



Refletindo sobre a Didática e a Formação Docente

Maria Cristina Oliveira Lustosa¹; Luciana Varela Rocha Matias²

Resumo: A educação é entendida como um processo dialético onde acontece a aprendizagem. Historicamente, a prática docente foi sendo compreendida como especificidade do ato social. Nesse artigo apresentamos reflexões sobre a contribuição da didática no processo ensino-aprendizagem, e na formação docente. Leva-nos a refletir uma educação acessível respeitando a individualidade humana, propondo novos desafios objetivando a transformação no contexto educacional.

Palavras-chave: Didática, formação do educador, relação teoria e prática.

Reflecting on Didactics and Teacher Training

Abstract: Education is understood as a dialectical process where learning happens. Historically, teaching practice has been understood as the specificity of the social act. In this article we present reflections on the contribution of didactics in the teaching-learning process, and in teacher training. It leads us to reflect an accessible education respecting the human individuality, proposing new challenges aiming at the transformation in the educational context.

Keywords: didactics, educator training, relationship between theory and practice.

Introdução

O presente artigo aborda a temática formação de formadores e a docência no ensino-aprendizagem. Essa temática de investigação é bastante evidenciada nas pesquisas em educação. Tomamos como referencial teórico Freire (2007) e Pimenta. (2005), considera que este fator é justificado, pois os docentes são sujeitos primordiais no processo de humanização, instigando a criticidade e na preparação para o exercício da cidadania.

¹Graduada em Letras e pós-graduada em Psicologia Aplicada a Educação na Universidade Regional do Cariri - URCA. Mestranda em Ciências da Educação – Anne Sullivan University. E-mail: maricristinalustosa@gmail.com;

² Graduação em Pedagogia pela Universidade Regional do Cariri, graduação em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Regional do Cariri (2008) e fez especialização em Língua Portuguesa e Arte Educação pela mesma Universidade. Atualmente é Analista em Gestão Educacional do Governo do Estado de Pernambuco.



Também será analisado o papel da didática como elemento construtivo do processo ensino-aprendizagem, sobre vários aspectos importantes para o estudo proposto, dentre eles: uma reflexão sobre a didática, o processo de construção do professor, e a relação prática e teoria.

A educação é um processo pelo qual são construídos conhecimentos, a partir de múltiplas situações-problemas que são instigados e gerados no ambiente de aprendizagem, e que nesse meio existe sujeitos por meio de um processo dialético, sofrem influências e vão estabelecendo gradativamente condições de convivência social que são necessárias, adaptando-se, transformando o meio social em que está inserido.

Historicamente a prática docente foi tomando novos rumos, e sendo definido como especificidade do ator social, o professor, exerce um papel imprescindível na atividade considerada eminentemente prática e leva consigo múltiplo saberes, adquiridos por meio da vivência e experiências adquiridas. Entretanto esses saberes implícitos não são suficientes a esta dimensão, também leva em conta os saberes, frutos de uma reflexão que junto com os saberes implícito ou tácito constituem um saber complementar.

Uma reflexão sobre Didática

A princípio não se trata de uma simples noção ou significação que possa ser explicitado por um conceito ou exemplificado pela sua utilização em determinados contextos. Seja qual for o modo pelo qual nos situemos à Didática o que se adota é que ela está arraigada a Pedagogia, ou seja, uma disciplina da Pedagogia está ligada ao setor do conhecimento pedagógico. Porém não arriscamos em afirmar a concepção original do campo da Didática, pois os próprios especialistas e suas leituras faz-nos ter a impressão de que ela ora é uma verdade do saber sociológico, ora uma variedade do saber psicológico, saber político, etc.

