

ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE DIDÁTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1988

ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE DIDÁTICA

Este exemplar corresponde à redação
final da Tese de Doutorado defendi-
da por ILMA PASSOS ALENCASTRO VEIGA
e aprovada pela Comissão Julgadora
em 17/10/88

Campinas, 17 de Junho de 1988



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

1988

Tese apresentada como exigência parcial para obtenção do grau de Doutor em Educação (Metodologia de Ensino) à Comissão Julgadora da Universidade Estadual de Campinas, sob a orientação do Professor Doutor NEWTON CÉSAR BALZAN.

COMISSÃO JULGADORA

Luísa Schwanter Araujo

Amoldo Domingues de Castro

M. P. P.

M. A. A. A.

M. A. A.

Campinas, 17 de Julho de 1988

In Memoriam

Julieta de Passos Alencastro Veiga,
minha mãe, por estar sempre presen-
te na minha vida e no meu trabalho.

Norma Lúcia Faria Pereira, colega,
que muito lutou pela educação bra-
sileira.

Dedico este esforço

Às minhas sobrinhas Adriana e
Denise, que acompanharam de
perto esta caminhada.

MEUS AGRADECIMENTOS

Ao Professor Dr. Newton César Balzan, orientador e mestre, pela confiança e pelo apoio no desenvolvimento da presente tese.

Às Professoras Amélia A. Domingues de Castro, Lucila Schwantes Arouca e ao Professor Augusto João Crema Novaski, pelos gratificantes momentos de discussão.

Aos colegas Bento Itamar Borges e José Carlos Sousa Araújo, pela atenção, pelas críticas e sugestões que muito enriqueceram esta tese.

Aos colegas e demais professores da UNICAMP, com os quais convivi nesta caminhada.

Aos colegas do Departamento de Princípios e Organização de Prática Pedagógica da Universidade Federal de Uberlândia, pelo incentivo.

À Professora Maria Inês Vasconcelos Felice, pela simpatia e interesse demonstrados na revisão dos textos.

À Nadir e Maria, funcionárias da Pós-Graduação, pela atenção e carinho com que sempre me trataram.

À Noely Petri Tucci, pelo excelente trabalho datilográfico.

A todos aqueles que me inspiraram a fazer este percurso.

MUITO OBRIGADA!

AGRADECIMENTO ESPECIAL

Aos professores e alunos que
comigo construíram este ca-
minho.

SUMÁRIO

RESUMO	xiii
--------------	------

PARTE I

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

1. As origens deste estudo	03
2. Prática Pedagógica e Didática	08
2.1. Prática pedagógica repetitiva	10
2.2. Prática pedagógica reflexiva	13

CAPÍTULO I: A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

1. Considerações preliminares	19
1.1. Os interlocutores e as instituições	20
1.1.1. Características dos interlocutores	22
1.1.1.1. Os professores	22
1.1.1.2. Os alunos	25
2. O trabalho de campo	27
2.1. Os questionários	28
2.2. As entrevistas	28
2.3. A observação na sala de aula	30
2.4. Os documentos técnico-pedagógicos	31
3. O trabalho de organização e análise dos dados	32

CAPÍTULO II: DIDÁTICA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

1. O Período de 1549/1930: Primórdios da Didática na Educação Brasileira	37
---	----

2. O Período de 1930/1945: A renovação da Didática	
Tradicional	45
2.1. Fase anterior à Revolução de 30	45
2.2. Fase de 1930/1945	46
3. O Período de 1945/1960: O predomínio das novas	
idéias e a Didática	53
4. O Período pós-1964: Os descaminhos da Didática	57
5. A Década de 80: Momento atual da Didática	67
6. Anotações gerais	78

PARTE II

CAPÍTULO III: A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO DISCURSO DO PROFESSOR DE DIDÁTICA

1. O ideário pedagógico	86
1.1. Relação educação e sociedade	86
1.2. Papel da Didática	91
1.3. Papel do aluno	95
1.4. Papel do professor	98
2. O fazer pedagógico	99
2.1. Relação pedagógica	100
2.2. Organização do ensino	104
2.3. Realização do ensino	107
2.4. Processo de avaliação	111
2.5. Algumas limitações	116

CAPÍTULO IV: O ENCONTRO COM OS ALUNOS

1. Características da Didática pensada	120
2. Pontos críticos da Didática vivida	124
3. Pontos positivos da Didática vivida	131

CAPÍTULO V: SALA DE AULA: UM CONFRONTO ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO

1. Objetivos	140
2. Conteúdo	145
2.1. Bibliografia representativa do conteúdo da Didática	149
3. Metodologia Didática	150
4. Avaliação	156
5. Relação pedagógica	167
6. Atividades rotineiras	173

PARTE III

CAPÍTULO VI: ENCONTRO E DESENCONTRO; UM POSSÍVEL REENCONTRO

1. Matizes da prática pedagógica dos professores de Didática	178
2. Indicações básicas para uma Didática comprometida ...	200
2.1. A Didática deve estar engajada em uma proposta crítica da formação do professor	200
2.2. A Didática deve buscar a superação das dicotomias	203
3. Para iniciar outra discussão	208
BIBLIOGRAFIA	216

ANEXOS

1. QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR	226
2. QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO	232
3. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR	236
4. PROTOCOLO DE REGISTRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR .	238

5. PROTOCOLO DE REGISTRO DO ENCONTRO COM OS ALUNOS	261
6. PROTOCOLO DE REGISTRO DE OBSERVAÇÃO DE AULA	265
7. ROTEIRO DE ANÁLISE DE PLANOS DE ENSINO	270

RESUMO

A preocupação básica, objeto deste estudo, é a de buscar na prática pedagógica evidências de uma Didática comprometida com a formação de professores que, futuramente, irão enfrentar uma escola em crise.

Procurou-se, no dia-a-dia da sala de aula, na prática pedagógica do professor de Didática, indícios de avanço, de novo.

A orientação metodológica baseou-se na abordagem qualitativa. O trabalho de campo dependeu da articulação de diferentes formas de coleta de dados: entrevistas com professores e alunos, observação em sala de aula, aplicação de questionários e análise de documentos técnico-pedagógicos.

Como interlocutores da pesquisa, foram entrevistados vinte e sete (27) professores de Didática e oitenta e nove (89) alunos de cursos de Pedagogia e Licenciaturas de cinco (5) Universidades, dos Estados de São Paulo e Minas Gerais.

Em geral, o que se percebeu foi uma dissociação entre a Didática vivida e percebida pelo aluno nas aulas desta disciplina e o discurso dos professores sobre o que deveria ser a Didática na formação docente.

Se, de um lado a prática pedagógica de muitos professores contrariou os pressupostos de uma Pedagogia Crítica, por outro, possibilitou identificar elementos que indicaram algum avanço na direção de uma proposta reflexiva e crítica.

Adentrando cuidadosamente a prática pedagógica dos professores de Didática, foi possível fazer algumas anotações sobre pontos básicos e que poderão constituir em indicações necessárias à construção de uma Didática comprometida com a formação do professor. Assim, uma Didática comprometida deve:

- a) estar engajada em uma proposta crítica de formação do professor, calcada no pressuposto de que a educação é parte integrante do sistema sócio-econômico e político, que valoriza o pedagógico, procurando situá-lo dentro de uma perspectiva globalizadora. Dentro dos limites de sua ação, a Didática desempenha papel fundamental ao propiciar ao futuro docente a capacidade de perceber a escola, o ensino e, mais especificamente, a sala de aula, não apenas como ela é, mas o que ela poderia ser a partir do que, concretamente, é;
- b) buscar a superação das dicotomias entre: teoria-prática, técnico-político, conteúdo-forma, professor-aluno, ensino-pesquisa.

PARTE I

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

"A prática de pensar a prática é a melhor maneira de aprender a pensar certo. O pensamento que ilumina a prática é por ela iluminado tal como a prática que ilumina o pensamento é por ele iluminado."

Paulo Freire

CONSIDERAÇÕES INTRODUTÓRIAS

1. As origens deste estudo

Há algum tempo procuro delinear um estudo, tendo como foco central a análise da prática pedagógica do professor de Didática.

Por trás desse interesse, havia o pressuposto de que o professor de Didática deveria ter um ideário pedagógico relacionado com a prática que ele desenvolve no dia-a-dia da sala de aula e em outros momentos de sua atividade docente.

A escolha do tema está ligada à minha trajetória profissional, iniciada em 1958, como professora primária, em um Jardim de Infância¹ que atendia crianças das camadas mais pobres da população. Concomitantemente, passei a ministrar aulas de Didática Geral no Curso Normal e, posteriormente, na Licenciatura de Educação Física.

As reflexões e buscas que realizei como professora de Didática nos cursos de formação de professores a nível de 2º e 3º Graus², foram, até certo momento, de cunho individual e técnico.

¹ Jardim de Infância de Aplicação do Instituto de Educação de Goiás, mantido pelo Governo Estadual.

² Professora de Didática Geral no Curso Normal do Instituto de Educação de Goiás, de 1963 a 1972 e na Licenciatura de Educação Física, na Escola Superior de Educação Física de Goiás, de 1969 a 1974.

A tentativa da passagem de uma perspectiva predominantemente técnica para uma perspectiva crítica deu-se no momento em que comecei a compreender a educação e suas relações com a sociedade e a entender o seu papel contraditório, ou seja, ao mesmo tempo reprodutor e legitimador das desigualdades sociais, efetuado pela inculcação ideológica e modificador das condições sociais³.

Procurei uma abordagem de Didática dentro de uma perspectiva crítica, a fim de atender às minhas dúvidas e inquietações acerca de seu conteúdo e como fazê-la corresponder às necessidades dos professores que futuramente atuarão numa escola em crise⁴.

As tentativas teóricas que fazem críticas à escola como instituição e à sua função na sociedade não atenderam às inquietações levantadas em minha prática pedagógica.

Se estas teorias, por um lado, tiveram o mérito de colocar em evidência o comprometimento da educação com as camadas economicamente favorecidas, por outro lado, não se empenharam em apresentar uma proposta pedagógica. De certa forma, elas disseminaram uma atitude de pessimismo e apatia entre nós, educadores, ante a perspectiva de se encontrar possíveis alternativas para a escola, como instituição da sociedade.

Pelo seu caráter reprodutivista, essas teorias explicam a razão do suposto fracasso, pois a escola capitalista, como instrumento de reprodução das relações de produção, reproduz a

³ Coordenadora da Área de Assuntos Pedagógicos do ex-Departamento de Ensino Médio do MEC e Subsecretária do Ensino Regular da Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus do MEC, no período de 1974 a 1981.

⁴ Professora da Universidade Federal de Uberlândia, responsável pela disciplina Didática nas Licenciaturas.

dominação e a exploração. O seu aparente fracasso representa portanto, o êxito da escola.

Em contrapartida, surgem propostas no sentido de lutar contra a seletividade e o rebaixamento da qualidade do ensino das escolas e, mais especificamente, das públicas, ^{Tais propostas} apontam para uma pedagogia articulada com os interesses populares e preocupada com o seu bom funcionamento. Uma escola atenta não somente ao acesso do aluno, mas que leve em consideração também sua permanência e a qualidade do ensino por ela ministrado.

De certo modo, tanto as acusações veementes feitas em relação à baixa produtividade da escola, quanto as tentativas de superação da crise, fizeram-me rever a minha prática pedagógica de forma mais questionadora e menos ingênua e levaram-me a reconhecer a possibilidade de mudanças na nossa escola, através do trabalho dentro da sala de aula.

Hã, portanto, muito trabalho a ser realizado pelo professor, uma vez que a população reivindica uma escola pública, gratuita e de melhor qualidade:

"ela é aspirada por parcelas significativas da população como forma de melhoria de vida, pela possibilidade que nela distinguem de maior participação na cultura ou na política, ou de melhor obtenção de emprego. A nosso ver, é neste papel que ela pode contribuir — dentro de uma dinâmica social mais ampla — para um processo de mudança estrutural". (Mello, 1983:72).

Nesse sentido, é de grande importância a escola como lugar de exercício da prática pedagógica. Se é lugar de transmissão e inculcação ideológica, é, também, ao mesmo tempo, o espaço de que o professor dispõe para atuar como agente de mudanças, é um lugar de luta. E essa luta se manifesta antes, durante e depois do trabalho pedagógico. Para Snyders:

"... lutar para dispor de professores formados, classes pouco numerosas, não mais de ... alunos por classe, lutar para desmistificar as matérias transmitidas, é ao mesmo tempo denunciar a incompatibilidade destes objetivos com o poder atual e obter de imediato, sem qualquer dúvida, alguns êxitos. Na escola como no mundo operário, os êxitos parciais são condições REVOLUCIONÁRIAS do êxito, pois são elas que consolidam a combatividade". (Snyders, 1981:105).

A formação técnica e política do professor se torna importante para a efetivação de "êxitos parciais", principalmente aqueles relacionados com a organização de seu trabalho. Isto envolve as decisões de definir objetivos e seleção de meios adequados para o desenvolvimento do seu processo de ensino, ou seja, selecionar conteúdo, metodologia e recursos de ensino e avaliação mais condizentes com a realidade da escola e da clientela escolar. Envolve ainda, a participação nas decisões mais amplas da escola — selecionando criticamente as orientações emanadas de hierarquias superiores, que procuram direcionar e ordenar a prática pedagógica dos professores, — a compreensão das relações entre escola e sociedade e a análise das condições objetivas de trabalho.

Considero a prática pedagógica como um dos elementos mais importantes para a concretização desses "êxitos parciais" necessários à "combatividade". Ela tem a sua especificidade e se nós, professores, não a mantivermos, quem a manterá?

Quando falo em prática pedagógica, parto de uma preocupação sobre o papel que a Didática pode exercer na formação do professor. Ela pode funcionar como instrumento para efetivação de uma prática pedagógica acrítica e repetitiva ou ao contrário, se constituir em veículo que contribua para a modificação da prática pedagógica. Nesse sentido ela produz o novo.

A medida em que busquei analisar essa questão, algumas perguntas foram se tornando mais inquietantes. Queria saber co-

mo se configura a prática pedagógica do professor de Didática.

E, dentro dessa indagação mais geral, de maneira mais específica, procurei delimitar outras indagações:

- a) Qual é a Didática preconizada pelo professor da referida disciplina?
- b) Qual é a Didática percebida pelos alunos dos cursos de formação de professores e como reagem ao que está sendo vivenciado?
- c) Qual é a Didática que o professor de Didática de fato pratica na sala de aula em um curso de formação de professores a nível de 3º grau?

Este estudo é o resultado de uma série de indagações que me acompanham ao longo de minha trajetória profissional, reforçadas também a partir do momento em que a Didática foi colocada em questão.

Com o intuito de maior aproximação da realidade dos cursos de formação de professores, a nível de 3º grau, propus-me a:

- analisar a prática pedagógica no seu dia-a-dia, de ouvir os professores de Didática e seus alunos;
- buscar na prática pedagógica evidências, indícios de avanço, de novo, necessários à construção de uma Didática "comprometida" (BALZAN, 1981:51) com a formação do professor.

Em suma, os caminhos que me levaram ao desafio de realizar esta pesquisa começaram pela reflexão sobre o percurso da Didática na história da educação brasileira, passam pelo desejo de contribuir para a reconstrução de uma proposta didática mais condizente com o contexto atual, com a realidade da escola e com o interesse dos alunos.

2. Prática pedagógica e Didática

Entendo a prática pedagógica como uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, e inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõe a relação teoria-prática, e é essencialmente nosso dever, como educadores, a busca de condições necessárias à sua realização.

Garcia esclarece que a relação dialética teoria-prática,

"é uma relação progressiva que implica em evolução desde o momento em que a teoria influi sobre a prática, modificando-a e na medida em que a prática fornece subsídios para teorizações que podem transformar uma dada situação". (Garcia, 1975:128).

A prática pedagógica é, na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente a subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo. Vasquez⁵ acrescenta que "são artificialmente por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro". (Vasquez, 1977: 241).

O lado teórico é representado por um conjunto de idéias constituído pelas teorias pedagógicas, sistematizado a partir da prática realizada dentro das condições concretas de vida e de trabalho. A finalidade da teoria pedagógica é elaborar ou transformar idealmente, e não realmente, a matéria-prima.

O lado objetivo da prática pedagógica é constituído pelo conjunto de meios, o modo pelo qual as teorias pedagógicas são

⁵ Boa parte das idéias apresentadas neste estudo é tributária de Adolfo Sanches Vásquez. Ver: VÁSQUEZ, Adolfo Sanches, *Filosofia da Práxis*, 2a. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

colocadas em ação pelo professor. O que a distingue da teoria é o caráter real, objetivo, da matéria-prima sobre a qual ela atua, dos meios ou instrumentos com que se exerce a ação, e de seu resultado ou produto. Sua finalidade é a transformação real, objetiva, de modo natural ou social, para satisfazer determinada necessidade humana.

A reflexão feita até aqui leva-me a afirmar que a prática pedagógica não deve esquecer a realidade concreta da escola e os determinantes sociais que a circundam. A teoria e a prática não existem isoladas, uma não existe sem a outra, mas encontram-se em indissolúvel unidade. Uma depende da outra e exercem uma influência mútua, não uma depois da outra, mas uma e outra ao mesmo tempo. Quando a prioridade é colocada na teoria cai-se na posição idealista. O inverso também gera distorções, pois uma prática sem teoria não sabe o que pratica, propiciando o ativismo, o praticismo ou utilitarismo.

Os esquemas de relacionamento concebidos por Candau e Lelis permitiram agrupá-los a partir de duas visões: a dicotômica e a de unidade. A primeira, do confronto entre teoria e prática, permite três colocações: há separação ou seja, há predominância de uma em relação a outra; em uma forma mais radical, em que teoria e prática são componentes opostos e isolados; já na associativa, teoria e prática são pólos separados mas não opostos. Na verdade estão justapostos. A visão de unidade está centrada na unidade indissolúvel, assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma em relação com a outra (Candau e Lelis, 1986:14).

Assim, as formas de conceber a relação entre teoria e prática, neste estudo, permitiram distinguir duas perspectivas de prática pedagógica: a repetitiva e acrítica, a reflexiva e

crítica, respectivamente relacionadas à visão dicotômica e à visão de unidade.

2.1. A prática pedagógica repetitiva

Essa prática se caracteriza pelo rompimento da unidade indissolúvel, no processo prático, entre sujeito e objeto, e entre teoria e prática. O conteúdo se sujeita à forma, o real ao ideal e o particular e concreto ao universal e abstrato. Tem por base leis e normas pré-estabelecidas, bastando ao professor subordinar-se a elas, uma vez que já está definido o que se quer fazer e como fazer. Não há preocupação em criar e nem em produzir uma nova realidade — material e humana —: há apenas interesse em ampliar o que já foi criado, tendo por base uma prática criadora pré-existente. Desta forma, conhecendo previamente as leis e as normas, basta ao professor repetir o processo prático quantas vezes queira, provocando também a repetibilidade do produto. Não se inventa o modo de fazer. Fazer é repetir ou imitar uma outra ação.

Vasquez nos alerta para o fato de que "o ideal permanece imutável como um produto acabado já de antemão, que não deve ser afetado pelas vicissitudes do processo prático". (Vasquez, 1977:258).

Por isso, o resultado real do processo prático corresponde plenamente ao resultado ideal, e há pouca margem para o imprevisível e o improvável, uma vez que planejamento e execução se identificam.

Na prática pedagógica repetitiva, em que a criação é regida por uma lei estabelecida "a priori", a consciência se faz presente de forma debilitada, tendendo a desaparecer, quando a atividade docente assume um caráter repetitivo, mecânico e bu-

rocratizado. Assim, a prática pedagógica em que há uma débil intervenção da consciência faz com que o professor não reconheça nenhum sentido social em suas ações. Ele é convertido em manipulador de instrumentos. Falta ao professor uma consciência das finalidades da educação, de suas relações com a sociedade, dos meios necessários para efetivação das atividades educacionais, e de sua missão histórica.

