_\_\_\_ (Org.). *Rumo a uma nova didática*. Petrópolis: Vozes, 2005.

CUNHA, M. I. *O bom professor e sua prática*. Campinas: Papirus, 2001.

LÜDKE M.; MARLI E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

SACRISTÁN, J. G. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. *Profissão professor*. Portugal: Porto, 1995. p. 63-92.

SILVA, E. F. da. *Curso de pedagogia para professores em exercício nas séries iniciais da rede pública de ensino do DF e suas implicações na prática pedagógica*. Brasília, 2004. Dissertação (Mestrado) - Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: Educação.

SILVA, V. L. G. D. Alguns aspectos e valores da identidade social e profissional de professores de 1ª a 4ª série. In: BRZEZINSKI, I. (Org.). *Formação de professores: um desafio*. Goiânia: UCG, 1996. p. 125-176.

TARDIF, M. *Saberes docentes e formação profissional*. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

VEIGA, I. P. A.; AMARAL, A. L. (Org.). *Formação de professores: políticas e debates*. Campinas: Papirus, 2003.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Repensando a didática*. 23. ed. São Paulo: Papirus, 2005.

VEIGA, I. P. A. (Org.). *Lições de didática*. Campinas: Papirus, 2006.