Dada a essa crise de identidade pode-se optar pelo o conceito de que a Didática é ou deseja, ou deveria ser um empreendimento bem semelhante aquele concebido por Comênio da Didática Magna, publicada pela primeira vez no ano 1657. Nesse momento a Didática surge como uma incipiente área de conhecimento. Comênio vem marcar um momento decisivo na História da Educação como precursor do realismo pedagógico, como também iniciador da educação dos deficientes mentais, da educação maternal, da psicologia genética, da orientação



profissional, etc. A carta magna é conhecida como o primeiro tratado sistemático de didática, pedagogia, e sociologia escolar. O segundo tratado está próximo ao modo como Comênio considera a Didática em sua frase célebre “ensinar tudo a todos”. Seja qual for a forma pelo qual se conceba atualmente, o conteúdo dos estudos didáticos, tem como núcleo a preocupação referente ao ensino-aprendizagem, percebe-se que essa preocupação ainda seja orientada de cuidados, assim como foi a Didática Magna, com a finalidade de organizar o ensino viabilizando a um processo de aprendizagem. O propósito de Comênio de elaborar “a arte universal de ensinar tudo a todos” continua um sonho amplamente a ser semeado.

Retomando ao assunto da origem da Didática, Herbat, no século XIX, esmerando-se iniciar todo um sistema científico da educação, introduziu a didática dentro da pedagogia, como teoria da instrução. A partir de então, pode ser que a Didática seja sempre interpretada como já mencionado uma disciplina da Pedagogia. Alguns aspectos contribuíram para exercer uma influência sobre assunto, a utilização dos termos usados ambigualmente: Educação, Instrução de Ensino, para codificar um mesmo fenômeno ou realidade.

Fatos Históricos a partir da LDB – 9.94/96: A formação do Educador

A aprovação da Lei Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.294/96) a partir de então ocorreram transformações políticas e conquistas históricas no campo da educação. a partir desses fatos a educação infantil é vista como o primeiro ciclo da educação básica, tendo como objetivo o desenvolvimento integral da criança de 0 a 6 anos, e tendo como função específica a educação integrada, contribuindo com a compreensão da necessidade de uma educação que contemplasse a faixa etária de 0 a 6 anos, vivenciada em creches e pré-escolas, enfatizando práticas educativas nesse ambiente. Nesse momento a Lei traz um progresso para a educação infantil, a criança recebe o conhecimento enquanto cidadão de direitos à educação assegurando o seu desenvolvimento integral.

Nesse momento histórico, bandeiras sociais organizadas como a ANFOPE, Fórum Nacional dos Direitos das Faculdades de Educação das Universidades Públicas (FORUMDIR), estavam na defensiva e luta pela formação e o aperfeiçoamento dos profissionais da educação em nível superior. A promulgação da Lei 9394/96, com a reorganização das instituições de



educação superior conectadas ao Sistema Federal de Ensino Superior no Brasil (Decretos 3860/01 e 5225/04) foi classificada as instituições superiores públicas e privadas, hierarquicamente e academicamente transformadas para Universidades, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET's), Centros Universitários, Faculdades Integradas, Faculdades de Tecnologia, Institutos e Escolas Superiores. Com a promulgação da Lei, outras possibilidades de formação foram surgindo, como a expressão “educador” evoluindo para “profissional da Educação”, quando nos Artigos 62,63 e 64 da LDB abriu-se margem para outros modus e locus de formação. Dessa forma três modalidades de ensino surgiram para a formação de professores para a Educação Infantil e séries do ensino fundamental passaram a existir; a tradicional Escola Normal; o Curso Normal Superior e o curso de Pedagogia.

Os desafios oriundo das novas exigências educacionais terminam por estabelecer que as universidades e os cursos de Pedagogia formem profissionais capazes de se ajustarem aos novos desafios.” (LIBANEO, 2005).

Outra questão veio à tona a respeito da formação ou não formar o especialista no professor, ou o professor no especialista, ou seja; o cerne da questão era, onde deveria ser formado esse professor? A Escola Normal defendia que era de responsabilidade e historicamente pertencia-lhe a formação do professor para a Educação Infantil. A partir da LDB 9394/96, mais de 500 CNS foram criados em todo o Brasil sem critérios, especialmente nas instituições privadas, sem a existência de qualquer legislação que amparasse de forma regulamentada. As primeiras Resoluções e Pareceres para regulamentar o ISE e os cursos em nível nacional, somente começou a ser coexistir no ano de 1999, através dos pareceres 53/99 e 115/99.