Em uma prática pedagógica repetitiva, o professor não se reconhece na atividade pedagógica, pois coloca-se à margem da atividade que executa, estabelecendo relações apenas entre as operações que realiza e não entre as pessoas envolvidas. Em um trabalho desenvolvido a partir de modelos propostos anteriormente, o professor desempenha o papel de mero executor, muitas vezes decorrente da própria política educacional definida pelos órgãos competentes. O trabalho do professor é mais um instrumento de luta pessoal pela existência, não criativo, isolado.

A prática pedagógica constituída sob esse prisma redundando em um pedagogismo inoperante, que omite os fins sociais intimamente ligados a ela.

Dependendo da forma como organiza o trabalho pedagógico, o professor pode exercer um papel de negação do saber. Por outro lado, pode aderir a uma prática utilitária e cair no praticismo, ao utilizar métodos, conteúdos e avaliação sem conhecer o seu referencial teórico. Falta-lhe uma perspectiva de futuro, uma visão mais ampla com relação às finalidades sociais da escola, bem como uma postura crítica, que lhe permita perceber tanto os problemas que permeiam a sua atividade quanto a fragilidade de sua prática. Segundo Saviani, a problematização da prática requer "a identificação dos principais problemas postos pela prática social. (...) Trata-se de detectar que questões precisam ser resolvidas

no âmbito da prática social e, em consequência, que conhecimento é necessário dominar". (1983:74).

A Didática, no currículo dos cursos de formação do professor, apresenta-se como uma das disciplinas responsáveis pela efetivação de uma prática pedagógica repetitiva, acrítica e mecânica, quando assume uma característica eminentemente prescritiva, normativa, fundamentando-se em modelos pré-estabelecidos. Ela não tem como ponto de partida os problemas vividos na sala de aula pelos professores das escolas de 1ª e 2ª graus. Sua preocupação é com o ato pedagógico isolado do contexto social mais amplo. Seu objetivo gira em torno da instrumentalização técnica do ensino e o fazer didático redonda em uma tarefa supostamente neutra. O papel da Didática se limita à apreensão e transmissão de conhecimentos didáticos, isolados dos fins educacionais e sociais e, de certa forma, contribuindo para reforçar uma prática pedagógica repetitiva e mecânica. Seu corpo de conhecimento ignora completamente as condições objetivas de trabalho de nossos professores de 1ª e 2ª graus e de vida dos nossos estudantes.

Ela não o prepara para uma escola precária e em crise, para lidar com o aluno real e concreto, inclusive com aquele que trabalha para sobreviver e é culturalmente marginalizado. É uma Didática que acentua mais os aspectos técnicos e formais em detrimento do aspecto político-social da educação. A Didática, assim praticada,

"não fornece elementos significativos para análise da prática pedagógica real e o que ela propõe não tem nada a ver com a experiência do professor, este tende a considerá-la um ritual vazio, que, quando muito, pertence ao mundo dos 'sonhos', das indagações que não contribuem senão para reforçar uma atitude de negação da prática real que não oferece as condições que tornariam possível a perspectiva didática proposta". (Candau, 1982:27)

Uma Didática acrítica é cheia de modismos e de regras e técnicas importadas. Disto resulta um fazer pedagógico mecanicista, uma vez que os professores aderem ao emprego de metodologias, sem se preocuparem com os seus pressupostos, com um estudo do contexto em que foram geradas, sem atentarem para a visão de mundo, de homem e de educação que elas veiculam. Enfim, não questionam os seus fins pedagógicos e sociais. As atividades de sala de aula giram em torno de conclusões extraídas dos compêndios.

Por seu lado, o professor se coloca na posição de um técnico que se responsabiliza pela aplicação e difusão de instrumentos, procurando conseguir de seus alunos melhores rendimentos. Não há espaço para uma análise crítica da prática pedagógica, tendo em vista a relação teoria-prática.

Veiculando um conteúdo fragmentário — como receituário de regras e fórmulas mágicas para o futuro professor aplicar — e dependendo da forma como é desenvolvido o curso, de um modo geral, a disciplina é apresentada como algo isolado no currículo das licenciaturas e desvinculada da realidade das escolas de 1º e 2º graus. Assim, a Didática não consegue atingir a sua finalidade nos cursos de formação de professores.

A Didática, sob esta ótica, tem contribuído para uma prática pedagógica acrítica, sendo reduzida à mera reprodução e organização de métodos e técnicas de ensino.

2.2. A prática pedagógica reflexiva

A característica principal dessa prática pedagógica é o não rompimento da unidade entre teoria e prática. A prática pedagógica tem um caráter criador e tem, como ponto de partida e

de chegada, a prática social, que define e orienta sua ação. Procura compreender a realidade sobre a qual vai atuar e não aplica sobre ela uma lei ou um modelo previamente elaborado. Há preocupação em criar e produzir uma mudança, fazendo surgir uma nova realidade material e humana qualitativamente diferente. É criativa, enquanto "capaz de produzir um novo homem, uma nova sociedade, uma nova realidade histórica, uma nova visão de mundo que, incorporada ao educando, o impulsiona a ser um cidadão". (Rodrigues, 1985:21).

Desta forma, a prática pedagógica crítica se traduz por um trabalho a ser realizado pelo professor e pelo aluno, atuando de acordo com um objetivo comum. Implica na presença do sujeito crítico capaz de desenvolver uma prática pedagógica que procura, de um lado, superar a relação pedagógica autoritária, paternalista e, de outro, busca uma ação recíproca entre professor e aluno.

Significa uma prática pedagógica que possibilita ao futuro professor conhecer a importância social de seu trabalho, bem como o significado social de sua marginalização. Daí a necessidade de se preparar o futuro professor consciente tanto de sua missão histórica, de suas finalidades, da estrutura de sociedade capitalista, da função da escola nessa sociedade, como das condições objetivas de trabalho e possibilidades objetivas de transformação.

A prática pedagógica reflexiva pressupõe, portanto:

- o vínculo da unidade indissolúvel entre teoria e prática, entre finalidade e ação, entre o saber e o fazer, entre concepção e execução — ou seja, entre o que o professor pensa e o que ele faz;
- acentuada presença da consciência;

- ação recíproca entre professor, aluno e a realidade;
- uma atividade criadora (em oposição à atividade mecânica, repetitiva e burocratizada);
- um momento de análise e crítica da situação e um momento de superação e de proposta de ação.

O papel fundamental da Didática no currículo de formação de professores é o de ser instrumento de uma prática pedagógica reflexiva e crítica, contribuindo para a formação da consciência crítica.

A formação da consciência crítica dos futuros professores não ocorre quando se passa para ele um discurso e sim

"quando se incorpora às suas experiências de vida, de trabalho e de marginalização social na discussão dos problemas culturais, dos problemas sociais, dos problemas do município e dos problemas de trabalho que as pessoas exercitam". (Rodrigues, 1985:61).

A reflexão didática é feita a partir da análise crítica das experiências concretas, dos problemas reais da prática pedagógica enfrentados pelos professores de escolas de 1º e 2º graus. De um lado, péssimas condições físicas e materiais das instituições escolares, classes superlotadas de alunos onde muitos fracassam nas escolas e são excluídos delas sem terem aprendido nada de útil para a vida e para o trabalho. Por outro lado, currículos inadequados, precárias condições de trabalho e aviltantes salários dos professores. Isto não pode ser desconhecido ou subestimado pelos professores de Didática que pretendam desenvolver nos futuros professores uma visão crítica da realidade em que atuarão. Isto significa que a Didática

"... já não pode ser encarada apenas como uma disciplina de caráter instrumental. Ela deve ser repensada em função dos objetivos mais amplos da educação, em função da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

Ela já não pode entender-se como uma disciplina de pura ordem técnica, cujo objetivo seja o de rever o instrumental necessário aplicável à margem dos objetivos e estruturas do sistema educacional imperante. Ela implica numa combinação dos níveis teóricos e do instrumental na análise e elaboração dos problemas de seu âmbito — o que supõe uma interrelação permanente entre a indagação teórica e a prática educativa". (Alvite, 1980:23).

A Didática também exerce função importante na sistematização e organização do ensino, ao procurar estabelecer o vínculo entre teoria e prática. O conteúdo educativo, isto é, o saber sistematizado, não pode ser adquirido de maneira espontânea e desorganizada e muito menos de forma arbitrária. Sua transmissão deve ser orientada para os objetivos da proposta educativa comprometida com a transformação social.

O conteúdo educativo precisa ser apropriado pelos alunos pois, se pela exclusão se processa a reprodução, é pela melhoria da qualidade do ensino que a função transformadora poderia se efetuar, ao buscar a melhor maneira de trabalhar este conteúdo educativo.

Situando-se como um dentre outros instrumentos de conscientização, a Didática "parte de uma análise crítica, de um questionamento da totalidade de formas vigentes, da estrutura da instituição, dos papéis de seus membros, do significado ideológico que se esconde por trás de tudo isso". (Surghi, 1972:37).

PARTE I

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

"A própria maneira de colocar o problema já condiciona uma postura metodológica e esta, no processo, leva a uma determinada construção do que é analisado. Neste processo parece frutífero salvaguardar as possibilidades de tomarmos nosso objeto de investigação e articulá-lo com seus determinantes mais gerais, num deslindar de suas implicações concretas que, de fato partam do real. A imaginação não é algo imamente, nasce em função do concreto".

Guiomar Namo de Mello

CAPÍTULO I

A TRAJETÓRIA METODOLÓGICA

O objetivo do estudo permitiu-me uma opção metodológica que privilegiasse os aspectos qualitativos. Minha preocupação básica é analisar a prática pedagógica do professor de Didática atuante nos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Trata-se de analisar a prática pedagógica no seu dia-a-dia, de ouvir os professores e alunos de Didática, com a intenção de descobrir evidências de uma Didática mais comprometida com a formação de professores.

Optei pela abordagem da pesquisa qualitativa por acreditar que ela proporcionaria melhores condições de atingir as intenções do estudo, o que possivelmente não poderia ocorrer com outros métodos de investigação.

1. Considerações preliminares

A investigação de natureza qualitativa, pode ser entendida segundo Martinez em dois sentidos: num sentido estrito, consiste "na produção de estudos analítico-descritivos dos costumes, crenças, práticas sociais e religiosas, conhecimentos e comportamentos de uma cultura particular, geralmente de povos ou tribos primitivas" (Martinez, 1985:218). Em sentido amplo, compreende as investigações nas quais prevalece a observação participante, supondo o contato di-

reto do pesquisador com o ambiente natural do fenômeno estudado.

A partir desse significado amplo de pesquisa qualitativa, pude perceber a necessidade de uma maior aproximação com a realidade da sala de aula, e vivenciar o contexto a ser estudado, de forma a interagir com as pessoas que dele fazem parte. Isto supõe que o observador se coloque dentro da situação e a observe "in loco". O pesquisador assume o papel de sujeito da pesquisa junto com o campo investigado. A partir do momento em que se entra em contato com os professores e alunos, há uma relação concreta, afetiva e social. De acordo com essa perspectiva, o pesquisador deve "exercer o papel subjetivo de participante e o papel objetivo de observador, colocando-se numa posição ímpar para compreender e explicar o comportamento humano". (Ludke e André, 1986:15).

Sob esta ótica, a etnografia é um processo de produção de conhecimento, e não apenas um mero fornecedor de dados ou uma atividade pré-teórica, principalmente quando se parte do pressuposto de que "conhecimento não é algo acabado, mas uma construção que se faz e refaz constantemente". (Ibidem, 1986:18).

Isto significa que as questões e problemas que orientam uma pesquisa exigem um posicionamento teórico, levando o pesquisador a buscar novas respostas e novas indagações no decorrer de seu trabalho. Assim, o observar e interpretar são simultâneos, permitindo a elaboração teórica.

1.1. Os interlocutores e as instituições

Os professores de Didática e uma amostra de alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura de 5 (cinco) Universidades constituíram os interlocutores da pesquisa.

O critério de seleção dos professores foi o de estarem ministrando a disciplina Didática nos cursos já referidos de quatro Universidades públicas e uma particular, católica, perfazendo um total de 27 (vinte e sete) docentes.

Para a escolha da amostra (não estatística e nem aleatória) de alunos, optei pela indicação feita pelos professores de Didática, a partir dos seguintes requisitos: suficiente conhecimento do conteúdo de Didática ministrado; participação das atividades de classe e extra-classe; estar trabalhando como professor ou já ter tido uma experiência anterior.

De certa forma, nem todos os alunos escolhidos preencheram os três requisitos sugeridos, ocorrendo inclusive a apresentação voluntária por parte de outros, o que foi muito positivo, pelo interesse em participar de um projeto de pesquisa.

É bom destacar também que a amostra de alunos só foi definida após o primeiro contato com o professor de Didática e as entrevistas coletivas com eles só se efetivaram após o período de observação. Os grupos foram constituídos de quatro a cinco alunos de cada professor, perfazendo um total de 89 (oitenta e nove) alunos, sendo que três desses já haviam cursado a disciplina em anos anteriores, portanto considerados egressos da disciplina Didática.

Cabe ressaltar que a delimitação deste estudo aos Estados de Minas Gerais e São Paulo, à Instituição de Ensino Superior de diferentes esferas administrativas e à disciplina Didática, como áreas para realização de pesquisa é justificada pelas seguintes razões:

- a) os Estados de Minas Gerais e São Paulo, não só pelo seu desenvolvimento sócio-econômico, político e edu-

- cacional, mas também por sediarem as instituições de ensino superior onde atuo como professora de Didática (MG) e realizo meu aprimoramento profissional (SP);
- b) as 5 (cinco) instituições de ensino superior foram selecionadas a partir dos critérios a seguir explicitados: diferentes dependências administrativas (federal, estadual e particular católica); existência de cursos de Pedagogia e Licenciatura que incluem Didática em seus currículos;
- c) a autora desta tese tem experiência na área de Didática e faz parte de uma equipe de docentes responsáveis pela formação pedagógica de futuros professores.

A partir dos critérios já apresentados foram escolhidas as Universidades, sendo duas Fundações Federais — a Universidade Federal "A" e a Universidade Federal "B"; uma Autarquia Federal "C"; uma particular, Católica — a Universidade Católica "D" e uma estadual — Universidade Estadual "E".

1.1.1. Características dos interlocutores

Conforme já mencionado, os interlocutores da pesquisa são 27 (vinte e sete) professores de Didática Geral e 89 (oitenta e nove) alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura de 4 (quatro) Universidades públicas e 1 (uma) particular, católica.

1.1.1.1. Os professores

Um exame inicial dos dados empíricos permitiu constatar que a maioria quase absoluta é do sexo feminino com 93% dos

casos, o que não é de surpreender, comprovando, mais uma vez, a conhecida tendência de sexualização do magistério já analisada em outros estudos, como os de Gouveia (1970), Bruschini (1979), Lewin (1980), Barroso & Mello (1975), dentre outros.

Considero importante salientar que a predominância maciça da mulher como professora de cursos de Pedagogia e Licenciatura está ligada a sua vinculação anterior à docência no magistério primário. Dito em outras palavras, a trajetória profissional dos professores de Didática começou, na época em que, como normalistas, lecionavam na escola primária, depois realizavam o curso de Pedagogia e iniciavam a docência na Escola Normal e, em seguida, ingressavam nos cursos de formação de professores a nível de 3º grau, ministrando aulas de disciplinas pedagógicas.

De acordo com os depoimentos dos professores, o ingresso para o magistério primário representava praticamente a única forma institucionalizada de emprego para a mulher, além de favorecer a integração entre papéis domésticos e profissionais, tendo em vista o período relativamente curto da carga horária diária de trabalho docente na escola primária.

Os dados a respeito do estado civil dos professores indicam que 66% são casados, 26% solteiros e apenas 7% descasados. Quanto à idade, a maior parte (85%) se encontra na faixa etária de 32 aos 44 anos e apenas 15% entre 45 a 48 anos.

Com relação ao nível de qualificação profissional, os dados revelaram que a grande maioria fez o Curso Normal e grande porcentagem, ou seja, 93% dos professores, são licenciados em Pedagogia e apenas 7% cursaram Ciências Sociais e Matemática. Os dados revelaram também que todos os docentes possuem pós-graduação, sendo 62% como Mestrado, 19% em fase de realização

de curso de doutoramento e 19% com cursos de especialização concluídos. As áreas escolhidas pelos professores para realização de pós-graduação concentram-se em: Didática e Metodologia de Ensino, Currículo e Supervisão, Psicologia, Filosofia e História da Educação, Educação Brasileira e Ciências Sociais Aplicadas à Educação.

No que se refere à experiência profissional, todos os professores já exerceram funções no magistério de pré, ou 1º e/ou 2º graus e a maioria concomitante com a realização do Curso Normal. No momento de realização da pesquisa, 45% dos professores já exerciam efetivamente o magistério superior há mais de 10 (dez) anos, 19% há mais de 15 (quinze) anos e 15% não responderam essa questão. Isto indica que os professores de Didática são estáveis, uma vez que as instituições pesquisadas possuem um quadro de pessoal próprio.

Os dados indicam que todos os professores já lecionaram outras disciplinas tais como: Metodologia de Ensino e de Pesquisa, Prática de Ensino, Currículos e Programas, Medidas Educacionais, Avaliação Educacional, Tecnologia de Ensino, Fundamentos de Educação e disciplinas específicas das habilitações do curso de Pedagogia.

Quanto ao regime de trabalho, 74% dos professores possuem tempo integral e dedicação exclusiva, o que favorece maior atenção às atividades docentes. Apenas 26% indicaram ter um tempo variável de 20 a 30 horas semanais.

Os professores de Didática são contratados pelo Regime de Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), realizam as mesmas tarefas docentes, sofrem as mesmas restrições profissionais. Alguns deles se dedicam concomitantemente a atividades de pes-

quisa ou extensão, ou atividades administrativas. Recebem um salário equivalente à categoria docente das Universidades públicas. Comparadas às Universidades particulares, as condições de trabalho dos professores das Universidades públicas (federal e estadual) são bem mais privilegiadas. Não só pelas vantagens salariais, mas, principalmente, pela infraestrutura física e administrativa que as Universidades públicas oferecem e pela possibilidade de aprimoramento profissional.

Pertencem às Associações de classes dos docentes das respectivas Universidades, participando das assembleias, reuniões e outras atividades programadas pelas entidades.

1.1.1.2. Os alunos

Hoje é possível perceber a presença de alunos de diferentes estratos sociais nos meios universitários. Uma boa parte dos alunos arcam com o ônus de seu próprio sustento, conciliando o trabalho com a frequência aos cursos de formação de professores. Trazem todas as dificuldades que envolvem a complexa articulação da condição de trabalhador e estudante.

O grupo de alunos envolvidos diretamente no trabalho de campo é constituído de 89 (oitenta e nove) interlocutores; desses, apenas 4 (quatro) não responderam ao questionário.

Existe uma predominância de alunos do sexo feminino (73%), proporção esperada uma vez que o magistério de 1º e 2º graus é profissão tradicionalmente feminina. A presença feminina nos cursos nas áreas de humanidades é fenômeno comum no Brasil, já evidenciado em pesquisas como as de Pastore (1972), Normando e Leite (1977). Ficou constatado também que a proporção de mulheres nos cursos de Licenciatura é ainda muito acentuada.

Os dados referentes à idade indicam que 55% dos alunos se situam entre 18 a 21 anos, 43% encontram-se na faixa etária dos 22 aos 26 anos e apenas 2% com menos de 18 anos. Quanto ao estado civil constata-se que os solteiros predominam entre os alunos (78%).

Do total de alunos, 40% dos respondentes declararam estar realizando o curso de Pedagogia, enquanto que os demais, ou seja, 60% estão distribuídos pelas mais diversificadas Licenciaturas, tais como: Letras, Matemática, Física, Enfermagem, Educação Física, Psicologia, Biologia, Estudos Sociais, Filosofia. Apenas 5% realizam outro curso concomitante à Licenciatura, como Direito, Engenharia e Fisioterapia.

Com relação aos motivos da escolha do curso de formação de professores, foram encontradas respostas voltadas para o interesse e gosto pela profissão, passando por motivos estritamente econômicos e até os que fizeram sua opção por outros tipos de condicionamentos sociais.

Indagada sobre a sua ocupação atual, a maioria dos alunos respondeu se dedicar ao estudo e trabalho, ou seja, 63% das respostas; 37% declararam se ocupar apenas com os estudos. Entre os que se dedicam ao trabalho, 21% lecionam na pré-escola, 16% exercem o magistério no ensino de 1º grau e 8% atuam no ensino de 2º grau. Os 18% restantes trabalham no comércio, na rede bancária, monitoria na Universidade, aulas particulares e cursos de treinamento em empresas, sem qualquer relação com o curso de licenciatura que realizam. Vale acrescentar que a maioria dos alunos é originária do Curso Normal.

Os depoimentos prestados, evidenciaram que o trabalho é indispensável à sobrevivência da família do aluno, contribuindo para o aumento da renda. A escola e o trabalho representam ocu-

pações para eles pois ambos exigem tempo determinado. Os alunos que estudam e trabalham para a sobrevivência têm dificuldades em conciliar essas duas atividades.

Quanto à situação funcional, os estudantes/trabalhadores são estatutários, celetistas, horistas e substitutos, recebendo baixos salários, quer seja em escolas ou instituições de prestação de serviços. Portanto, o vínculo empregatício mais frequente é o de assalariado.

2. O trabalho de campo

O trabalho de campo ocorreu no período de agosto a dezembro de 1985, compreendendo a aplicação de questionários e realização de entrevistas com professores e alunos, a observação da sala de aula, e a análise de documentos técnico-pedagógicos.

Estabeleci, para tanto, um cronograma de visitas junto às cinco Universidades pesquisadas, vindo a sofrer, posteriormente, muitas alterações por causa dos movimentos grevistas dos docentes universitários (1985). As atividades do trabalho de campo foram divididas em duas etapas: a primeira, dos contatos iniciais e a segunda, da aplicação dos instrumentos de coleta dos dados.

Inicialmente, mantive contatos com as chefias do Departamento ao qual está vinculada a disciplina Didática, solicitando consentimento para a realização da pesquisa. Posteriormente, ocorreram as reuniões com os professores, momento em que tive oportunidade de expor, em linhas gerais, os objetivos da pesquisa, bem como discutir os critérios para a escolha dos alunos a serem entrevistados. Os dias de observação na sala de au-

la foram combinados previamente entre a pesquisadora e os professores, respeitando sempre a disponibilidade dos mesmos.

A seguir será descrita a forma de coleta de dados com a aplicação dos instrumentos.

2.1. Questionários

Os questionários foram aplicados junto aos 27 (vinte e sete) professores de Didática e 85 (oitenta e cinco) alunos dos cursos de Licenciaturas.

Contendo itens dos tipos aberto e fechado, este instrumento permitiu obter dados que possibilitassem uma breve caracterização dos sujeitos da pesquisa.

Os questionários para professores e alunos foram testados previamente com o objetivo de se verificar o entendimento das questões formuladas.

A aplicação do questionário aos professores foi feita individualmente, antes ou após a entrevista e prestando-se os esclarecimentos necessários. (Ver Anexo 1).

A aplicação do questionários aos alunos ocorreu logo após o encontro com os diversos grupos. (Ver Anexo 2).

2.2. As entrevistas

As entrevistas foram realizadas com professores e orientadas por um roteiro semi-estruturado. Na versão preliminar o referido roteiro foi testado com dupla finalidade: verificar se as categorias propostas se adequaram ao que se pretendia pesquisar e possibilitar uma melhor preparação do trabalho objeti-

vando a previsão de horário, duração aproximada, escolha de local para realização das entrevistas, transcrição das fitas gravadas, revisão dos textos e seleção de trechos importantes para análise. Foram feitos os devidos ajustes e, na versão final, o roteiro ficou constituído de cinco categorias. (Ver Anexo 3).

As informações obtidas foram concentradas na caracterização do ideário pedagógico que fundamenta a atividade prática do fazer pedagógico, por constituir-se também um aspecto da Didática.

Todas as entrevistas foram iniciadas com a categoria relativa a trajetória profissional dos professores. A decisão de iniciar com esta categoria não foi aleatória. Este é um assunto mais impessoal e menos delicado, e a "conversa" em torno dele facilitou o entrosamento na relação entrevistador/entrevistado (Salem, 1978:48). Em seguida, foram feitas outras perguntas de maneira informal, permitindo ao entrevistado falar à vontade, independente de seguir à risca a ordem das questões. A entrevistadora teve a liberdade de explorar aspectos não previstos no roteiro mas ligado ao assunto em questão, e tomou muito cuidado para não orientar o entrevistado em direção a uma ou outra resposta. Os professores entrevistados falavam livremente sobre o assunto das perguntas e o clima foi bastante favorável, evitando as divagações e bloqueios. As entrevistas foram realizadas sem o conhecimento prévio do roteiro pelo entrevistado, a fim de evitar uma conversa montada, um discurso formal sem a espontaneidade desejada (Salem et alli, 1978:47-178-276). Todas as entrevistas foram gravadas, com o consentimento do professor, tendo durado de 50 a 90 minutos.

Com os alunos, foram realizadas entrevistas em grupos pequenos. Foi estabelecida uma pergunta orientadora para servir

de ponto de partida, deixando-os falarem e trocarem idéias entre si sobre o conteúdo da pergunta, que era esta: *como vocês vêem o significado da Didática num curso de formação de professor?*

Essas entrevistas grupais não foram gravadas, mas as anotações foram registradas no decorrer da mesma, no protocolo de registro das entrevistas.

As entrevistas dos professores e alunos foram identificadas por um pseudônimo, tendo em vista a preservação do anonimato dos interlocutores, no relatório final da pesquisa, o que foi combinado no primeiro contato com o grupo envolvido. (Ver Anexos 4 e 5).

2.3. A observação na sala de aula

A observação ocupou lugar de destaque nesta pesquisa, pois é na sala de aula que se efetiva a prática pedagógica em estudo. Através dessa técnica, tive oportunidade de coletar informações sobre as atividades docentes e as interações que caracterizam o dia-a-dia da sala de aula, sem me ater a categorias pré-fixadas.

A sala de aula foi vista como ela é, sem intenções de nela interferir. Ao observar a sala, segui atentamente o que ocorria durante a aula. Procurei captar ocorrências não verbalizadas em situações de entrevista e de aplicação de questionários. A observação permitiu uma revisão do referencial teórico, já esboçado na primeira parte desse estudo, bem como aprofundar aspectos que os dados, coletados através da entrevista e questionário, não permitiram explorar bem. De certa forma, minha permanência nas Universidades pesquisadas foi aproveitada também para a realização de contatos informais, perfazendo um total de 200 (duzentas) horas de trabalho, assim distribuídas: 60 (sessen-

ta) horas de efetiva observação em sala de aula e 140 (cento e quarenta) horas em atividades de aplicação de instrumentos, realização de entrevistas, contatos informais durante intervalos de aula, em recreio, reuniões de equipe, visita à biblioteca etc.

É importante acrescentar que houve muita receptividade e um clima de abertura por parte dos chefes de Departamento, professores e alunos, no sentido de tornar possível a realização da pesquisa, facilitando a inserção na sala de aula, providenciando salas para as entrevistas.

Os dados obtidos pela observação em sala de aula foram anotados em protocolos de registro textual, não interpretativo, do diálogo entre professor e aluno e da seqüência de interação que se dá em classe. Os registros descritivos permitem várias análises posteriores, com diferentes esquemas de categorização.

A pesquisa de campo supõe que quanto mais intensa é a participação do investigador dentro do grupo em estudo, mais ricos serão os seus dados. De acordo com Ludke e André "a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado. (...) A experiência direta é, sem dúvida, o melhor teste de verificação de ocorrências de um determinado fenômeno". (Ludke e André, 1986:26).

2.4. Os documentos técnico-pedagógicos

O presente estudo envolve a análise de documentos técnico-pedagógicos englobando planos de ensino, material instrucional (livros, textos mimeografados, roteiros de estudos, exemplares de provas, cópias de atividades solicitadas aos alunos etc.).

Cabe destacar que os documentos foram solicitados aos entrevistados com o intuito de enriquecer a caracterização da prática pedagógica dos professores de Didática.

Para efeito de análise, os documentos foram organizados em pastas e agrupados por assunto, a fim de facilitar sua interpretação, o que exigiu do pesquisador várias leituras e releituras.

Para proceder o estudo dos planos de ensino utilizou-se o roteiro de análise elaborado pela equipe de Didática do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RJ), com algumas adaptações, a fim de atender os objetivos propostos. (Ver Anexo 7).

3. O trabalho de organização e análise dos dados

O trabalho de organização e análise dos dados foi uma atividade bastante difícil e complexa, provocada não só pelo grande volume de informações mas, também, pelo fato de serem elas de tipo e origens diferentes, o que dificultou bastante a decisão de como organizá-los e apresentá-los.

A primeira tarefa foi fazer um mapeamento quantitativo do material disponível, isto é, número de questionários, número de fitas gravadas, número de protocolos das entrevistas coletivas, número de protocolos de observação na sala de aula.

A tarefa, a partir desse momento, consistiu em trabalhar separadamente os dados coletados através dos diferentes instrumentos.

Os dados obtidos através de questionários foram agrupados por itens, possibilitando a caracterização dos professores e alunos.

As entrevistas, após sua transcrição integral e literal, foram submetidas a várias leituras analíticas objetivando, de um lado, a revisão dos "textos", a fim de torná-lo "limpo" de expressões repetitivas e frases desconexas e redundantes, sem com isso alterar o conteúdo da informação, facilitando também a tarefa de elaborar os quadros-sínteses ou resumos das entrevistas por categorias. Em seguida, as informações que apareceram com certa regularidade nos depoimentos dos interlocutores foram agrupadas para, finalmente, definir subcategorias ou novas categorias que orientaram a elaboração de "textos preliminares" contendo os depoimentos dos professores e alunos.

As informações oriundas das observações, por serem variadas, exigiram inúmeras leituras para a criação de categorias mais ligadas aos propósitos da pesquisa. Os elementos que integram o processo de ensino constituíram as categorias de análise, quais sejam: objetivo, conteúdo, metodologia didática, avaliação, relação pedagógica, enfatizando nesta o manejo de classe. As rotinas do dia-a-dia consistiram também uma categoria. Assim, as informações contidas nos protocolos de registro de observações foram reagrupadas em torno das categorias definidas que, para efeito deste trabalho, foram formalmente separadas, embora se tratam de elementos interligados. Os textos foram escritos a partir de dois níveis: a nível do plano, momento em que a análise descritiva do elemento do processo de ensino é abordado como "item" do próprio plano do professor de Didática, e como "tema" ou "conteúdo programático" da disciplina, a nível de sala de aula, momento que se refere ao desenvolvimento do "tema" ou "conteúdo". Desta forma pude reconstituir o retrato do que foi observado no dia-a-dia da sala de aula.

Os dados obtidos através dos documentos técnico-pedagógicos, foram utilizados como dados complementares para enriquecer a análise e para facilitar a interpretação das questões.

Na apresentação dos resultados houve o cuidado para que as inferências e as conclusões fossem, tanto quanto possível, acompanhadas das evidências em que foram alicerçadas. Dessa forma, boa parte das discussões está ilustrada com passagens mais significativas retiradas das entrevistas, de situações observadas e captadas ao longo do trabalho de campo.

A metodologia escolhida favoreceu a apresentação dos resultados da investigação em dois momentos: o primeiro, descritivo-analítico, quando se retrata a situação encontrada, tendo em vista o que foi declarado pelo professor e pelo aluno e observado pela pesquisadora; o segundo momento, refere-se à apreciação crítica, à interpretação e à formulação de indicações básicas, a fim de atender à preocupação central, objeto deste estudo: buscar, na prática pedagógica, evidências de uma Didática comprometida com a formação de professores.

PARTE I

CAPÍTULO II

DIDÁTICA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

"E história não é o relato do passado esquecido e rememorado no ato de conhecê-lo, mas é a recuperação do ato passado que, enquanto passado, funda e enlaça o presente no passado e o futuro no presente, não na sua forma perfilada, mas na sua forma criadora, geradora."

Neidson Rodrigues

CAPÍTULO II

DIDÁTICA: UMA RETROSPECTIVA HISTÓRICA

O objetivo deste capítulo é o de examinar os enfoques do papel da Didática nos cursos de formação de professores e sua inserção no contexto da história da educação brasileira.

Para melhor compreensão desse papel, optei por uma retrospectiva histórica da Didática, de modo a visualizar o que considero pontos-chave para o presente estudo.

O estudo abrange duas partes: na primeira será abordado o papel da Didática antes de sua inclusão nos cursos de formação de professores a nível superior, compreendendo o período que vai de 1549 até 1930; na segunda parte, procura-se reconstituir a trajetória da Didática a partir da década de 30 até os dias atuais.

Nessa retrospectiva histórica, procurei destacar os aspectos sócio-econômicos, políticos e educacionais, que servirão de pano de fundo para identificar as propostas pedagógicas presentes na educação, bem como os enfoques do papel da Didática.

1. O Período 1549/1930: Primórdios da Didática na Educação Brasileira

Os jesuítas foram os principais educadores de quase

todo o período colonial, atuando, aqui no Brasil, de 1549 a 1759.

No contexto de uma sociedade de economia agrária-exportadora dependente, explorada pela Metrôpole, sem diversidade nas relações de produção, a educação não era considerada um valor social importante. Servia de instrumento de dominação da Colônia pela aculturação dos povos nativos. A tarefa educativa estava voltada para a catequese e instrução dos indígenas mas para a elite colonial um outro tipo de educação era oferecido. Assim, índios e negros foram catequizados e os descendentes dos colonizadores foram instruídos.

O plano de instrução era consubstanciado na "Ratio Studiorum", trazida da Europa para o Brasil, resultando em uma orientação universalista — por ser adotada por todos os jesuítas, assim como pelo uso de programas e dos mesmos procedimentos metodológicos e elitistas — por se destinar aos filhos dos colonos.

O ideal da "Ratio Studiorum" era a formação do homem universal, humanista e cristão. A educação se preocupava com o ensino humanista de cultura geral e enciclopédico; era alicerçada na Summa Theológica de São Tomás de Aquino. Esta obra corresponde a uma articulação entre a Filosofia de Aristóteles e a tradição cristã, base da Pedagogia Tradicional na vertente religiosa, caracterizada por Saviani:

"... por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem concebido como constituído por uma essência universal e imutável. A educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em conseqüência o homem deve se empenhar em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural". (Saviani, 1984:12).

De acordo com a orientação jesuítica, a ação pedagógica era marcada pelas formas dogmáticas do pensamento, contra o pensamento crítico. O ensino era completamente alheio à realidade de vida da Colônia. Privilegiavam o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio. Os livros a serem comentados eram rigorosamente selecionados.

Dedicavam atenção especial ao preparo dos professores ou padres-mestres, dando ênfase na formação do caráter e na formação Psicológica para conhecimento de si mesmo e do aluno.

Com tais características, a educação jesuítica não contribuiu para modificações estruturais na vida social e econômica da Colônia, segundo Romanelli "(...) símbolo de classe, esse tipo de educação livresca, acadêmica e aristocrática foi fator coadjuvante na construção das estruturas de poder na Colônia". (Romanelli, 1983: 36). Desta forma, não se pode pensar em uma prática pedagógica e, muito menos, em uma Didática que buscasse uma perspectiva transformadora na educação e no país. De certa maneira, a educação foi condicionada a uma Pedagogia de dominação, uma vez que os colégios e seminários jesuítas foram, desde o início, o pólo de irradiação da ideologia dos colonizadores.

Os pressupostos didáticos diluídos na Ratio enfocavam instrumentos e regras metodológicas compreendendo o estudo privado, alma do processo de aprendizagem em que o mestre prescrevia o método de estudo, a matéria e o horário. As aulas eram ministradas de forma expositiva. Os alunos prestavam contas de suas lições oralmente, corrigiam os exercícios e repetiam o que já fora exposto pelo professor. No preparo das aulas, os mestres dedicavam especial atenção ao método ou às formas, compreendendo: verificação do estudo empreendido, correção, repetição, explicação ou preleção, interrogação, dita-

do. O conteúdo desenvolvido abrangia tanto a matéria da última aula quanto a da nova. O desafio que estimulava a competição, era considerado como instrumento didático da aula. A disputa, outro recurso metodológico, era visto como uma defesa de tese.

Segundo Paiva (1981:5), a avaliação do processo de aprendizagem enfatizava tanto a virtude do aluno quanto o seu grau de aproveitamento. Os exames eram orais e escritos.

É assim que o enfoque sobre o papel da Didática, ou melhor, da Metodologia de Ensino como é denominada no código pedagógico dos jesuítas, está centrado no seu caráter meramente formal, tendo por base o intelecto, marcado pela visão essencialista de homem.

A Metodologia de Ensino (Didática) é entendida como um conjunto de regras e normas prescritivas visando a orientação técnica do ensino e do estudo. Como afirma Paiva (1981:11): "um conjunto de normas metodológicas referentes à aula, seja na ordem das questões, no ritmo do desenvolvimento e seja, ainda, no próprio processo de ensino".

A Metodologia de Ensino (Didática) difundida pelos jesuítas foi o alicerce de uma tradição didática, centrada no método e em regras de bem conduzir a aula e o estudo, supostamente neutros e desvinculados da nossa realidade.

O plano da "Ratio Studiorum" dominou a educação no Brasil até a expulsão dos jesuítas por Pombal, em 1759. Após os jesuítas, não ocorreram no país grandes movimentos pedagógicos, como são poucas as mudanças sofridas pela sociedade colonial durante o Império e a República.

Romanelli (1987:36) enuncia as dificuldades decorrentes da expulsão dos jesuítas, destacando: de um lado, o desmante-

lamento de toda uma estrutura de ensino, a substituição de uma ação pedagógica com perfeita transição de um nível escolar para outro pela diversificação das disciplinas isoladas; por outro, professores leigos começaram a ser admitidos para as "aulas-rê-gias" introduzidas pela reforma pombalina.

Pombal tentou secularizar a educação no sentido de que ela fosse assumida pelo Estado, ocorrendo uma desorganização ao substituir o controlado e organizado sistema jesuíta. Pedagogicamente, esta nova organização representou um retrocesso.

A economia continuava sendo agro-exportadora passando de monocultura açucareira para a cafeeira. A força de trabalho escrava foi substituída parcialmente pela dos imigrantes, que já vinham qualificados para os tipos de trabalho.

É nesse contexto que circulam as idéias liberais que foram adotadas pelas camadas senhoriais rurais na busca da liberdade de comércio e não de alterações no modo de produção.

Segundo Saviani (1984:275), tomam corpo movimentos de idéias cada vez mais independentes da influência religiosa".

No campo educacional, suprime-se o ensino religioso nas escolas públicas, passando o Estado a assumir a laicidade. Sob a influência do positivismo, é aprovada a Reforma de Ensino proposta por Benjamin Constant (1890) que procurou introduzir disciplinas científicas nos currículos escolares.

A escola busca disseminar uma visão burguesa de mundo e sociedade, a fim de garantir a consolidação da burguesia industrial como classe dominante.

No entanto, na ótica educacional não há possibilidade de se desenvolverem propostas mais progressistas ligadas às

camadas populares dado a pequena força do setor proletário.

Os indicadores da penetração da Pedagogia Tradicional na sua vertente leiga são os Pareceres de Rui Barbosa, de 1882 e a primeira reforma republicana, a de Benjamin Constant, em 1890.

Esta vertente leiga da Pedagogia Tradicional mantém a visão essencialista de homem, não entendida como criação divina, mas sim aliada à noção de natureza humana. Centrada na idéia de natureza humana, essencialmente racional, essa vertente inspirou a criação da escola pública, laica, universal e gratuita, tendo em vista que

"os homens são essencialmente iguais porque dotados da mesma natureza e, portanto, igualmente racionais, e à escola caberia difundir os conhecimentos indistintamente a todos os indivíduos, a fim de transformá-los em cidadãos esclarecidos, logo, capazes de decidir por si mesmos sobre o próprio destino". (Saviani, 1984:274)

Muitos princípios pedagógicos introduzidos pela Pedagogia Tradicional leiga já eram utilizados pelos adeptos da vertente religiosa, tais como simplicidade, análise e progressividade, memorização, autoridade, emulação e intuição (Reis, 1981: 58).