A partir de então, uma verdadeira batalha desencadeou entre os movimentos que lutavam em defesa do Curso de Pedagogia como modus de formação, e também os que promulgavam a Escola Normal e do Curso Normal Superior. No ano de 1999, a luta ainda continuava dos movimentos sociais pela formação integral do professor e especialista, a defesa da revitalização da Escola Normal, a “ameaça pós-moderna” com o surgimento dos ISE/CNS, com a assinatura de Fernando Henrique Cardoso do Decreto 3.276/99, tornando exclusiva a formação dos educadores da educação infantil e séries iniciais do Ensino Fundamental nos CNS.



A LDB 93394/, no parágrafo IV do Artigo 87, afirmava que no final da década da educação, que os professores só seriam admitidos mediante a uma formação superior, com bastante temor os profissionais da Escola Normal foram a batalha em defesa de seu lócus e modus formador, fortalecidos pela Resolução CNE/CEB 002/99, que instituiu as Diretrizes Curriculares nacionais para a Formação Docentes da Educação Infantil.

A ISE/CNS, assumindo instâncias privilegiadas na formação de professores, em 2001, por meio da sua Câmara de Educação Superior, baixou o parecer 133, possibilitando às Universidades a aos Centros Universitários a oferta de formação de professores para a Educação Infantil em nível superior. Na tentativa de organizar a desordem na qual se encontrava a formação de professores, tendo o CNS como mola propulsora, o CNE divulgou em 2002, a resolução 02, a responsável pela instituição e duração da formação dos professores da educação básica em nível superior nos cursos de licenciatura de graduação plena para 2.800 h/a, com duração mínima de três anos.

Em 2003, a luta voltou a ser travada. Na tentativa de amenizar a situação que desencadeou sobre o lugar da formação do professor da educação infantil, o CNE, resgatando a proposta equivocada de CBE de 1986, divulgou uma minuta de Resolução, propondo difundir todos dispositivos legais sobre a formação de professores, no Curso de Pedagogia. A primeira instituiu a criação de uma licenciatura em Pedagogia para formar professores da educação infantil. A segunda propôs criar um curso de graduação em Pedagogia para formação de pedagogos especialistas limitando-o ao campo escolar.

E a última consistia em formar um bacharel em Pedagogia incluindo outras habilitações, formar um cientista na educação.

Os debates continuaram em 2004, a ANFOPE promoveu um encontro em Brasília “Políticas de Formação dos Profissionais da Educação: os assuntos em foco foram o movimento dos educadores e o contexto nacional, suas teses eram a formação e valorização dos profissionais da educação”. No ano de 2005, o CNE se preparava para o desfecho, divulgou um Projeto de Resolução semelhante ao lançado em 2003, identificou equívoco como, por exemplo, a mudança do Curso de Pedagogia para em um curso de formação apenas para o magistério da educação infantil. O referido projeto também aniquilaria da graduação a formação dos especialistas, empurrando-a para pós-graduação, indo de encontro com o artigo 64 da LDB 9.394/96. Por fim, após a divulgação do CNE afirmando que a discussão sobre as diretrizes



Curriculares nacionais (DCN) para o curso de pedagogia postergaria, por ser um assunto que causa polêmica e de interesse nacional, o Conselho surpreendeu a todos, resolvendo aprovar em 13/12/05 o Parecer CNE/CP 05/2005, com o intuito de encerrar a discussão.

Mesmo encerrado o assunto e pondo fim a uma polêmica que dura mais de duas décadas, surge um novo âmbito de conflitos, pois além do curso de Pedagogia levar um grande fardo, transformando o Pedagogo em um profissional com múltiplas funções, remetendo para a pós-graduação lato-sensu as chamadas habilitações, e que todos os licenciados podem realizá-las.

As novas Diretrizes da Pedagogia estabelece a docência como peça fundamental para a formação do Pedagogo, podendo ainda o referido curso habilitar, em nível de graduação, tanto para a educação infantil, e fundamental I, orientação educacional, supervisão e administração escolar, ficando facultadas em nível de pós-graduação, a cargo de cada instituição de ensino, de acordo com o artigo 64 da LDB 9.394/96, que prevê que as habilitações podem ser realizadas por qualquer licenciado.

Atualmente no Brasil, a formação do professor para a educação infantil e séries iniciais do Fundamental são ofertadas em diversos modus e locus. Diante de toda problemática e equívocos pelas disputas por ela efetivada, cabe aos pedagogos decidir, desse modo, seu sentido encontra-se encarnado pela experiência e pela reflexão, isto envolve significações materializadas e significações vivas capazes de potencializar a ação docente.

A Formação Docente e a Relação entre Prática e Teoria

Considerando a grande produção acadêmica que existe com a temática formação docente, mesmo com as mudanças históricas e revolucionárias nesse campo nas últimas décadas, percebe-se que o cerne da questão está evidenciado nessa formação inadequada, dificultando a prática educativa, concepções e inovações de modelos. Nesse contexto as instituições se retraem em seu próprio mundo e experiências, não considerando o contexto real de seus educandos nem mesmo suas experiências individuais. Dessa forma as escolas vivem um academicismo tão elevado, que não condiz com a realidade de uma instituição. Nesse modelo as escolas vivenciam uma discrepância no que é teoria e prática no decorrer do processo de formação docente. Segundo Freire (1996), para superação dessa questão está no



desenvolvimento do senso crítico, da aceitação do novo e da rejeição a qualquer forma de discriminação. Defende que o processo de liberdade deve ser absorvido por ambas as partes. Pois, essa libertação é um estado de opressão, um acontecimento social, não acontece isoladamente. O homem como sabemos é um ser social, por essa razão a transformação ocorre em sociedade.

Na concepção freiriana a condição *sine qua non* para libertação o autor afirma: “o grande problema que se coloca ao educador ou à educadora de opção democrática, é como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade” (FREIRE, 1996, p.118). Compreende-se que segundo essa concepção somos sujeitos no processo educativo e na produção dos saberes, de compreender e transformar a realidade, nesse ínterim o educador cresce e aprende enquanto ensina através do diálogo de seu educando estimulando a ensinar e aprender refletindo criticamente. Nesse sentido “uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas de liberdade” (FREIRE, 1996, p.121). Nesse ponto entende-se que o processo educativo é dinâmico, vivemos dentro de um contexto social dado ao conhecimento e crescimento das aspirações sobre o saber e o fazer pedagógico, ambos vinculado à vida.

Uma das principais preocupações que esse artigo revela é relação teoria e prática, e tem sido assunto recorrente para discussões e debates acadêmicos, na pesquisa e no cotidiano, quando analisado sob um olhar mais aguçado é notório perceber que os conceitos teoria e prática estão bem dissociados, aquém das expectativas educacionais, pois a realidade não contribui a aplicação do conteúdo apreendido. Partindo da análise do senso comum, a prática é considerada na própria experiência, é o fazer por si. Por sua vez a teoria, se caracteriza por meio da ideia de abstração, a margem da realidade ou da prática.