Esses princípios se apoiavam na Psicologia de base mais filosófica do que científica. A essa teoria pedagógica correspondiam as seguintes características: a ênfase no ensino humanístico de cultura geral, centrada no professor que transmite a todos os alunos, indistintamente, a verdade universal e enciclopédica; a relação pedagógica que se desenvolve de forma hierarquizada e verticalista, onde o aluno é educado para seguir atentamente a exposição do professor e atingir pelo próprio esforço sua plena realização como pessoa.

Portanto, a Pedagogia Tradicional leiga, alicerçada nos pressupostos da doutrina liberal que apareceu como justificacão do capitalismo, defendendo a predominância da liberdade e dos interesses individuais na sociedade, propiciou a organizaçãõ da escola com o objetivo de difundir a instruçãõ.

Desta forma, a escola cumpriu um papel social e político específico de reproduzir a realidade social, bem como a de manter e perpetuar a discriminaçãõ social e a dominaçãõ.

É assim que a Didática, no bojo da Pedagogia Tradicional leiga, está centrada no intelecto, na essência, atribuindo um caráter dogmático aos conteúdos; os métodos são princípios universais e lógicos. O método pedagógico mais empregado é o expositivo, calcado nos cinco passos formais de Herbart: preparaçãõ, apresentaçãõ, comparaçãõ e assimilaçãõ, generalizaçãõ e, por último, aplicaçãõ (Saviani, 1984:47-48). A metodologia herbartiana emprega também a demonstraçãõ, a argüiçãõ oral, a revisãõ da matéria com vistas à fixaçãõ. O livro didático, a leitura e o quadro-negro são muito valorizados. O relacionamento professor-aluno é hierárquico e autoritário. O professor se torna o centro do processo da aprendizagem, concebendo o aluno como um ser receptivo e relativamente passivo. Na sala de aula, mestres e alunos estão separados e não há necessidade de comunicaçãõ entre os alunos. A disciplina é a forma de garantir a atençãõ, o silêncio e a ordem.

A Didática é compreendida como um conjunto de regras visando assegurar aos futuros professores as orientações necessárias ao trabalho docente.

Desta forma, o enfoque da Didática, a partir do ideário de Pedagogia Tradicional nas vertentes religiosa e leiga, entende a atividade docente, inteiramente autônoma face à polí-

tica, dissociada da educação na sociedade, ou seja, das questões das relações entre escola e sociedade. Esta Didática separa teoria e prática, sendo a prática vista como aplicação da teoria, e o ensino como forma de doutrinação.

A Pedagogia Tradicionalista leiga refletiu-se, evidentemente, nas disciplinas de natureza pedagógica do currículo das Escolas Normais, que, ao final do século, estavam disseminadas por quase todas as províncias.

Analisando as orientações curriculares contidas nas legislações que regulamentavam o funcionamento das Escolas Normais de diferentes províncias, verifica-se que o currículo era constituído de disciplinas de cultura geral, nas quais eram incluídas as de natureza pedagógica (Pedagogia, Metodologia e Prática de Ensino em escolas primárias anexas). É importante apontar a diversidade de denominações empregadas com relação às "cadeiras" pedagógicas, que hoje corresponderiam à disciplina Didática das atuais Escolas Normais, tais como: Métodos e Processos de Ensino, Metodica Pedagógica, Metodica e Pedagogia Teórica e Prática, Pedagogia e Metodologia, Pedagogia e Direção de Escolas.

Os conteúdos dessas "cadeiras", geralmente, abrangiam o estudo dos métodos e processos de ensino, suas implicações e vantagens comparativas, as técnicas de ensino misto, que eram uma conciliação da técnica de ensino simultâneo e do ensino mútuo, e os exercícios práticos nas escolas-modelo.

A inclusão da Didática como disciplina em cursos de formação de professores para o então ensino secundário ocorreu quase um século depois, ou seja, em 1934.

2. O período de 1930/1945: A renovação da Didática Tradicional

2.1. A fase anterior à Revolução de 30

Os reflexos da 1ª. Guerra Mundial geraram novas perspectivas em torno da situação econômica, política e educacional do país.

Estabeleceu-se no Brasil o "entusiasmo pela educação", caracterizado pela valorização quantitativa da educação quanto à difusão do ensino e combate ao analfabetismo, em vista das novas condições sócio-econômicas do incipiente processo industrial brasileiro.

Os anos 20 foram um período de grande efervescência cultural, tendo em vista o surgimento de novos grupos sociais e a discussão em torno da recomposição do poder político. A necessidade da expansão do ensino e a preocupação com a sua qualidade levariam ao aparecimento dos primeiros "profissionais da educação" e a introdução dos princípios da Escola Nova. A qualidade do ensino ministrado é a preocupação básica do fenômeno denominado por Nagle (1974) de "otimismo pedagógico". É também na década de 20 que as idéias pedagógicas tradicionais são suplantadas pela versão moderna.

Saviani afirma que a "Concepção Humanista Moderna de Filosofia da Educação ganha impulso especialmente a partir da criação da ABE (Associação Brasileira de Educação) em 1924". (Saviani, 1984:275). Em torno da ABE se reúnem os adeptos das novas idéias pedagógicas. A ABE é responsável pela realização de várias Conferências Nacionais de Educação, espaço adequado para a divulgação do ideário da Escola Nova, em oposição à Pedagogia Tradicional, que já não

consegue assegurar a hegemonia burguesa e atender suas exigências de progresso econômico e político.

2.2. Fase de 1930/1945

Antes de examinar com mais detalhes a pedagogia escolanova, é importante fazer algumas colocações sobre a situação sócio-política, e educacional a partir da década de 30.

Nesta década, a sociedade brasileira sofreu profundas transformações, motivadas basicamente pela modificação do modelo sócio-econômico.

A crise mundial da economia capitalista provocou no Brasil a crise cafeeira, instalando-se o modelo sócio-econômico de substituição de importações. Paralelamente, desencadeou-se o movimento de reorganização das forças econômicas e políticas, o que resultou em um conflito: a Revolução de 30, marco comumente empregado para indicar o início de uma nova fase na história da República do Brasil. Ela representou uma conjugação de diferentes setores sociais que visavam derrubar o sistema oligárquico e instalar uma nova forma de Estado no país.

Até 1937, o Brasil passa por um período mais ou menos transitório que, para muitos historiadores, é um período de acomodação das forças políticas.

No âmbito educacional, durante o Governo revolucionário de 1930, Vargas instituiu o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1932 é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, preconizando a reconstrução social da escola na sociedade urbana e industrial.

Ribeiro afirma:

"Foram programados e realizados vários congressos e conferências, onde foram debatidos os princípios fundamentais que deveriam orientar a educação nacional. E, nestes debates, suas orientações se conflitavam. Uma já era tradicional, representada pelos educadores católicos, que defendiam a educação subordinada à doutrina religiosa (católica), a educação em separado e, portanto, diferenciada para o sexo masculino e feminino, o ensino particular, a responsabilidade da família quanto à educação etc. Outra era representada pelos educadores influenciados pelas 'idéias novas' que defendiam a laicidade, a co-educação, a gratuidade, a responsabilidade pública em educação etc." (Ribeiro, 1981:104).

A educação é percebida como instrumento de ação política contra a ordem vigente, como meio de recomposição do poder político.

Entre os anos de 1931 a 1932 efetivou-se a Reforma Francisco Campos, período em que foi criado o Conselho Nacional de Educação, a organização do ensino comercial, a adoção do regime universitário para o ensino superior bem como a organização da primeira universidade brasileira.

Conforme salienta Castro:

"O primeiro instituto de ensino superior que surgiu efetivamente, seguindo, de modo aproximado, o modelo projetado por Francisco Campos, foi a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo". (Castro, 1974:631).

A origem da Didática, como disciplina dos cursos de formação de professores a nível superior, está vinculada à criação da referida Faculdade, em 1934, sabendo-se que a qualificação do magistério era colocada como ponto central para a renovação do ensino.

No início, a parte pedagógica existente nos cursos de formação de professores, na nova Faculdade, era realizada no Instituto de Educação (anexo à Universidade de São Paulo), onde era incluída a disciplina "Metodologia do Ensino Secundário", equivalente à atual Didática nos cursos de Licenciaturas.

Até 1939, as Faculdades de Filosofia e de Educação formavam professores para lecionar apenas no curso secundário, deixando de lado a formação de licenciados para os demais ramos do ensino secundário: normal, industrial, comercial e agrícola.

Em abril de 1939, o Decreto-Lei nº 1190 estendeu a formação superior de professores ao ramo de ensino normal, equiparando o nível de formação de professores para esses dois ramos de ensino.

Isso ocorreu simultaneamente à criação da seção de Pedagogia na recém organizada Faculdade Nacional de Filosofia do Rio de Janeiro, como padrão a ser seguido por todas as escolas desse tipo no território nacional. Castro salienta que:

"Cumpre se observar que em 1938 também a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, criou a seção de Educação, após o desligamento do Instituto de Educação daquela Universidade". (Castro, 1974:633).

Por força do artigo 20 do Decreto-Lei nº 1190/39, a Didática foi instituída como curso e disciplina. Com duração de um ano, o Curso de Didática constituía-se das seguintes disciplinas: Didática Geral, Didática Especial, Psicologia Educacional, Administração Escolar, Fundamentos Biológicos da Educação, Fundamentos Sociológicos da Educação. Com isso, a antiga disciplina "Metodologia do Ensino Secundário" desdobra-se nas disciplinas Didática Geral - Didática Especial. O curso de Didática, portanto, substituiu a anterior formação pedagógica que concedia o direito ao exercício do magistério.

No que diz respeito à formação para o magistério, observa-se que, a nível federal, a legislação educacional foi introduzindo alterações para, em 1941, o Curso de Didática ser considerado um curso independente, realizado após o término do

bacharelado, denominado pelo Conselheiro Valmir Chagas de "três mais um", ou seja, três anos de bacharelado, seguindo-se um ano de Didática (Licenciatura).

Em 1937, ao assumir o poder com auxílio de grupos militares e apoiado pela classe burguesa, Vargas implanta o Estado Novo, ditatorial, que persistiu até 1945.

Os debates educacionais são paralisados e o "prestígio dos educadores passa a condicionar-se às respectivas posições políticas", como afirma Paiva (1973:125).

O Estado Novo atuou em favor do "realismo em educação", ou seja, o processo educativo visto em seus vínculos com a sociedade a que serve mas no desempenho de seu papel de conservação, isto é, a escola como mantenedora do "status quo".

Não se extingue o enfoque técnico mas, de algum modo, a ele se incorporou a idéia da relação educação-sociedade. Ainda que pretendam uma "aparência de neutralidade" técnica, os renovadores que atuam oficialmente têm de agir em coerência com a política defendida pelo Estado Novo.

Como lembra Paiva, a educação é pensada então "como fator capaz de contribuir para a sedimentação desse poder recomposto como instrumento de difusão de ideologia". (Paiva, 1973:131).

Deste período é a Reforma Capanema (1942) que apresenta também indicações de autoritarismo, evidenciado pela ênfase na educação moral e cívica, pela distinção entre trabalho intelectual e trabalho manual.

O período situado entre 1930 e 1945 é marcado pelo equilíbrio entre as influências das concepções humanista tradicional (representada pelos católicos) e humanista moderna (representada pelos pioneiros).

Saviani caracteriza bem a concepção humanista moderna no seguinte comentário:

"se baseia numa visão de homem centrada na existência, na vida, na atividade. Se na visão tradicional, a educação centrava-se no adulto (no educador), no intelecto, no conhecimento, na visão moderna o eixo do processo educativo se desloca para a criança (o educando), a vida, a atividade. Portanto, não se trata mais de obedecer a esquemas predefinidos, seguindo uma ordem lógica, mas de seguir o ritmo vital que é determinado pelas diferenças existenciais ao nível dos indivíduos, predominando, pois, o aspecto psicológico sobre o lógico". (Saviani, 1984:276).

O escolanovismo propõe um novo tipo de homem, defende os princípios democráticos, isto é, todos têm direito a assim se desenvolverem. No entanto, isso é feito em uma sociedade capitalista, onde são evidentes as diferenças entre as camadas sociais. Assim, as possibilidades de se concretizar este ideal de homem se voltam para aqueles pertencentes ao grupo dominante.

A característica mais marcante do escolanovismo é a valorização da criança, vista como ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados. O professor passou a ser um auxiliar do desenvolvimento livre e espontâneo da criança; é ele um facilitador de aprendizagem. Os processos de transmissão-recepção são substituídos pelo processo de elaboração pessoal e o saber é centrado no sujeito cognoscente e não mais no objeto do conhecimento. A valorização do clima de harmonia na sala de aula é uma forma de vivência democrática.

O movimento escolanovista preconiza a solução de problemas educacionais numa perspectiva interna da escola, sem considerar a realidade brasileira nos seus aspectos político, econômico e social. O problema educacional passa a ser uma questão escolar e técnica. A ênfase recai no ensinar bem, mesmo que a uma minoria. A Escola Nova transfere, portanto, a preocupação

dos objetivos e conteúdos para os métodos e da quantidade para a qualidade.

Ao fazer a crítica à Pedagogia Tradicional, a Escola Nova repensa a educação e a implementa em algumas escolas experimentais. A instituição escolar, para funcionar de acordo com a orientação escolanovista, deverá agrupar os alunos por áreas de interesses decorrentes de sua atividade livre. Por consequência, o professor agirá como um orientador de aprendizagem, sendo que a iniciativa principal partirá dos próprios alunos. Nesse contexto, a relação pedagógica é vista como fundamental e, para tanto, cada professor tem que trabalhar com pequenos grupos de alunos, em um ambiente alegre, estimulante e dotado de materiais didáticos.

Apesar da restrita implantação em escolas experimentais, a ampla difusão do ideário da Escola Nova acabou se infiltrando nas redes oficiais, influenciando apenas superficialmente os procedimentos utilizados por essas escolas. Se, de um lado, contribuía para proporcionar avanços na teoria pedagógica, por outro, a ênfase dada ao método em detrimento dos conteúdos acabou por secundarizar a transmissão de conhecimentos, provocando o rebaixamento da qualidade do ensino. Desta forma, contribuiu para diferenciar qualitativamente a educação que era destinada às diversas classes sociais. A Escola Nova não é crítica e nem revolucionária mas se reveste de uma importância social quando recoloca em causa os modelos sociais tradicionais e reafirma o valor, a dignidade e os direitos do ser humano.

Devido à predominância da influência da Pedagogia Nova na legislação educacional e nos cursos de formação para o magistério, o professor acabou por absorver o seu ideário.

Conseqüentemente, nesse momento, a Didática também sofre a influência do escolanovismo que acentua o caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem. Teoria e prática são justapostas. O enfoque do papel da Didática está condicionado ao caráter de neutralidade, privilegiando a sua dimensão instrumental, ignorando o contexto político-social.

De inspiração norte-americana, a Didática escolanovista tem uma base psicológica, centrada nos fundamentos da Psicologia Evolutiva e da Psicologia da Aprendizagem. Os princípios de atividade, individualização, de liberdade constituem o tripé de toda proposta didática. Por ser uma Didática de base psicológica, as idéias de "aprender fazendo" e "aprender a aprender" estão sempre presentes.

Para Candau, os métodos e técnicas mais difundidos pela Didática renovada são:

"centros de interesse, estudo dirigido, unidades didáticas, métodos de projetos, a técnica de fichas didáticas, o contrato de ensino etc, promovem-se visitas às escolas experimentais, seja no âmbito do ensino estatal ou privado".
(Candau, 1982:22)

O ensino é concebido como um processo de pesquisa, partindo do pressuposto de que os assuntos de que trata o ensino são problemas. Os passos do processo de ensino são os mesmos do processo da pesquisa, quais sejam: determinação do problema, levantamento de dados, formulação de hipótese, experimentação envolvendo alunos e professores, configuração ou rejeição das hipóteses formuladas.

A Didática é entendida como um conjunto de idéias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos ou pedagógicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e cons-

tituídos em teoria, ignorando o contexto sócio-político-econômico.

O enfoque escolanovista do papel da Didática, ao acentuar a predominância dos processos de ensino, reduziu o conteúdo escolar à forma de aquisição do conhecimento. A prática pedagógica é encarada em si mesma, sem vinculação com o contexto mais amplo. A Didática, assim concebida, propiciou "a formação de um 'professor-técnico' que dispusesse de meios científicos para classificar, ensinar e avaliar os alunos, de forma que o sucesso e o fracasso dos mesmos pudessem ser explicados, ou por seu potencial ou pelo método de ensino utilizado". (Salgado, 1982:11).

3. O período de 1945/1960: O predomínio das novas idéias e a Didática.

Esta fase corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações e a penetração do capital estrangeiro. O modelo político é baseado nos princípios da democracia liberal mais ou menos clássica, com crescente participação das massas. É o Estado populista-desenvolvimentista representando uma aliança entre empresariado e setores populares, contra as oligarquias. Mas, como lembra Freitag:

"começa a delinear-se, no fim do período, uma nova polarização: de um lado os setores populares, representados, até certo ponto, pelo Estado, e por alguns intelectuais da classe média; e de outro, um amálgama heterogêneo que compreendia grandes parcelas da classe média, da chamada burguesia nacional, do capital estrangeiro monopolista e das antigas oligarquias." (Freitag, 1979:53).

É possível afirmar que dois caminhos delineavam-se para o desenvolvimento: o de tendência populista e o de uma tendência antipopulista. Desta forma, foram se esboçando duas possibili-

dades para o Brasil, as quais Ianni (1978:122) denominou de "modelo socialista" e "modelo internacionalista". Com a deposição de Jango coloca-se em prática a ideologia de interdependência.

Neste contexto insere-se a educação. A política educacional que caracteriza essa fase reflete muito bem a "ambivalência dos grupos no poder", como destaca Freitag (1979:54).

A fim de cumprir o disposto na Constituição de 1946, que atribuía à União competência de legislar sobre as diretrizes e bases da educação nacional, o então Ministro da Educação, Clemente Mariani, instituiu uma Comissão de educadores para estudar e propor um projeto de reforma geral da educação brasileira. Em 1947, a Comissão, presidida por Lourenço Filho, contando com a presença de representantes do grupo católico e do grupo da Pedagogia Nova, iniciou os trabalhos, que somente 13 (treze) anos depois, seriam transformados em lei (Lei 4024/61), garantindo, assim, a manutenção da escola elitista.

Em 1966, o Decreto-Lei nº 9053 desobrigava o curso de Didática (porém, mantido na maioria dos casos) e obrigava as Faculdades de Filosofia a manterem um Ginásio de Aplicação destinado à prática de ensino dos alunos matriculados no curso de Didática. Obrigava, também, a um curso de Psicologia Educacional na Faculdade (Castro, 1974:635).

Já sob a vigência da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, promulgada em 1961 (Lei nº 4024/61), o esquema de "3 + 1" foi extinto pelo Parecer nº 292/62 do Conselho Federal de Educação, que fixa os currículos mínimos e estabelece as disciplinas pedagógicas: Psicologia da Educação (Adolescência e Aprendizagem); Elementos da Administração Escolar; Didática e Prática de Ensino, sob a forma de estágio supervisiona-

do. A Didática perdeu seus qualificativos Geral e Especial. Além disso, recomenda que haja observação de critérios de hierarquia:

"por força dos quais alguns temas são pré-requisitos de outros, bem como determina que as práticas do ensino sejam feitas em escolas da comunidade, desobrigando pois, a existência dos Colégios de Aplicação". (Parecer CFE nº 292/62 - 11/11/62).

De 1948 a 1961, desenvolveram-se lutas ideológicas em torno da oposição entre escola particular e defensores da escola pública. É, nessa fase, que pode ser detectada a predominância da concepção humanista moderna e conseqüentemente do escolanovismo na educação.

A disseminação das idéias novas ganhou mais força com a ação do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos), através dos Centros Brasileiros de Pesquisas Educacionais e Centros Regionais de Pesquisas Educacionais.

A pesquisa realizada por Amélia Americano Domingues de Castro sobre "A Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos: um percurso de quatro décadas", publicada pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), deixa claro que os artigos didático-metodológicos veiculados no período 1949/61 estão mais voltados para o seu aspecto instrumental (procedimentos e recursos) e que a utilização dos resultados de pesquisa, nos cursos de Didática, é reduzida. Afirma a autora que

"não é usual que um texto de Didática ou métodos mencione problemas políticos, embora a doutrina escolanovista seja constantemente referida como propícia a uma educação democrática". (Castro, 1984:294).

As escolas católicas se inserem no movimento renovador das idéias pedagógicas, difundindo principalmente o método pe-

pedagógico de Montessori e Lubjenska. É uma espécie de "escola nova católica", como afirma Saviani (1984:277).

Outros indícios renovadores começam a ser disseminados, nessa década, destacando-se, entre eles, o Ginásio Orientado para o Trabalho (GOT), os Ginásios Pluricurriculares, os Ginásios Vocacionais.

Paralelamente a essas iniciativas renovadoras que começaram a ser implantadas, um outro redirecionamento vinha sendo dado à escola renovada fortemente marcada pela ênfase metodológica. Tal redirecionamento trouxe conseqüências importantes na política educacional que culminaram com as reformas promovidas no sistema escolar brasileiro no período 1968/1971. Por força do convênio celebrado entre o MEC/Governo de Minas Gerais e Missão de Operações dos Estados Unidos (Ponto IV) cria-se o PABAAE (Programa Americano-Brasileiro de Auxílio ao Ensino Elementar), voltado para o aperfeiçoamento de professores do Curso Normal. Nesses cursos, começam a ser introduzidos os princípios de uma tecnologia educacional importada dos Estados Unidos.

Dado o caráter multiplicador desses cursos, o ideário renovador-tecnicista foi-se difundindo.

Analisando sua experiência pessoal na área de Educação, quer no ensino secundário, ministrando aulas de Português em escolas particulares e públicas, quer no ensino superior, como professora de Didática nos cursos de formação de professores, Magda Soares identifica também o predomínio do enfoque escolanovista do papel da Didática, já nos primeiros anos da década de 50. Vale a pena transcrever o texto:

"A proposta da Escola Nova - ideológica que era, como toda e qualquer proposta pedagógica - apresentava-se a mim, e a quase todos os educadores, àquela época, como um con-

junto lógico e coerente de idéias e valores, capaz não só de explicar a prática pedagógica como também, e sobretudo, de regulá-la, fornecendo regras e normas para que ela se desenvolvesse de forma 'científica' e 'justa'. A teoria sociológica de Durkheim e a psicologia experimental é que davam 'cientificidade' à proposta; ora, sendo ela 'científica', só poderia ser 'justa'. De um lado, a teoria sociológica de Durkheim fundamentava a concepção da educação como socialização do indivíduo, de outro lado, a psicologia experimental conferia racionalidade e objetividade à prática pedagógica". (Soares, 1984:342).

É importante frisar que, nesta fase, o ensino da Didática também se inspirou no liberalismo e no pragmatismo. A prática pedagógica liberal-pragmática acentua a predominância dos processos metodológicos em detrimento da própria aquisição de conhecimento. A Didática se volta para as variáveis do processo de ensino sem considerar o contexto político-social. Acentua-se, desta forma, o enfoque renovador-tecnicista da Didática na esteira do movimento escolanovista, que passa a ser difundido pelos órgãos oficiais, das Universidades ao então ensino primário e ensino médio.

4. O período pós-1964: Os descaminhos da Didática

O quadro que se instalou no país com o movimento de 1964 alterou a ideologia política, a forma de Governo e, conseqüentemente, a educação. Com a deposição de Jango, colocou-se em prática a ideologia da interdependência, que se ajusta ao modelo econômico vigente.

No dizer de Romanelli:

"As contradições chegam a um impasse com a radicalização das posições de direita e esquerda. Os rumos do desenvolvimento precisavam ser então definidos, ou em termos de uma revolução social e econômica, pró-esquerda, ou em termos de uma orientação dos rumos da política e da economia, de forma que eliminasse os obstáculos que se interpunham à sua inserção definitiva na esfera do controle do capital internacional. Foi esta última a opção feita e levada a cabo pelas lideranças do movimento de 1964". (Romanelli, 1987:193).

O modelo político e econômico, definido a partir da década de 60, trazia, como característica fundamental, um projeto desenvolvimentista que buscava acelerar o crescimento sócio-econômico do país.

Os vários setores governamentais colocaram-se a serviço do projeto desenvolvimentista e entre eles, a educação desempenha importante papel na preparação adequada de recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade, de acordo com a concepção economicista de educação.

A educação passa a ser encarada sob o aspecto de racionalidade e a exercer um papel fundamental no processo de desenvolvimento econômico, daí se originando as políticas educacionais.

De acordo com Romanelli (1987:196), o sistema educacional, a partir de 1964, foi marcado por dois momentos: o primeiro corresponde àquele em que se implantou o regime militar e se traçou a política de recuperação econômica; constatou-se uma aceleração do ritmo do crescimento da demanda social de educação, culminando com a crise do próprio sistema educacional. Este é marcado pela influência dos Acordos MEC/USAID que serviram de sustentáculo às reformas educacionais e às comissões na definição da política educacional.

Esses Acordos tiveram o efeito de agravar a crise educacional. O movimento estudantil, com suas reivindicações, provocou o aceleramento da aprovação do projeto de reforma universitária, convertida na Lei 5540, de 28 de novembro de 1968. Em agosto de 1971 é aprovada, também em caráter de urgência, a Lei 5692/71 que fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus. Também por influência dos educadores americanos, foi

implantada, pelo Parecer 252/69, a Resolução nº 2/69 pelo Conselho Federal de Educação, a disciplina "Currículos e Programas" nos cursos de Pedagogia, o que, de certa forma, provocou a superposição de conteúdos da nova disciplina com a Didática.

Os fundamentos teóricos para a definição de uma política educacional brasileira que já vinham sendo construídos passam a ser disseminados em vários eventos programados pelo MEC, OEA, INEP, INPE, ANPAE como: encontros, conferências e seminários, acordos de assessorias nacionais e estrangeiras, para que se integrassem aos objetivos do projeto desenvolvimentista.

O segundo momento é caracterizado pela adoção de medidas práticas para enfrentar a crise e para adequar e integrar o planejamento da educação ao Plano Nacional de Desenvolvimento.

Com esse processo amplo de adequação de todo o sistema de ensino, ocorrido em função das reformas do período 1968/1971, predominou, mais uma vez, um novo autoritarismo que, sob a aparência de atender às necessidades e às aspirações reinantes no meio intelectual e estudantil, acabou por burocratizar a formação do professor. Formaliza-se, dessa forma, a hierarquização de funções no sistema educativo com a preparação de especialistas em educação.

O período compreendido entre 1960 e 1968 é marcado pela crise da Pedagogia Nova e pela articulação da tendência tecnicista, assumida pelo grupo militar e tecnocrata.

Esta tendência tem como núcleo de suas preocupações a racionalização do processo produtivo, pela organização do trabalho; separa a decisão da execução; transfere para a gerência o controle realizado pelo produtor. Com isso ocorre a fragmentação e o empobrecimento do conteúdo do trabalho que se tor-

na automatizado e desinteressante, de modo a exigir o controle externo.

Dessa forma, a educação passa a ser enfatizada como um derivado do projeto de desenvolvimento econômico. A partir do objetivo "desenvolvimento econômico com segurança", o produto inadequado do sistema escolar era apontado, segundo Kuenzer, como responsável, por um lado, "pela baixa qualificação da mão-de-obra, e, portanto, pela desigualdade de distribuição de renda, e por outro, pelo despreparo das massas para o processo político". (Kuenzer, 1984:29).

O pressuposto que embasa esta pedagogia está na neutralidade científica, inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade. Busca-se a objetivação do trabalho pedagógico, da mesma maneira que ocorreu no trabalho fabril. Instala-se na escola a divisão do trabalho sob a justificativa da produtividade, propiciando o parcelamento e a fragmentação do processo e, com isso, acentuando a distância entre quem planeja e quem executa.

Na Pedagogia Tecnicista, o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, enquanto que professores e alunos ocupam uma posição secundária como meros executores de um processo concebido pelos burocratas.

O professor é um técnico organizador das condições de transmissão da matéria e dos meios sofisticados de ensino. O aluno recebe, apreende e fixa as informações mas não participa da elaboração da proposta pedagógica. A relação professor-aluno é estritamente técnica, ou seja, visa a garantir a eficácia da transmissão dos conhecimentos. A metodologia é desprovida de conteúdo, abstrata, estática e instrumental.

A Pedagogia Tecnicista se estrutura na teoria da aprendizagem behaviorista orientada por objetivos instrucionais pré-definidos e tecnicamente elaborados; na teoria da comunicação, que procura aperfeiçoar o processo de transmissão da mensagem instrucional, a fim de atingir os objetivos pré-definidos; na teoria do sistema que visa a racionalização do processo ensino-aprendizagem, a fim de obter mudanças comportamentais no indivíduo, através de um planejamento instrucional composto por elementos de entrada, de processamento, de saída e de realimentação. (Libâneo, 1984:59-60).

A Pedagogia Tecnicista, que se tornou dominante a partir de 1969, está relacionada com a Concepção Analítica da Filosofia da Educação. Saviani explica que a Concepção Analítica

"(...) não tem por objeto a realidade mas a linguagem que se profere sobre a realidade. Refere-se, pois, à clareza e consistência dos enunciados relativos aos fenômenos e não aos fenômenos eles mesmos. Conseqüentemente, a Filosofia pertence à ordem da lógica do discurso. A ela cabe simplesmente fazer a assepsia da linguagem, depurá-la de suas inconsistências e ambigüidades. Não é sua tarefa produzir enunciados que se constituam em diretrizes teóricas e muito menos práticas". (Saviani, 1984: 279).

A afinidade entre a Concepção Analítica e a Pedagogia Tecnicista encontra-se, não no plano das conseqüências, mas no plano dos pressupostos de objetividade, racionalidade e neutralidade, ou seja, os princípios da cientificidade. Sua influência, no entanto, é bastante restrita no campo educacional. No Brasil surgiram autores que se posicionaram no âmbito dessa concepção, citando-se entre eles: José Mário Pires Azanha que, em sua tese de doutorado, faz uma crítica à expressão "experimentação educacional"; o texto do prof. Eduardo Chaves sobre "A Filosofia da Educação e a Análise de Conceitos Educacionais" (educação, ensino, aprendizagem), que explicita a adesão do autor à essa concepção.

Outros representantes desta concepção em nosso meio são Jorge Nagle e Carlos Eduardo Guimarães. O livro, com o título "Educação e Linguagem: para um estudo do discurso pedagógico", organizado por Nagle, apresenta um texto de Magda Soares intitulado "A Linguagem Didática", o qual documenta a influência da Concepção Analítica na área de Didática, sem contudo dizer com isso que a autora esteja filiada à essa concepção. Os propósitos da autora foram defender a idéia de que não existe uma linguagem didática, pois, ou ela é um discurso prescritivo ou é um discurso tomado de empréstimo a outras ciências e demonstrar que a Didática não se constituiu como ciência.

Em 1891, Alaíde Lisboa de Oliveira publica o texto "Didática e Infiltrações Terminológicas", que também registra a influência da Concepção Analítica na área da Didática. A autora procura mostrar que nós, educadores, somos fascinados por palavras vindas das mais variadas áreas e que tais palavras ao serem absorvidas na Didática, adquirem conotações multiplicadas como prejuízo do sentido preciso em sua origem. Faz uma crítica ao emprego de palavras em língua estrangeira, afirmando que ao "traduzí-las pela simples semelhança com vocábulo conhecidos, recriá-las, readaptá-las, passam a usá-las nem sempre dentro da integração significado-significante". (Oliveira, 1981:39).

Questionando diferentes palavras e expressões novas empregadas pela Didática, a autora conclui que "a infiltração terminológica começou a prejudicar a clareza de seus objetivos, a definição de suas técnicas e recursos". (Ibidem:37).

O enfoque do papel da Didática a partir dos pressupostos da Pedagogia Tecnicista procurou desenvolver uma alternativa não-psicológica, situando-se no âmbito geral da Tecnologia Educacional, tendo como preocupação básica a eficiência e a efi-

cância do processo de ensino. Essa Didática tem, como pano de fundo, uma perspectiva realmente ingênua de neutralidade científica.

Nesta perspectiva, os conteúdos dos cursos de Didática centram-se na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal, na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. Sua preocupação básica é a descrição e especificação comportamental e operacional dos objetivos, o desenvolvimento dos componentes da instrução, a análise das condições ambientais, a avaliação somativa, a implementação e o controle, enfim, a mecanização do processo de ensino e a supervalorização dos meios sofisticados.

Daí, a proliferação de modelos sistêmicos, o treinamento de habilidades através do micro-ensino, o estudo e análise de metodologias como ensino programado, plano Keller, aprendizagem para o domínio, os modelos de ensino, dentre outros.

O conteúdo ideológico dessa perspectiva didática encontrou possibilidades de aplicação após as reformas de ensino ocorridas no período 1968/1971, em que a educação, a escola e o ensino foram concebidos como investimento. A nova ideologia da eficácia e da produtividade refletiu nas preocupações didáticas da época, reduzindo o ensino da disciplina à sua dimensão técnica, afirmando a neutralidade científica dos métodos, ou seja, a preocupação com os meios, desvinculando-os dos fins a que servem e do contexto em que foram produzidos. No enfoque tecnicista da Didática, o processo é que define o que professores e alunos devem fazer, quando e como o farão.

Assim, o ensino considera o saber de um modo fragmentado, comportamentalizado, dissociado do contexto sócio-político e

cultural que o determina. O ensino se baseia na disciplina, é racionalizado e mecanicista, não propiciando ao aluno a reflexão e a crítica. A qualidade é relegada a segundo plano. O processo de ensino é centralizado por elementos de entrada, processo, saída e feedback.

É Candau quem afirma:

"Como a Didática não fornece elementos significativos para a análise da prática pedagógica real e o que ela propõe não tem nada a ver com a experiência do professor, este tende a considerá-la um ritual vazio que, quando muito, pertence ao mundo dos 'sonhos', das idealizações, que não oferece as condições que tornariam possível a perspectiva didática proposta". (Candau, 1982:27).

Na Didática Tecnicista, a desvinculação entre teoria e prática é mais acentuada. O professor torna-se mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensino e avaliação. Compete-lhe a efetivação da prática. Acentua-se o formalismo didático, através dos planos elaborados segundo normas pré-fixadas, visando a consecução de objetivos a curto prazo. Enfim, Didática é concebida como estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo ensino-aprendizagem.

Em 1972, no documento básico intitulado "Redefinição da Didática", apresentado no I Encontro Nacional de Professores de Didática, Castro (1972:6-11) propôs um modelo de situação didática, onde deixa subjacente seus conteúdos, focalizando seus limites, relações e conflitos com outros ramos do conhecimento, evidenciando a dificuldade quanto à definição da referida disciplina como um campo de estudo autônomo. Nas conclusões dos grupos de estudo do documento básico, observa-se a vinculação da Didática com o escolanovismo. A Didática é concebida como:

- a) "área de estudo que pesquisa e aplica meios e princípios com a finalidade de dinamizar o processo ensino-aprendizagem";
- b) "A Didática é a área de estudo que a partir de prin-

cípios e experiências educacionais, emergindo da realidade existencial, orienta o professor na utilização de recursos humanos e materiais, procedimentos e comportamentos com vistas a criação de uma dinâmica do processo de ensino-aprendizagem capaz de ensejar o máximo de desenvolvimento dos que dele participarem". (Recomendações do I Encontro Nacional de Professores de Didática, 1972).

Nesse mesmo evento, Candau (1972:17) enfatiza a falta de investigação científica na área.

Em 1975, por ocasião da XXVII Reunião Anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), durante o Simpósio sobre o Discurso Pedagógico, foi discutido um outro aspecto fundamental para a Didática: seu objeto de estudos. Soares (1976:160) explica que a Didática não se constrói como ciência, com um objeto de estudo próprio, importando conhecimentos de outras áreas para se fundamentar, e enfatiza a inexistência de uma linguagem didática.

Nagle (1976:27), na mesma ocasião, ao indicar algumas características do estatuto do discurso pedagógico, identifica a importância geral dos conhecimentos de outros domínios para o campo da Didática e constata que há uma passagem mecânica de elementos de um para outro campo.

Nessa mesma década de 70, mais exatamente a partir de 1974, época em que tem início o momento de distensão e gradual abertura do regime político autoritário instalado em 1964, surgiram estudos empenhados em fazer a crítica da educação dominante, evidenciando as funções reais da política educacional, acobertada pelo discurso político-pedagógico oficial. Tais estudos foram agrupados e denominados por Saviani (1983:19) de "teorias crítico-reprodutivistas" que, apesar de considerar a educação a partir de seus aspectos sociais, concluem que sua função primordial é a de reproduzir as condições sociais vigen-

tes. Estas teorias não advogam a promoção da mudança da estrutura social e nem contêm uma proposta pedagógica. Elas se empenham em fazer a denúncia do caráter reprodutor da escola. Há uma preponderância dos aspectos políticos enquanto as questões didático-pedagógicas são minimizadas.

Em consequência, a Didática passou também a fazer o discurso reprodutivista, ou seja, a apontar seu conteúdo ideológico, buscando sua desmistificação de certa forma relevante, porém relegando para o segundo plano a sua especificidade.

Os reflexos dessas teorias na Didática são analisadas por Candau:

"Esta crítica teve um aspecto fortemente positivo: a denúncia da falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos político-sociais das afirmações aparentemente 'neutras', a afirmação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita. Mas, junto com esta postura de denúncia e de explicitação do compromisso com o 'status quo' do técnico aparentemente neutro, alguns autores chegaram à negação da própria dimensão técnica da prática docente". (Candau, 1982:28).

Na tentativa de ultrapassar o tecnicismo, cuja ênfase está na dimensão técnica, cai-se no pólo oposto, ou seja, no politicismo, com ênfase na dimensão política. Assim as dimensões técnica e política da Didática são contrapostas, pois a afirmação de uma leva à negação da outra. Acontece que a dimensão política da Didática foi reduzida ao ato de "discutir sobre", do "falar sobre", não saindo do discurso da denúncia dos determinantes sociais da educação e da própria escola. A dimensão política, nesse momento histórico, se processa no ato de denunciar, ficando assim reduzida ao ato de "falar sobre". Na verdade, o discurso da denúncia é um dos meios e um dos níveis de dimensão política.

Sob esta ótica, a Didática nos cursos de formação de pro-

fessores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, deixando para o segundo plano a sua dimensão técnica e humana, comprometendo, de certa forma, a sua identidade, acentuando uma postura pessimista e de descrédito quanto a sua contribuição para a prática pedagógica do futuro professor.

Contudo, podemos perceber já algumas modificações no papel crítico-reprodutivista da Didática. De um lado, parece se esboçar uma redução da predominância técnica e psicológica nos enfoques da Didática e uma ascendência das áreas sociais: História, Sociologia e Filosofia da Educação, com vistas a uma atuação mais crítica por parte dos futuros professores. Por outro lado, essa posição crítica passou a ser exigida pelos alunos e os professores procuraram rever sua própria prática pedagógica, a fim de torná-la mais coerente com a realidade sócio-cultural. A Didática é questionada. E sem precisar perder sua característica instrumental e técnica, necessária à formação profissional, os movimentos em torno da revisão da referida disciplina apontam para a busca de novos rumos.

A partir de 1978, iniciam-se as manifestações em torno de uma teoria crítica da educação, o que, evidentemente, refletiu-se na disciplina Didática.