Para uma melhor compreensão sobre o assunto em foco, é necessário mencionar um registro feito pela pesquisadora, enquanto coordenadora e docente da rede privada em Crato-Ce, no ano letivo de 2015. Habitualmente no início do ano na tradicional semana pedagógica, é repassado o calendário anual, datas comemorativas, projetos já elaborados com antecedência pela Coordenação e muitas vezes só pela Direção, o conteúdo programático anual feito por cada professor. Entende-se que a instituição deveria repensar sobre os aspectos que a envolve:



1. A necessidade em assumir um caráter democrático, em que o corpo docente também participe da elaboração do calendário, projetos e demais atividades, visando favorecer o desempenho do ensino- aprendizagem.
2. Discussão de métodos, técnicas ou conhecimentos em uso, definição de objetivos, conteúdos e atividades que são aplicadas em determinadas situações,
3. A participação efetiva da comunidade escolar na elaboração dos projetos pedagógicos, na sua concepção e implementação, deve considerar o corpo docente e discente como sujeitos históricos de direitos, como protagonista, participantes e ativos, respeitando sua individualidade e diversidade.

Diante das questões levantadas fica evidente a falta de equivalência entre teoria e prática. Enquanto ambas devem andar juntas em um processo dinâmico, em que professores dotados de experiência e conhecimentos adquiridos devem ter autonomia na elaboração dos projetos e demais atividades que os envolvem. Desse modo é notório que a experiência do professor e sua prática no exemplo abordado, e as ações docentes ocorrem de forma assistemática, arbitrária e reprodutora do sistema educacional vigente da instituição, os professores são tidos apenas como aliados à lei e aos ditames da estrutura escolar.

Assim como o educando no processo educacional é visto como sujeito da história, e como fator primordial para a construção do saber. Conforme Freire (1996) o aluno não é um mero expectador de uma educação bancária fazendo com que a consciência do aluno seja transformada em um pensar mecânico, como se a realidade social fosse bem distante dele, exterior a ele. Para ele a forma correta de construir o conhecimento seria ensinar a pensar e problematizar sobre a sua realidade. A partir dessa construção é que o educando terá a capacidade de se auto avaliar e se compreender como um ser social.

Ainda nos reportamos aos conteúdos e projetos que devem está associado à realidade cotidiana dos alunos. Deverá existir uma relação um elo com a sua realidade no mundo atual. A busca do conhecimento, o processo de aprender e ensinar são uma constante investigação. Freire ainda adverte para que o homem não se torne, nesse processo, um mero objeto de investigação, não perca a essência do ser humano.



Partindo da ausência de equilíbrio entre prática e teoria segundo o exemplo enfocado, os desafios consistem em um processo reflexivo por todos os integrantes da profissão, contribuindo e partilhando experiências para o desenvolvimento da prática pedagógica, atentos a ações partilhadas por todos os que fazem a escola. No exercício do magistério o professor deve ter a liberdade de refletir na, e sobre a sua prática, “o ato de ensinar não se restringe a aplicar cegamente uma teoria, nem se contentar com um modelo, sobretudo, implica na resolução de problemas, na tomada de decisões, no agir em situações indeterminadas e muitas vezes emergentes”. Perrenoud (1993), dessa forma, a teoria faz uma leitura da experiência a partir de uma realidade atribuindo-lhe significados. Como já mencionou Dewei (1976), a teoria serve de bússola para o aprofundamento da experiência, contudo uma experiência só será verdadeiramente educativa, caso se fundamente no princípio da continuidade e da interação. Enfim, o que se conclui a respeito desse tema é que as análises realizadas sobre o conhecimento prático dos educadores demonstram que o conhecimento dos professores em formação está atrelado às situações da prática, ainda que a relação pensamento e prática não sejam bem compreendidas, conseqüentemente contradições ocorrerão entre teorias expostas e teorias implícitas (SCHÖN, 2000).

Devido aos problemas emergentes na atualidade no que se refere à formação de professores, Tardif (2002), sustenta que a subjetividade dos professores, enquanto atores e sujeitos do conhecimento devem ser colocados no cerne das pesquisas referentes ao ensino e à escola. Em nosso contexto sociocultural e as perspectivas de formação humana, apresentam a necessidade de reflexões mais abrangentes, no intuito de perceber outras modalidades. Tanto que em instâncias maiores declaram:

O modelo de formação proposto baseia-se numa reflexão do professorado sobre a sua prática docente, que lhe permite repensar a sua teoria implícita do ensino, os seus esquemas básicos de funcionamento e as próprias atitudes (MEC apud GARCIA, 1999, p.53).