5. A década de 80; momento atual da Didática

Ao final dos anos 70 o país vive uma política econômica denominada de "desenvolvimento integrado", tendo em vista que o desenvolvimento econômico deveria ocorrer integradamente com o social e o político. O II Plano Nacional de Desenvolvimento (II PND) para o período 1975-1979 preconizava que o "modelo econômico e social dirigia-se para o homem brasileiro", o que

é comentado por Vieira:

"Outra vez buscavam-se o aumento de oportunidades de emprego, o controle gradativo da inflação, o relativo equilíbrio do balanço de pagamentos, a melhoria da distribuição de renda e a conservação da estabilidade social e política". (Vieira, 1985:49).

Os movimentos de caráter civil, religioso e sindical aparecem sob as mais diversas formas, tendo como objetivo a efetivação de importantes reivindicações relativas à: melhoria das condições de vida, de trabalho, saúde, habitação e educação. Ao longo dos anos 80, a situação econômica do país dificultou mais a vida do povo brasileiro com a elevação da inflação, aumento de desempregados, agravada pelo crescimento da dívida externa e pela política recessionista orientada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI).

Na primeira metade da década de 80 instala-se a Nova República, iniciando, desta forma, uma nova fase na vida do país. A ascensão do governo civil da Aliança Democrática assinala o fim da ditadura militar, porém, conservando inúmeros aspectos dela, sob formas e meios diferentes. (Falcão, 1986:27).

Paul Singer caracteriza, com clareza, a política econômica da Nova República:

"a orientação desenvolvimentista na formulação da política econômica tornou-se hegemônica, superando a paralisia que até então caracterizava a ação governamental". "(...) a primeira mudança efetiva, foi tornar definitivo o rompimento com o FMI". (Singer, 1986:95).

A luta operária ganha força, passando a se generalizar por outras categorias profissionais e dentre elas os professores. Através de suas associações de classe, de eventos, como reuniões, debates, encontros, congressos, os professores entram na luta, não ficando alheios à crise sócio-econômica e política do

país, mobilizando-se permanentemente na busca de soluções e, principalmente, na reconquista do prestígio da área educacional.

Neste quadro insere-se a educação da Nova República. Os objetivos proclamados são aparentemente os mesmos dos anos de autoritarismo e inserem-se nos ideais de valorização e recuperação da educação em todos os níveis, de assegurar os recursos financeiros, torná-la democrática e universal com ênfase no fortalecimento do professor, apoio ao estudante e recuperação da rede física, dentre outros.

É nessa década que se luta pela reconquista do "espaço perdido", expressão empregada pelo então Ministro da Educação, Eduardo Portella (1980:29), cabendo aos educadores a organização e realização da I Conferência Brasileira de Educação (CBE).

A I CBE foi um marco importante na história da educação brasileira, passando a constituir um espaço de discussão, de luta e conquista, do direito e do dever dos educadores de participarem na definição da política educacional e na recuperação da escola pública. Assim, em um primeiro momento, os educadores se empenharam na denúncia da utilização da educação por parte da classe dominante como forma de inculcação ideológica e reprodução da estrutura social capitalista. Mas, em um segundo momento, no período final da década de 70, "a preocupação com a perspectiva dialética ultrapassa, na filosofia da educação, aquele empenho individual de sistematização e se torna objeto de um esforço coletivo". (Saviani, 1984:24).

A Concepção Dialética não tem sido predominante em nosso contexto educacional, sendo consideradas como suas precursoras, as correntes de idéias anarquistas, socialistas e marxistas veiculadas no início deste século. Apesar de recente em nosso meio, a Concepção Dialética vem conquistando mais adeptos e exercendo

influência na orientação de debates, estudos e pesquisas no campo pedagógico e didático. Esta concepção se configura com maior nitidez a partir de 1979, quando as discussões foram intensificadas em torno da necessidade de uma teoria que realmente desembocasse em diretrizes efetivas para a ação, comprometida com a transformação da sociedade.

Para a Concepção Dialética da Filosofia da Educação não existe um homem dado "a priori", ou seja, não se coloca como ponto de partida uma determinada visão de homem. Interessa-se pelo ser concreto, o homem como "síntese de múltiplas determinações".

A tarefa da Filosofia da Educação é explicitar os problemas educacionais e compreendê-los a partir do contexto histórico em que estão inseridos. Admite que a realidade é dinâmica. Segundo Saviani, isto "se explica pela interação recíproca do todo com as partes que o constituem, bem como pela contraposição das partes entre si". (Saviani, 1983:27).

A proposta pedagógica sustenta que a formação do homem ocorre pela elevação da consciência coletiva. "A educação identifica-se com o processo de hominização" (Gadotti, 1983:149). É uma atividade humana assentada na interação social. Está a favor do ser humano e de sua realização em sociedade, segundo suas múltiplas relações. Não tenta esconder a contradição da educação em uma sociedade de classes; tenta mostrá-la como elemento determinado. Porém, a educação não deixa de influenciar o elemento determinante. Valoriza o pedagógico, sem deixar de lado suas vinculações com os fatores sócio-políticos.

Para funcionar de acordo com essa proposta, a escola como parte integrante da totalidade social, é vista como instância de difusão de conhecimento. Uma Pedagogia Crítica está

empenhada em que a escola funcione bem e preocupada em resgatar a sua função primordial — o ensino enquanto "difusão de conhecimento e sua reelaboração crítica por parte de professores e alunos" (...) (Libâneo, 1984:200).

Nesse sentido, agir no interior da escola é contribuir para transformar a própria sociedade. Compete à escola difundir conteúdos ligados às realidades sociais. Os métodos de ensino partem de uma relação direta com a experiência do aluno em confronto com o saber trazido de fora e devem ser colocados a serviço das finalidades da educação. (Libâneo, 1985:49). O trabalho pedagógico não está centrado no professor ou no aluno, mas na questão central da formação do homem. O professor é valorizado no seu papel de autoridade que orienta e favorece o processo de ensinar e de aprender. É pela presença do professor que se torna possível uma "ruptura" entre a experiência pouco elaborada e dispersa dos alunos em direção aos conteúdos culturais universais permanentemente reavaliados face às realidades sociais.

O aluno é visto como um ser concreto situado historicamente. Traz consigo um saber que lhe é próprio, e que precisa ser valorizado e reelaborado para que, conscientemente, possa gerar mudanças na realidade. Neste sentido, a relação pedagógica é calcada na autonomia e reciprocidade, provenientes de um processo de maturação.

Cabe destacar a observação de Saviani:

"a proposta pedagógica apresentada aponta na direção de uma sociedade em que esteja superado o problema de divisão do saber. Entretanto, ela foi pensada para ser implementada nas condições da sociedade brasileira atual onde predomina a divisão do saber. Entendo, pois, que um maior detalhamento dessa proposta implicaria a verificação de como ela se aplica (ou não se aplicaria) às diferentes modalidades de trabalho pedagógico em que se reparte a educação nas condições brasileiras". (Saviani, 1983:83).

Ora no meu modo de entender, a Didática tem uma importante contribuição a dar em função de clarificar o papel político da educação, da escola e, mais especificamente, do ensino. A partir daí, a Didática vem sendo colocada em questão. Esse questionamento tem levado os professores à revisão de seus pressupostos e à busca de sua reconstrução, tendo em vista uma concepção crítica de educação.

Assim, o enfoque da Didática, de acordo com os fundamentos da Pedagogia Crítica, deverá trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, bem como desenvolver uma alternativa que supere a relação dicotômica entre a pedagogia e a política, dotadas de especificidade própria, porém inseparáveis por se constituírem em modalidades específicas de uma prática, a prática social. Saviani reafirma isto, observando que:

"Cumpro, portanto, não confundí-los, o que redundaria em dissolver uma na outra (a dissolução da educação na política configuraria o politicismo pedagógico do mesmo modo que a dissolução da política na educação implicaria o viés do pedagogismo político)". (Saviani, 1983:88).

A Didática no bojo da Pedagogia Crítica auxilia no processo de politização do futuro professor, de modo que ele possa perceber a ideologia que inspirou a natureza do conhecimento usado e a prática desenvolvida na escola. Enfim, a Didática deve contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com nossa realidade educacional, ao analisar as contradições entre o que é, realmente, o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico calcado nos princípios da teoria liberal, arraigados na prática dos professores. O ensino é concebido como um processo sistemático e intencional de difusão e elaboração de conteúdos culturais e científicos. Não é difícil observar que nos encontros e seminários de educação e, mais especificamente, nos de Didá-

tica, a tônica das discussões privilegia a análise crítica da educação, com uma visão histórica e preocupada com a transformação da sociedade.

Na década de 80, esboçam-se os primeiros estudos em busca de alternativas para a Didática a partir dos pressupostos da Pedagogia Crítica.

Em 1982, surgiu a proposta de criação do grupo de Metodologia Didática, quando da realização da V Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). O grupo se organizou e no mesmo ano foi realizado o I Seminário "A Didática em Questão", na PUC/RJ (ANPED, 1986:11). Este seminário representou não só um momento de denúncia dos pontos críticos do ensino da Didática mas, também de anúncio, de busca de caminhos a serem construídos conjuntamente. O documento, aprovado na sessão plenária final do seminário, salientou a necessidade de contextualizar a Didática e de repensá-la em conexão com uma perspectiva de transformação social; destacou ainda que seu objeto é o "como fazer" a prática pedagógica mas que este só tem sentido quando articulado ao "para quê fazer" e ao "porquê fazer", tomando consciência de que a disciplina deve passar por uma revisão crítica, e que é o momento de "pensar a prática pedagógica concreta e articulada com a perspectiva de transformação social" (Recomendações do I Seminário A Didática em Questão, 1981).

Nessa mesma ocasião, Rays (1982:15) pressupõe uma Didática utópica, ou seja, uma Didática em "devenir" que supera os "modismos", cuja origem está nas contradições que envolvem o ato de ensinar e aprender. É uma Didática com uma filosofia de ação dialética.

Pretendendo contribuir de alguma forma na busca de alternativas para os problemas do ensino da Didática, Balzan (1982:152) propõe a construção de uma "Didática comprometida com seu povo e com seu tempo". Este comprometimento "implica a consciência de nossas possibilidades e limites". (Ibidem: 152).

Em 1983, por ocasião da VI Reunião Anual da ANPED, dentre os objetivos propostos para o Grupo Metodologia Didática, cabe destacar o que se refere a "revitalizar a reflexão crítica e a pesquisa na área da Didática". (ANPED, 1986:17). Foi durante essa reunião que se propôs uma análise crítica do conteúdo da disciplina nos cursos superiores, realizada por diferentes equipes nos seguintes Estados: Rio de Janeiro, São Paulo, Pernambuco, Espírito Santo, Distrito Federal e Rio Grande do Sul.

Essas pesquisas demonstraram a existência de um enfoque instrumental e técnico de forma predominante, já apontado em estudo anteriormente realizado por Oliveira (1980), mas, no entanto, foi possível identificar uma tentativa de superar aquele enfoque, e o esforço em busca de uma Didática contextualizada.

Ao mesmo tempo, prepara-se o II Seminário "A Didática em Questão", dando continuidade à reflexão iniciada no anterior, colocando ênfase na análise de experiências em andamento, tendo por objetivo repensar o ensino e a pesquisa em Didática. As principais questões debatidas foram, em síntese, a necessidade de superar uma Didática exclusivamente instrumental, desvinculada dos problemas relativos ao sentido e aos fins da educação, dos conteúdos específicos e do contexto sócio-cultural em que foram gerados.

Candau (1983:20-27) define as principais características de uma Didática fundamental, tomando como ponto de partida a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, a preo-

cupação com a contextualização da prática pedagógica, a análise de experiências concretas, procurando trabalhar a relação teoria-prática numa visão de unidade.

Soares acredita que a Didática "poderia e deveria ser a ciência que estudasse não o processo ensino-aprendizagem, mas a aula, tal como ela realmente ocorre e transcorre". (Soares, 1983:37).

Mais uma vez foi discutido o tema "O momento atual de revisão da Didática", durante a VII Reunião Anual da ANP&D, em 1984, compreendendo discussões, mesa redonda e apresentação de comunicações,

Em 1985, no III Seminário "A Didática em Questão", entre as principais idéias debatidas visando a construção de uma proposta mais crítica destaca-se a busca de uma Didática fundamental, agora retomada por André, que afirma estar ela "calcada num compromisso social e com a construção de práticas escolares adequadas às crianças das camadas sociais mais pobres da população". (André, 1985:38). Isso implica na análise da problemática educacional concreta e seus determinantes, o que exige uma fundamentação teórica e o contato com a prática pedagógica.

Por outro lado, Menezes (1985:45-58) aponta a não especificidade da Didática Geral e, portanto, a falta do objeto próprio, optando por suprimi-la dos cursos de formação de professores.

Novamente, Soares (1985:106-113) destaca a necessidade de uma Didática que trate da aula, esse fenômeno mais amplo; uma Didática Especial que esteja mais voltada para o ensino de determinado conteúdo.

Por sua vez Nagle (1985:152-164) explicita que a Didática representa o momento da reflexão e da prática, quando é possível

verificar se determinadas propostas educacionais estão sendo realizadas e em que grau. A Didática diz respeito ao trabalho docente e, sendo uma disciplina comprometida com a formação do professor, não pode deixar de explorar o conteúdo desse tema central.

Os debates desenvolvidos durante a VIII Reunião Anual da ANPED, em 1985, giraram em torno do tema "Uma Didática construída a partir do cotidiano escolar".

Em relação aos objetivos e trabalho para 85 e 86, propôs-se reforçar as atividades de difusão e reflexão sobre a revisão do ensino, incentivo a pesquisas referentes a análise do cotidiano escolar e aprofundamento da questão da especificidade da Didática como área do conhecimento.

Foi durante a realização da IX Reunião Anual da ANPED, em 1986, que se fez um balanço crítico do caminho percorrido e análise da literatura sobre possíveis alternativas para a construção do conhecimento em Didática, destacando os principais autores e a perspectiva proposta. Nessa ocasião foi detectada a necessidade imperiosa de se estimular publicações de livros, artigos, relatos de experiências calcadas nos pressupostos da Pedagogia Crítica.

Em março de 1987, por ocasião do IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, os debates giraram em torno da prática pedagógica e a educação transformadora na sociedade brasileira. A preocupação com a Didática e Prática de Ensino mais fundamentadas nos pressupostos de uma Pedagogia Crítica é evidenciada não só pelo foco central do temário, mas também pela exposição dos conferencistas, cabendo destacar algumas colocações que reforçam os caminhos para uma perspectiva de uma Didática mais contextualizada, social e politicamente.

Garcia (1987:5) recomenda a imersão na escola de 1º grau, a fim de localizar seus problemas, suas dificuldades e, assim, reaprender a priorizar o que é importante.

As contribuições da pesquisa focalizando a situação do cotidiano escolar para o redimensionamento da Didática e Prática de Ensino é discutido por André. Um excerto de sua conferência aponta a importante contribuição que este tipo de pesquisa pode dar para a revisão da Didática:

"... na medida que ela procura reconstruir uma dada realidade, retratando as experiências e vivências concretas do cotidiano escolar, ela aproxima o futuro professor deste real, introduzindo inúmeros desafios para a compreensão do papel da escola na nossa sociedade e para clarificar o papel do professor como agente de uma educação transformadora". (André, 1987:11).

Damis, em sua exposição, defende a idéia de que

"compreender a articulação entre ensino-sociedade supõe a compreensão de qual concepção de educação, homem, de sociedade, fundamenta determinada forma de se organizar os objetivos, os conteúdos; os procedimentos, e os recursos utilizados na relação professor-aluno". (Damis, 1987:41).

Vista por esta ótica, a Didática

"pode contribuir para transformar a prática pedagógica da escola à medida que desenvolver uma compreensão articulada entre seu conteúdo de ensino e a prática social, enquanto pressuposto e enquanto finalidade de educação" (Ibidem, 1987:6).

Retomando alguns aspectos de trabalhos já desenvolvidos, Candau afirma que o grande desafio da Didática no momento atual é: "assumir que o método didático tem diferentes estruturantes e não excluir qualquer um deles". (Candau, 1987:7). Assim, o desafio está em superar o formalismo e trabalhar dialeticamente as diferentes estruturantes. É ainda Candau quem afirma: "(...) Nesta perspectiva a Didática Geral tem por objeto a prática pedagógica". (Ibidem:7).

Para Libâneo (1987:6) à Didática cabe a configuração do trabalho docente. Este refere-se às tarefas de ensino. Discute a relação dialética entre Didática, Pedagogia e Sociedade, de modo a se chegar aos fundamentos pedagógico-didáticos de docência.

A proposta de Veiga está inserida no conjunto dessas preocupações. Ao destacar alguns elementos que merecem uma reflexão para trabalhos futuros, afirma que a Didática não se limita apenas a ser uma disciplina de caráter instrumental, pois ela deve ser "repensada em função de uma reflexão mais ampla, a partir da análise crítica das experiências concretas, dos problemas reais da prática pedagógica dos professores de 1º e 2º graus". (Veiga, 1987:15).

Pelo exposto, pode-se perceber que as colocações dos conferencistas do IV Seminário de Didática e Prática de Ensino apontam caminhos em direção à uma reflexão didática mais contextualizada e socialmente comprometida com a formação do professor.

6. Anotações Gerais

Do que ficou exposto, pode-se observar que, ao longo deste curso histórico, procurei evidenciar os diferentes enfoques do papel da Didática na formação do professor. Tem-se, então, cinco enfoques sobre a Didática que concebem, de um lado, o ensino de forma distinta, e de outro, refletem diferentes formas de conceber as relações entre educação-sociedade, teoria-prática, forma-conteúdo, político-técnico, professor-aluno.

Dos cinco enfoques considerados, o tradicional, o escolanovismo, o tecnicista, o crítico-reprodutivista, e o histórico-crítico, os quatro primeiros apresentam reducionismos e são

marcados por diferentes tipos de formalismo, ao passo que o histórico-crítico procura superar na prática essas dicotomias.

A Didática Tradicional acentua a transmissão de conhecimentos. O seu formalismo é caracterizado como um formalismo lógico, em que os métodos de ensino são princípios universais e lógicos. O ensino é concebido a partir de seu aspecto material, ou seja, a transmissão do saber historicamente acumulado. O enfoque da Didática é centrado nos conteúdos. A Didática escolanovista é centrada nos métodos e técnicas didáticas. O elemento formal é o psicológico, voltado para a atividade do aluno. Está apoiada em pressupostos psicopedagógicos e experimentais. O ensino é concebido como processo de pesquisa, o que provocou o seu empobrecimento e a inviabilidade da pesquisa. É uma Didática de base psicológica. No enfoque tecnicista, a Didática é vista como estratégia para alcance de produtos previstos. O formalismo se expressa através do técnico, isto é, privilégio dos meios autonomizados. A dimensão técnica é privilegiada em detrimento das demais dimensões. O processo de ensino é mecanizado e alicerçado nos pressupostos da tecnologia educacional, visando a sua produtividade e, conseqüentemente, o alcance da eficiência e da eficácia. Já a Didática a partir das teorias crítico-reprodutivistas, ao buscar a sua desmistificação e evidenciar o conteúdo ideológico do ensino, nega a sua especificidade, isto é, a sua dimensão técnica, apresentando um outro tipo de formalismo, o social, com ênfase na dimensão política. Dessa forma, reduz a Didática a uma antdidática, negando a sua dimensão técnica.

Quanto à relação educação-sociedade, os três primeiros enfoques estão divorciados do social, do contexto onde se dá a prática pedagógica. A Didática não tem como ponto de partida os problemas reais do dia-a-dia da sala de aula das escolas de

1º e 2º graus. Os condicionantes sócio-econômicos e políticos não são considerados. No enfoque reprodutivista, a Didática se empenha em fazer a denúncia do caráter reprodutor da escola, do tecnicismo, da neutralidade dos métodos e técnicas, enfim do dogmatismo didático. Entende o processo de ensino no contexto social, mas nega a sua especificidade pedagógica, nega, portanto, a dimensão técnica de Didática e se volta predominantemente para a dimensão política.