Destarte, vários são os fatores que dificultam o processo de ensino-aprendizagem, no tocante à formação dos professores, não acontece somente pelo conhecimento teórico, as experiências é um fator coadjuvante para caracterização a práxis educativas, em que o docente se torne plenamente capaz de ofertar aos educandos situações de aprendizagem significativa. Dessa forma, a integração entre teoria e prática deve fazer parte do processo de formação dos



profissionais de educação, considerando que no âmbito escolar esses princípios são norteadores no contexto educacional.

Considerações finais

Referindo-se a um contexto contemporâneo nos deparamos com mudanças no cenário de formação docente, percebemos as reconfigurações no contexto histórico-políticas em termos conceituais, e que a compreensão sobre educação e escola tem sido tema de muitos debates, dúvidas e incertezas entre estudiosos no assunto.

A didática deve assumir um caráter de ordem significativa na formação do educador, não poderá apenas dedicar somente ao ensino de meios e mecanismos em que ocorre a aprendizagem, e sim reconhecer à competência do professor a relação do conhecimento subjacente do aluno; do professor reflexivo-crítico (SHON, 2000).

No decorrer desse estudo algumas reflexões foram apreendidas e instigadas no ato reflexivo sobre a formação docente e prática pedagógica, constituindo no contexto escolar razões fundamentais para a noção de conhecimento e transformação no contexto escolar.

Decorrentes dessas considerações, compreendemos que a prática reflexiva se faz pela ação do professor, proveitosa na condução do grupo e na construção de saberes, essa postura reflexiva está arraigada ao trabalho do educando, tanto nas situações problemas e incertezas, quanto nas que geram prazer e emoção.

Nessa perspectiva prática reflexiva é instigante e jamais acontece de forma solitária, pois se apoia na interação com as leituras, no diálogo, nas experiências dos participantes dentre outros elementos. A teoria e prática nesse sentido estão associadas facilitando e otimizando o desenvolvimento formativo e caracterizando a profissão docente.

Compreendemos que a função do professor é manter-se informado, atualizado, aprendendo e reaprendendo, de acordo com os pilares da educação princípios imutáveis para o saber pedagógico: aprender a conviver, a fazer, e a conhecer. Por fim, é necessário que a postura do educador seja delineada com ideias inovadoras e igualitárias, comprometido com a construção do saber e o fazer pedagógico, encarando a educação como uma problematização



respeitando os princípios individuais, propondo novos desafios e objetivando a transformação no contexto educacional.

Referências

- ANFOPE. **VI Encontro Nacional**. Documento Final. Belo Horizonte – MG, julho de 1992.
- _____. **XII Encontro Nacional**. Documento Final. Brasília – DF, agosto de 2004.
- BRASIL. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional.
- COMÊNIO. J.A: **Didática Magna**. Introdução e Notas de Joaquim Ferreira Gomes. Fundação Calouste Gulbekian, Coimbra, 1996.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.
- GARCIA, C. M. **A formação de professores: novas perspectivas baseadas na investigação sobre o pensamento do professor**. In NÓVOA, António (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1999. p. 51-76.
- GÓMEZ, A. P. **O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional**. In NÓVOA, A. (Coord.). Os professores e sua formação. 3. ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 93-114.
- LIBANEO, José Carlos. **Adeus Professor Adeus Professora?** São Paulo: Cortez, 1998.
- PIMENTA, S. G. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- PERRENOUD, P. **Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Dom Quixote, 1993.
- SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Trad. Roberto Cataldo Costa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

Como citar este artigo (Formato ABNT):

LUSTOSA, M.C.O.; MATIAS, L.V.R. Refletindo sobre a Didática e a Formação Docente. **Id on Line Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Nov-Dez. de 2016, vol.10, n.32, p. 104-114. ISSN: 1981-1179.

Recebido: 01/11/2016

Aceito: 08/11/2016