Do ponto de vista da relação teoria-prática, o que se verifica nos enfoques analisados é a variedade de formas de concebê-la. A Didática Tradicional separa teoria e prática. A prática é aplicação da teoria. No escolanovismo elas são justapostas e na tecnicista a teoria é comandada pela ciência e a prática é vista como aplicação da teoria assegurada pela tecnologia educacional. A relação teoria-prática está implicitamente ligada à revelação do conteúdo ideológico do ensino e à denúncia da falsa neutralidade do técnico, no enfoque crítico-reprodutivista.

No tocante à relação forma-conteúdo, o que se verifica nos enfoques analisados é: a separação entre a transmissão dos conteúdos e a forma de sua transmissão, ou a predominância de um sobre o outro. Quando a ênfase recai nos processos de ensino ou na experiência existencial, o conteúdo fica reduzido ao modo de transmissão do conhecimento, ou seja, à sua forma. A supremacia do método ao ser substituída pela supremacia do planejamento provocou a compartimentação e fragmentação do conteúdo. A idéia de método foi substituída pela idéia de estratégia, que não se preocupa com o processo mental do aluno mas sim com o produto desejado. A unidade existente no enfoque tradicional decorria do fato de que a escola sofria pouco as contradições das relações sociais e por voltar suas atenções a uma

clientela oriunda da elite. A Didática, a partir das teorias crítico-reprodutivistas, advertiu que a dimensão técnica da prática pedagógica contém elementos ideológicos, e que o conteúdo didático deve ser secundarizado para afirmar a relevância do conteúdo político.

Vinculada à relação forma-conteúdo está a relação técnico-política. A função política da educação não se reduz ao fato de se estar transmitindo o conhecimento. O próprio modo de instrumentalizar o futuro professor serve a determinados interesses sociais. A Didática, ao procurar superar o tecnicismo, reduziu o seu conteúdo aos aspectos sócio-político-econômicos e se desloca para o pólo oposto, o politicismo.

Do ponto de vista da relação professor-aluno, o que se percebe nos diversos enfoques da Didática é a predominância da autoridade inquestionável do professor e a atitude receptiva e relativamente passiva do aluno, evidentes na Didática Tradicional; no relacionamento positivo e amigável entre professor e aluno para se atingir um clima de harmonia e de interação, preconizado pela Didática escolanovista. Já no enfoque tecnicista, tanto o professor como os alunos ocupam posições secundárias, exercendo a função de executores de tarefas definidas por outros — o centro do processo desloca-se para os meios —; no enfoque reprodutivista a Didática, ao negar a especificidade didático-pedagógica privilegiando a dimensão política da educação, deixa de lado os vínculos da relação professor-aluno.

Na tentativa de ultrapassar essas dicotomias, a Didática, assentada nos pressupostos de uma Pedagogia Histórico-crítica, procura também superar os reducionismos e o formalismo que marcaram os outros enfoques. A Didática Crítica busca superar o intelectualismo formal do enfoque tradicional, evitar os efei-

tos do espontaneísmo escolanovista, combater a orientação desmobilizadora do tecnicismo e recuperar as tarefas especificamente pedagógicas, desprestigiadas a partir do discurso reprodutivista. A Didática comprometida procura compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola.

À guisa de encerramento, posso afirmar que, no decorrer do período analisado, encontrei tanto a persistência de algumas questões fundamentais, quanto indícios de mudanças. Com relação à persistência de algumas questões, destaco:

- a) a variedade de conceitos de Didática, colocados ao longo dos seminários, reuniões e estudos, evidencia que não há um conceito absoluto de Didática que satisfaça a todos;
- b) não há consenso quanto ao objeto da Didática, que, ou é o processo ensino-aprendizagem, ou é o ensino e, para outros, é a aula, a prática pedagógica, o trabalho docente.

No que tange aos indícios de mudanças, aponto aqui as seguintes evidências:

- a) ampliação dos debates em torno da questão da Didática, no sentido de buscar alternativas mais condizentes com a realidade educacional brasileira;
- b) envolvimento crescente de um maior número de interessados, no debate mais amplo, sobre a formação do professor e o papel nela desempenhada pela Didática;
- c) a perspectiva metodológica para o desenvolvimento da pesquisa em Didática apresenta novos rumos no sentido de se empregar uma abordagem mais qualitativa, utilizando-se técnicas de entrevista, observação de aula e análise de materiais de trabalho;

- d) preocupação maior com a própria formação dos professores de Didática;
- e) precaução, por parte dos estudiosos, no sentido de não chegarem a conclusões definitivas;
- f) tentativas de construção da Didática a partir do cotidiano escolar.

Enfim, é possível dizer que o momento da denúncia crítico-reprodutivista foi o ponto de partida para se tentar a superação da Didática supostamente neutra e buscar uma Didática mais condizente com o momento atual da formação do professor que, futuramente, irá atuar nas escolas de 1ª e 2ª graus.

PARTE II

CAPÍTULO III

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO DISCURSO DO PROFESSOR DE DIDÁTICA

"Do ponto de vista do autor (professor) uma maneira de se colocar de forma polêmica é construir seu texto, seu discurso, de maneira a expor-se a efeitos de sentidos possíveis, é deixar um espaço para a existência do ouvinte como 'sujeito'."

Eni Pulcinelli Orlandi

CAPÍTULO III

A PRÁTICA PEDAGÓGICA NO DISCURSO DO PROFESSOR DE DIDÁTICA

Nesta parte do trabalho, retomo por meio da análise dos depoimentos dos professores entrevistados, a discussão sobre a prática pedagógica e a Didática, iniciada na parte introdutória. Para tanto, em um primeiro momento procuro captar o ideário pedagógico, ou seja, as idéias que fundamentam o trabalho do professor de Didática. Em seguida, a ênfase da discussão recai na representação que o professor constrói do seu fazer pedagógico. Como interlocutores, tomam parte da discussão os vinte e sete professores de Didática já referidos nos capítulos anteriores.

1. O ideário pedagógico

A análise dos depoimentos dos professores de Didática quanto ao seu ideário pedagógico abrange os aspectos voltados para a relação entre educação e sociedade, o papel da Didática na formação docente e os papéis do aluno e do professor, servindo de respaldo para interpretação e justificativa da prática pedagógica. (Ver Anexo 3).

1.1. Relação educação e sociedade

Quanto à relação entre educação e sociedade, os depoimentos dos professores de Didática deixam claro que os problemas da educação não podem ser compreendidos a não ser à medida em que são referidos à sociedade em que se situam.

Os professores são unânimes em ressaltar as finalidades sócio-políticas da educação, enfatizando o seu papel importante, específico, mas não determinante; antes, pelo contrário, é a própria sociedade que determina a escola. A esse respeito os professores assim se posicionam:

"A situação educacional do país, eu a vejo como uma conseqüência da própria situação política, econômica e social que o Brasil atravessa. Toda crise que acontece na sociedade global se reflete profundamente na educação". (Élcio)

"Eu estou tentando fazer meu aluno entender a relação que existe entre a escola e a sociedade e como a escola é determinada pela sociedade". (Oni)

Educação e sociedade não são consideradas, pelos professores, como realidades autônomas, independentes. A educação é vista pelos professores de Didática como um fenômeno político, exatamente por traduzir objetivos e interesses de grupos, social e economicamente diferentes. É uma prática social em intensa relação com o sistema sócio-político-econômico e, somente a partir deste, pode ser compreendida e interpretada.

Analisando as respostas dadas pelos professores sobre suas preocupações com a educação, observa-se que destacaram aspectos ligados à falta de definição de prioridades por parte do governo, que se relaciona com a baixa qualidade de ensino. Alguns destes depoimentos deixam muito evidentes essas preocupações:

"A educação não é prioritária no planejamento governamental. Isto é o que me parece em todos os níveis, tanto em nível Federal, como Estadual, como Municipal. Então, exatamente por não ser uma área prioritária, eu sinto que não há empenho na formação de bons professores." (Rêa)

"A educação nunca foi levada a sério em momento nenhum. Percebo que a educação não está sendo valorizada pelo próprio governo, pelo próprio poder público. Estou vendo muita gente fora da escola,

e os que estão dentro estão tendo um sub-ensino, um ensino sem produtividade e sem qualidade."
(Elce)

"Hoje o discurso do próprio governo é que a educação é necessária, que nós temos de 7 a 8 milhões de crianças fora do 1º grau; que o MOBRAF não serviu de nada, e está o MEC, o Ministro, terminando com o MOBRAF e criando um outro programa, EDUCAR, quer dizer, um outro "mobralzinho". (Cora)

"[...] Agora o governo lança o programa 'Educação para Todos', um material muito bem montado, caro, sendo distribuído. Eu questiono um pouco: até que ponto não é mais uma propaganda?" (Mariana)

Na verdade, existe uma distância muito grande entre as intenções e os fatos. Os professores estão conscientes disso, pois as estatísticas sobre os resultados escolares demonstram e contradizem os discursos oficiais. Para os professores de Didática as causas da evasão e repetência, da seletividade, da marginalização cultural são extra-escolares, tais como: o desinteresse pela educação, a carência alimentar, o baixo nível cultural e social dos alunos e as condições de renda familiar.

É importante dizer que esses professores não têm uma visão exclusivamente negativista da situação educacional, pois, ao mesmo tempo em que fazem as suas denúncias da opressão social de uma sociedade dividida em classes e da situação caótica da educação, apontam a escola como espaço de luta, advogando suas finalidades sócio-políticas.

É interessante destacar que os professores de Didática, de modo geral, não atribuem à escola o papel de simplesmente reproduzir a estrutura social vigente, mas reconhecem o seu papel transformador:

"A escola não está simplesmente reproduzindo uma sociedade. Ela tem um espaço." (Lana)

Foi possível captar posicionamentos significativos e críticos, onde percebe-se uma conscientização, por parte dos professores, quanto aos problemas sociais e políticos que também atingem a escola. Um dos professores entrevistados fez o seguinte comentário:

"(...) a escola tem um papel político, ela, em si, é um local de contradições. Ela não está a serviço do capitalismo na medida em que, dentro dela, existem forças positivas (...) que podem exercer uma ação crítica. (...) Forças que podem ser mobilizadas para alterar e, dentro das limitações da escola, dar contribuição à mudança. (...) Não é só a classe dominante que está dentro da escola." (Lucas)

Os professores entendem a escola como parte integrante do todo social, trazendo consigo as contradições da própria sociedade. Como instituição que realiza a função de transmitir e elaborar conhecimentos, a escola pode se tornar ponto de partida para um conhecimento mais crítico da sociedade. A escola se apresenta como um lugar onde as camadas economicamente desfavorecidas deveriam ter acesso ao conteúdo cultural, não somente "como estratégia de melhoria de vida, obtenção de emprego" (Mello, 1982, p. 8-9), como também para uma maior participação na sociedade.

Os professores, em sua maioria, não atribuem à educação e à escola um papel exclusivo no desenvolvimento da consciência crítica. A escola é uma das vias, porém, não a única. De modo geral, os professores colocam a escola como mediadora entre o aluno e o mundo social, considerando que a ela compete a importante missão de ser a transmissora de um conjunto de conhecimentos historicamente produzidos. Uma professora assim se expressou sobre esta questão:

"(...) A escola é uma instituição por excelência para fazer chegar até a população o conhecimento que é um instrumental para ela se situar, para melhorar suas condições de vida e para se integrar nessa luta por uma sociedade melhor". (Yana).

Apesar de os fatores externos à escola, já denunciados pelos professores, dificultarem a sua democratização, tendo em vista as altas taxas de evasão e repetência, a necessidade de modificar a escola no seu interior, na sua prática, é lançada como um desafio: ensinar para que os alunos aprendam, apesar de suas péssimas condições de vida e de trabalho.

Os professores deixam transparecer, pelos depoimentos transcritos, que o sistema educacional é inadequado. Contudo, consideram a hipótese aventada por Mello de que há possibilidade de se "mudar as condições da ação pedagógica" . (Mello, 1982:3).

Se, de um lado, os professores estão preocupados em recuperar o espaço da escola no que diz respeito à sua função primordial — que é a de criar condições de ensino-aprendizagem a fim de que os alunos se apropriem tanto das formas quanto dos conteúdos —, de outro, os professores de Didática apontam possibilidades para que a escola, através de uma ação intencional e conseqüente, possa instrumentalizar o indivíduo para a sua atuação nas demais instâncias sociais. Isso pode ser observado nos seguintes depoimentos:

"... Então a gente quer recuperar o papel dessa escola, a gente quer recuperar o papel do professor." (Yana)

"... A escola tem que ser repensada, reorganizada, revista e, principalmente por nós, que trabalhamos com formação de professores. Esses têm que ser bem preparados para atuarem nessa escola." (Verônica),

A escola precisa ser revista, para atingir sua função precípua que é a de ensinar o aluno de maneira mais consciente. Uma escola que sirva desta maneira aos interesses da população precisa ser repensada a partir de suas condições atuais. Na opinião da maioria dos professores de Didática, a contri-

buição política da escola está na transmissão de conhecimentos relevantes e significativos, concorrendo para a ampliação da vivência social dos alunos. E essa tarefa só pode ser alcançada à medida em que se considera a escola como parte integrante da sociedade. Uma das professoras entrevistadas fez o seguinte comentário sobre esta questão:

"(...) Eu vejo a função da escola na sociedade brasileira como aquele lugar em que as experiências das pessoas sejam valorizadas, sejam trabalhadas, no sentido de abrir oportunidades e possibilidades para essas pessoas e não de fechar, como tem acontecido." (Maria)

Vale também chamar a atenção para um aspecto muito significativo: os professores deixam transparecer que o domínio do conteúdo (específico e pedagógico) é um dos instrumentos através do qual será possível formar um professor que, de fato, sirva, mais especificamente, aos interesses da população.

No entanto, não estão alheios às dificuldades a serem enfrentadas pela escola para o desempenho de sua função social e política. Dentre as dificuldades, eles destacam que o papel transformador da escola ocorre a nível de discurso e que, na prática, a escola ainda é conservadora, autoritária e discriminadora. Chamam a atenção para as dificuldades enfrentadas pelo professor, pois este, no dia-a-dia, é ainda um indivíduo isolado, que realiza um trabalho individual e sem visão crítica.

1.2. Papel da Didática

No que diz respeito ao papel da Didática, os professores questionam toda aquela Didática convencional, tradicional, de receituário, ministrada de forma autônoma e solitária, desvinculada do contexto social, tecnicista ou não, e reforçadora

de uma atitude de educação supostamente neutra. Da mesma forma, rejeitam a Didática cheia de modismos e de regras técnicas importadas, não condizentes com a realidade de nossas escolas e nossos alunos: *"Eu sou contra uma didática que dá modelos prontos. (...) que não vai levar a nada. Com esta Didática, que já está pronta, eu não lido"*. (Neida). *"... A Didática não vai dar receita prontinha para você usar neste ou naquele momento (...)"* (Tetê).

Ao serem indagados, no decorrer das entrevistas, sobre como vêem o papel da Didática na formação do professor, a grande maioria revelou estar buscando novos caminhos para a referida disciplina. Argumentam no sentido de que a Didática é uma disciplina que visa compreender o processo de ensino e que, para atingir tal objetivo, devem partir das condições reais da escola pública, salientando a necessidade de formar um professor crítico. Alguns depoimentos ilustram esta pressuposição:

"Partir das condições típicas da escola brasileira, hoje pública." (Cora)

"Eu vejo a Didática como um meio, um instrumento de trabalho, que vai colocar na prática aquelas reflexões críticas de Filosofia, de Psicologia, de Estrutura. Ela tem uma teoria, mas ela é também prática." (Mila)

Observa-se que os professores entrevistados preconizam uma Didática que contribua para a efetivação de uma prática pedagógica reflexiva e crítica. Neste tipo de prática pedagógica, o professor não separa a escola da realidade social. A reflexão didática é feita a partir da análise crítica das experiências concretas, dos problemas da realidade escolar. Como afirma uma das entrevistadas: *"Não existe uma prática pedagógica que seja colocada como modelo para nenhum futuro professor"*. (Estela).

Convém registrar aqui as palavras de outra professora:

"Meu objetivo é que os alunos conheçam a realidade, saibam interpretar os dados dessa realidade e saibam buscar formas de solucionar os problemas que aí possam acontecer, possam existir." (...)
Os alunos têm ido para a escola e observado aulas e, a partir dessa observação, levantam problemas. Depois desse levantamento é que a gente parte para a teoria buscando elementos para explicar essas relações e os problemas por eles levantados". (Maria)

Através das entrevistas realizadas, verificou-se que os professores de Didática são unânimes quando afirmam que a ação docente não se exerce unicamente por meio do ensino, mas deve ser complementada também através da pesquisa e da extensão, representando o tripé de ação da Universidade. Ressaltam, ainda, a importância da participação de alunos e professores em projetos de extensão, de pesquisa, de trabalhos de intervenção junto às escolas de 1º e 2º graus, bem como a exploração da própria aula, enquanto prática.

Muitos professores de Didática procuram superar as soluções pré-estabelecidas, isoladas de um contexto mais amplo. Acreditam ser uma necessidade, não só da Didática como das demais disciplinas pedagógicas, ajudar o aluno a compreender e analisar a realidade concreta. A partir desse objetivo mais amplo, os professores explicitam outros objetivos que devem nortear o ensino de Didática: "... interpretar os dados da realidade e buscar formas de solucionar os problemas (...)" (Maria); "... recuperar o papel da escola, o papel do professor e também do conteúdo escolar (...)" (Yana); "... organizar o ensino a partir da realidade (...)" (Oni); "... analisar o que é o trabalho do professor (...)" (Normi).

Ao apontarem tais objetivos, os professores, certamente, deixam de lado a visão estática da disciplina. Para eles, a

Didática desempenharia um papel fundamental no currículo dos cursos de formação de professores, à medida em que, por um lado, for compreendida como mais que um conjunto de métodos e técnicas neutras, desvinculadas do contexto em que foram geradas, e, por outro lado, for capaz de possibilitar aos alunos o domínio dos instrumentos necessários à compreensão e organização das situações da sala de aula. É indispensável que fique claro para os alunos o sentido da prática pedagógica. A Didática, nesse sentido, ajudaria os futuros professores a compreender e analisar a realidade escolar.

A maioria dos docentes revelou que a parte prática da disciplina tem sido muito esquecida. Argumentam que tal situação vem ocorrendo devido, principalmente, à estrutura curricular que propicia o distanciamento entre a Didática e as disciplinas mais voltadas para a Prática de Ensino e Estágio Supervisionado; à fragmentação da disciplina em I, II e até III; à carga horária inadequada.

Já por tradição, a forma de estruturar o currículo vem propiciando a fragmentação do conhecimento — de um lado, disciplinas de conteúdo e, de outro, matérias pedagógicas. Não há articulação entre elas. As disciplinas de conteúdo não se preocupam com o ensino. É uma concepção dualista que predomina nos cursos.

A desarticulação da Didática com as demais disciplinas do currículo dos cursos de formação de professores é vista também como decorrente da história da formação da Universidade brasileira, que reforça a divisão dos cursos em duas partes — o conteúdo específico e a formação pedagógica — já citada anteriormente. Uma das entrevistadas faz uma síntese, que parece expressar bem a percepção que o professor tem sobre as difi-

culdades com a relação teoria-prática: "a Didática ficou assim feito um satélite, meio solto no planeta maior, rodando por lá (...). O maior problema, para mim, é esta desvinculação". (Nirra).

A deficiência que vem ocorrendo nos cursos de formação de professores, segundo os entrevistados deve-se em grande parte à presença da concepção dualista da relação teoria e prática.

1.3. Papel do aluno

No dia-a-dia da sala de aula, o professor de Didática encontra pela frente alunos com as mais diferentes características. Estas diferenças estão relacionadas a do grupo, classe, família, etc., que estão na base da própria estrutura social. Por isso pode-se afirmar que não existe um aluno abstrato, genérico, o aluno acima dos condicionantes sociais.

Indagados sobre o papel do aluno, os professores não descreveram situações de fato mas manifestaram concepções normativas (tem que ser, não precisa ser, ou pode ser, etc) de participação, criticidade. A título de exemplo, seguem-se alguns depoimentos:

"O aluno tem que ser crítico e crítico ao seu próprio papel, ao papel do professor, da escola e da sociedade em geral." (Mila)

"O aluno necessariamente não precisa ser passivo, ele responde, ele pergunta, ele faz o seu posicionamento, ele exemplifica, ele critica." (Gina)

"O aluno também pode ser responsável pela mudança, inclusive de não se submeter ao recebimento passivo do conteúdo, mas solicitando os porquês de muitas coisas que são dadas para ele em forma de arquivo". (Célida)

Na opinião dessas professoras, os alunos são indivíduos ativos e críticos, que devem ter responsabilidade e obrigações.

Isto implica em prestar atenção, participar da aula, querer conhecer, questionar o conhecimento que está sendo transmitido, ter senso crítico, etc. Tais comportamentos são vistos como requisitos necessários para a efetividade do trabalho na sala de aula.

Percebe-se que a maioria dos professores projeta uma concepção de aluno que, além de estudar, tem outros deveres e obrigações pois muitos, do curso noturno, trabalham e lutam pela sobrevivência.

Os professores, na verdade, deixam transparecer, a nível de discurso, uma preocupação com os alunos desanimados, que não cumprem os trabalhos acadêmicos, os que não participam, devido especificamente à sua situação de aluno-trabalhador que tem uma jornada de oito horas, ou mais, de trabalho diário. Isto pode ser observado nos seguintes depoimentos: "... ele não arca com nenhum tipo de responsabilidade (...)." (Verônica); "... eles chegam atrasados, saem cedo e discutem outra coisa (...)." (Mila); "...as leituras são feitas a duras penas e sempre à última hora (...)." (Estela)

Conforme transparece nos depoimentos acima, as professoras percebem, de algum modo, que as características do aluno-trabalhador são diversas do aluno que apenas estuda. Ao apontarem as fragilidades que encontram no aluno-trabalhador sob sua responsabilidade, as professoras direcionam suas análises em função de sua própria fragilidade ante uma situação tão complexa e carregada de implicações sociais.

De modo geral, os professores de Didática, têm uma clara visão das desigualdades sociais presentes no interior da sala de aula, por isso sua preocupação com a prática cotidiana

na que, muitas vezes, acentua mais as diferenças de rendimento e aproveitamento dos alunos. A tarefa não é simples, pois o professor não pode esquecer que os alunos carregam consigo uma experiência de vida que não pode ser deixada de lado. Como incorporar isso no dia-a-dia da sala de aula é um desafio para os professores. Parece haver, por parte de alguns entrevistados, uma preocupação tanto com as dificuldades enfrentadas pelo aluno-trabalhador quanto com a sua forma de agir na sala de aula: *"Eu não estou sabendo que atitude tomar. Isso tinha que ser mais trabalhado, mais enfrentado no sentido de se buscar outras soluções"*. (Normi). Os professores não sabem como encaminhar a sua intervenção. Ficam limitados por um conjunto de circunstâncias que escapam às suas decisões e às suas possibilidades. Não ficou claro, no entanto, se esta sensibilidade dos professores relativa a atuação do aluno-trabalhador de fato está ligada à questão da competência quanto aos procedimentos pedagógicos ou se à própria concepção do problema.

Há necessidade de se repensar mecanismos que facilitem ao aluno-trabalhador continuar a sua formação profissional concomitante com o trabalho. É difícil gastar as poucas horas de tempo disponível estudando; é cansativo concentrar-se durante as aulas depois de um dia de trabalho.

É como aluno-trabalhador que ele frequenta as aulas vendo na Universidade um desdobramento do mundo do trabalho: aulas, tarefas, horários a cumprir, um diploma a ser conquistado, no lugar do salário. Frequentar a Universidade representa um esforço maior para quem trabalha. O aluno-trabalhador procura cumprir as tarefas acadêmicas e aquelas relativas à manutenção de sua família. A Universidade, porém, não considera sua condição de trabalhador. É esta que precisa ser questionada, bem como o pró-

prio conceito de trabalho que necessita ser repensado para se atingir o âmago da questão:

"Mas a Universidade se mostra surda ao problema representado pela existência desses tipos de estudantes, insensível às suas necessidades, desumana no tratamento que lhes dá, pois para ela é uma verdadeira anomalia a figura do aluno que trabalha." (Pinto, 1986:88)

1.4. Papel do Professor

O professor é encarado como o educador que direciona e conduz o processo de ensino, domina o conteúdo, contribuindo para que o aluno supere o universo do senso comum. O professor, longe de ser caracterizado como um modelo exemplar, distanciado do aluno e mero executor do processo de ensino, é visto como aquele que tem uma experiência maior que a do educando, uma maturidade diferente. *"... O professor é aquele que tem mais experiência, tem mais maturidade para estar definindo um caminho"*. (Yana).

Os depoimentos de muitos entrevistados revelam a importância do papel do professor na transmissão de conteúdos sistematizados, críticos, concretos e articulados com as realidades sociais.

Neste sentido, o papel do educador é mais amplo, ultrapassando a mera transmissão de conhecimentos. O professor deve se preocupar também com a visão crítica do conhecimento que está sendo transmitido. Essa é uma condição necessária para que o conhecimento tenha significado e valor educativo para o aluno.

A apropriação dos conteúdos sistematizados é fruto da reflexão, do trabalho, do esforço e da disciplina. Saviani afirma com muita propriedade que "o aprendizado não se dá espontanea-

mente, que o aprendizado é uma tarefa árdua e, sem disciplina, não se aprende; os conteúdos não são assimilados pela própria interação espontânea, "assistemática". (1980:163).

Para a maioria dos entrevistados, o professor é insubstituível e a ele cabe a tarefa de conduzir o processo ensino-aprendizagem. A não-diretividade deixa o aluno à mercê dos seus próprios desejos e a intervenção do professor é para ajudá-lo a superar suas necessidades, compreender o contexto social e escolar e a garantir a aquisição dos conhecimentos. O posicionamento diretivo dos professores pode ser observado nos seguintes depoimentos:

"O professor é aquele que tem, pela natureza de sua função, a responsabilidade de conduzir o processo de ensino. É uma forma democrática de ele trabalhar e contar com a participação do aluno".
(Yana)

"O papel do professor é de dirigir, é ele que domina conteúdo". (Gina)

"A gente tem que garantir uma certa direção, deixar claro que você está dando uma direção". (Lana)

Esses depoimentos mostram que os entrevistados excluem a não-diretividade como uma maneira de orientar o processo de ensino. Este tipo de enfoque é progressista, e lembra Snyders (1974), para quem professores e alunos não estão no mesmo plano em relação ao saber e às atividades, constituindo a participação do aluno o "eixo do ensino".

2. O fazer pedagógico

A discussão do ideário pedagógico, no qual os professores entrevistados fundamentam a sua ação, remete-nos logo à questão de como se dá, no dia-a-dia da sala de aula, o seu fazer pedagógico. A nível de discurso, o que procurei captar nos depoimen -

tos foi a "própria" Didática desses professores, tendo em vista as condições objetivas de trabalho que a Universidade lhes oferece e suas próprias condições pessoais e de formação.

O fazer pedagógico, enquanto realização do ensino, é representado por três momentos complementares e interligados: concepção, realização e avaliação ou, em outras palavras: preparação, desenvolvimento e avaliação do ensino, incluindo-se a relação pedagógica, ou seja, o vínculo que se estabelece entre o professor, o aluno e o saber.

2.1. Relação pedagógica

Para alguns professores, a relação pedagógica está calcada na ótica da teoria da Escola Nova, enfocando o aluno, suas necessidades e interesses individuais como centro do processo de ensino. Acentuam as relações mais amistosas, como forma de se atingir um relacionamento visto como componente de êxito escolar. Alguns professores assim se manifestaram a respeito desta questão:

"Eu sempre tento desenvolver uma relação de sensibilização, despertando um pouco para o papel do aluno e do professor numa linha mais interpessoal. Então eu uso de recursos dramáticos." (Neida)

"Eu sou mais afetiva, eu acho que a relação de afeto ela tem de acontecer até pela empatia". (Gina)

"A gente procura propiciar um ambiente psicológico na sala de aula, o mais descontraído, o mais agradável possível." (Élcio)

"Na classe em que se criam vínculos mais sinceros, mais claros, mais objetivos, eu consegui cobrir todo o conteúdo satisfatoriamente." (Verônica)

Tais posições nos remetem à proposta escolanovista, na qual o professor é visto como um especialista em relações huma-

nas, ao garantir um bom clima de relacionamento pessoal e de respeito. No momento em que está se fazendo uma revisão da Didática cabe perguntar: a atitude de manter um bom relacionamento não pode ser entendida como um meio de motivar o aluno para a assimilação do conhecimento?

Muitos professores deixam transparecer, pelos depoimentos transcritos, que eles rejeitam o espontaneísmo e o autoritarismo. A relação pedagógica é um vínculo que se desdobra em um trabalho sistemático e intencional por parte do professor. Isto se tornou evidente nas colocações feitas pelos professores: "...Eu acho que sou relativamente diretiva(...)" (Yana); "... Eu sei de onde eu estou partindo e onde eu quero chegar. Eu não deixo muito por conta dos alunos não (...)" (Oni); "... A meu ver o professor tem de manter uma direção, ele tem que ter uma proposta(...)" (Ione).

A maneira como alguns professores concebem a relação professor-aluno está coerente com a sua forma de entender o aluno. A inserção do aluno no contexto sócio-econômico-político é um processo que não depende apenas de sua iniciativa, mas que deve contar com a intervenção, com a direção do professor. A diretividade do professor contribui para o alargamento da vivência social do aluno, uma vez que ela exige troca de experiências.

É importante acrescentar que a maioria dos professores percebe a existência de determinantes sociais na forma de relacionar-se com seus alunos. Na sala de aula, o professor encontra pela frente alunos com diferentes características, provenientes de diferentes famílias, grupos e classes. O professor, por sua vez, é também fruto da realidade, pertence a uma classe social e a um meio familiar, é portador de valores e as-

pirações. A maioria deles, ao falar da relação pedagógica, explicita um conteúdo ligado ao tema sob a influência da visão crítica de educação. Falam em relação objetiva, profissional, de trabalho. A importância conferida a este posicionamento transparece nos depoimentos a seguir:

"A relação pedagógica tem que ser objetiva, uma relação honesta, mas uma relação mesmo de profissional." (Elce)

"A relação professor-aluno em minha sala de aula é uma relação de trabalho." (Ione)

Os depoimentos indicam uma forma de relacionamento de trabalho e profissional. Isto implica em assumir o trabalho pedagógico da sala de aula de forma intencional, sistemática e planejada, visando levar o aluno à assimilação ativa dos conteúdos. O professor orienta a busca de conhecimento adequado a seus alunos. Nessa relação, professor e aluno interagem na construção do processo de conhecimento. Na perspectiva da Pedagogia Crítica, a relação pedagógica não camufla situações de poder; ao contrário, há espaço para o diálogo, para a convivência e para o cumprimento do trabalho pedagógico.

Se o papel do professor é insubstituível, a participação do aluno é imprescindível. *"Eu acredito que a interação com o aluno é muito produtiva, no momento em que o aluno é um elemento questionador (...) você sempre tem um núcleo de alunos que dão o embate, eles questionam."* (Lucas) Isto significa que o aluno com sua experiência, participa juntamente com o professor das atividades de sala de aula. Valorizar o questionamento é uma maneira do professor se relacionar com seus alunos tendo em vista a aprendizagem. É uma maneira de ensinar o aluno a não depender do professor.

Neste sentido, muitos professores, na tentativa de quebrar o vínculo de dependência e o paternalismo, buscam outras maneiras de se relacionar com seus alunos; "... a gente tem que lutar para vencer a relação paternalista que muitas vezes existe. (...)" (Raíldes). "... Eu tenho tentado diminuir um pouco aquela distância e aquela dependência que o aluno tem do professor (...)" (Vanda)

Muitos professores procuram vivenciar, juntamente com seus alunos, um tipo de relação mais democrática, independente, para que os futuros professores não consolidem o vínculo de dependência diante de seus educandos. É importante acrescentar que a relação pedagógica em si é carregada de conteúdo. Um conteúdo oculto que, de um lado, desenvolve o aprendizado da submissão, da dependência, da obediência, etc., que muitas vezes é internalizado com mais força; por outro, proporciona a passagem da subordinação à autonomia, da dependência à independência, da imitação à criatividade. Uma professora, em busca de coerência entre o seu discurso e o seu fazer pedagógico, ou seja, ao falar sobre o conteúdo explícito do tema (relação pedagógica), procura não contrapor-lo ao conteúdo implícito inerente à própria relação vivenciada com seus alunos na sala de aula:

"Eu procuro ter com meus alunos esse tipo de relação, que eu gostaria de ver nas escolas de 1ª e 2ª graus. (...) Eu procuro fazer aquilo que eu prego. Isso é uma necessidade de coerência minha".
(Maria)

Através do discurso dos professores foi possível perceber que a relação pedagógica, para um pequeno grupo de professores, acentua algumas características presentes no escolanovismo: relação afetiva, bom relacionamento e respeito mútuo. Tais professores tendem a recorrer às formas amistosas para se apro-

ximarem mais de seus alunos. Alguns depoimentos deixam entrever outras formas de relacionamento, nas quais se busca uma maior participação dos alunos nas discussões e a valorização do questionamento das atividades propostas. Os professores, que se aproximam mais de uma proposta crítica, insistem em ultrapassar a relação paternalista e de dependência para a de autonomia e independência. A estrutura relacional é alicerçada no diálogo, na troca de conhecimentos.

Os depoimentos, de forma geral, deixam transparecer o esforço dos professores no sentido de desmistificar a relação verticalista baseada na hierarquia, na postura coercitiva. A tendência é para a busca de uma outra autoridade do professor, ou seja, a que vem do trabalho profissional, centrada no domínio do conteúdo e dos procedimentos de ensino e na atitude coerente do professor.

2.2. Organização do ensino

Os professores, em sua maioria, deixam transparecer pelos depoimentos transcritos, que a concepção, (organização ou preparação) do ensino ocorre em equipe. Os professores de Didática se reúnem e elaboram o plano de ensino e, muitas vezes, sem conhecerem o aluno a que se destina. Mesmo assim, o plano é entregue ao setor competente para atender às exigências burocráticas. Posteriormente, os professores procuram discutir esse plano com o aluno, ou elaboram um outro, à partir dos primeiros contatos com a classe.

"Eu faço um plano para entregar aqui no Curso, depois eu faço uma proposta com os meus alunos."
(Marlice)

"Eu tenho uma proposta de trabalho que a gente discute mais ou menos com a equipe (...) Apresento aos meus alunos, no começo do semestre e discuto com eles." (Yana)

"Na verdade eu tenho um plano, tenho direção, tenho finalidades claras do meu trabalho (...) O plano não vai acontecer igualzinho ao que foi planejado."
(Ione)

Cabe ao professor decidir o "para quê", o "quê" e "como" ensinar. Pelos depoimentos, fica claro que os professores procuram desenvolver o plano real, isto é, o que foi elaborado a partir do contato com os alunos, na sua prática de sala de aula. A prática do planejamento didático não é vista como um ato ingênuo de só preencher formulários, mas é um momento político de tomada de decisões.

Indagados a respeito dos conteúdos de ensino, os professores revelaram que os mesmos são selecionados a partir de critérios de seqüência lógica, coerência entre objetivos e conteúdos, experiência do aluno.

Há um firme propósito, por parte de alguns professores de Didática, de trabalhar o conteúdo com uma visão mais crítica, mais ajustado às circunstâncias de cada turma e mais vinculado à realidade existencial de seus alunos. O conteúdo da Didática serve de ponto de referência para as discussões de sala de aula e, sempre que possível, está mais voltado para a solução dos problemas das escolas de 1ª e 2ª graus. Os professores procuram garantir o mínimo do programa previsto a todos os alunos.

A adequação do programa mínimo se dá com alteração do nível de aprofundamento. Nos cursos diurnos e, principalmente na Pedagogia, a Didática é trabalhada em nível de maior detalhamento. Se, por um lado, isso representa uma forma de atender às necessidades dos alunos, por outro, pode-se tornar uma alternativa de discriminação social dos estudantes/trabalhadores, já enraizada nas Instituições de Ensino Superior.

Em quatro das Universidades pesquisadas, o fio condutor do ensino da Didática gira em torno do planejamento de ensino, e em apenas uma, de propostas metodológicas, abrangendo assim a quase totalidade dos professores. Vale a pena transcrever os depoimentos de alguns professores entrevistados:

"A espinha dorsal está centrada mais em cima do planejamento." (Cida)

"Os elementos do processo de ensino vão ser definidos a partir da proposta metodológica." (Neida)

Muitos professores de Didática, ao centrarem o ensino desta disciplina no processo de planejamento, manifestam uma preocupação com o preparo do futuro educador.

Centrar o ensino de Didática no processo de planejamento implica em partir do pressuposto de que competem ao professor a organização, a realização e a avaliação do seu ensino, tendo em vista a realidade escolar e as características dos alunos. O planejamento não é concebido como uma técnica neutra e nem como uma tarefa burocrática. O planejamento de ensino e de aula envolve um conjunto de procedimentos. Há necessidade do futuro professor perceber a relação dinâmica entre os elementos didáticos envolvidos em uma aula.

É interessante observar que a equipe de professores de Didática de uma das Instituições de Ensino Superior, procurando romper com a ênfase no planejamento, busca outras alternativas para o ensino da Didática. Para tanto, procura extrair de diferentes propostas metodológicas, (Método de Unidade didática, Método de problemas e de projetos, Estratégia de aprendizagem para o domínio, Método Paulo Freire), a fundamentação necessária para a análise dos elementos do processo de ensino (objetivos, conteúdo, procedimentos, avaliação, relação pedagógica).

Este é um outro ponto de partida e as dificuldades inerentes à análise dos elementos do processo de ensino sob este prisma deve servir mais como um momento de transição, em que se buscam pressupostos metodológicos da Pedagogia Tradicional, da Pedagogia Renovada e outras pedagogias. Nas palavras de Libâneo:

"Uma teoria crítica de escola parte de uma avaliação das circunstâncias histórico-sociais e concretas que determinaram o aparecimento e o desenvolvimento das formas pedagógicas, para incorporá-las, por superação, às realidades sociais presentes." (1984:146)

Alguns professores imprimem outra linha condutora à Didática: *"O enfoque é em cima da problemática vista, observada e sentida na sala de aula de 1ª e 2ª graus"* (Maria); isto permite registrar não só a relação professor-aluno-saber, mas também, a inter-relação dos elementos que caracterizam a prática pedagógica, contribuindo para o delineamento de propostas de formação de professores mais coerentes com a realidade escolar.

Pelos dados gerais obtidos, percebe-se que os professores de Didática priorizam aspectos relevantes do conteúdo da disciplina tendo como referência o aluno e o próprio contexto em que a prática pedagógica acontece.

2.3. Realização do ensino

Quanto ao momento de realização ou desenvolvimento do ensino, de forma geral, há diferenciação na parte introdutória da aula, entre os professores: alguns partem para a apresentação do assunto novo, outros recordam a matéria da aula anterior, ou levantam questões, enquanto outros realizam leituras e, posteriormente, discussões.

De acordo com os depoimentos transcritos, os professores, de modo geral, são diretivos, assumem a coordenação do trabalho

docente, demonstram interesse pela participação do aluno e tendem a uma postura antiautoritária. Não aprogoam o espontaneísmo. Tendem portanto, à proposta progressista que, como se sabe, exclui a não diretividade, ou seja, o espontaneísmo como forma de orientação do trabalho docente, porque o diálogo entre professor-aluno é desigual.

Outro aspecto importante a destacar é a questão dos procedimentos de ensino utilizados pelo professor. A aula expositiva é empregada para introduzir, para sintetizar, esclarecer conceitos, retomar aspectos significativos, concluir um assunto, sempre de forma integrada com outros procedimentos.

"Eu tenho trabalhado muito com exposição oral para introduzir o assunto." (Lana)

"Eu não abro mão de minha exposição como complementação. Tento o máximo aumentar o número de leituras de livros." (Mariana)

De forma geral, os professores realizam um trabalho mais em torno da discussão em pequenos e grandes grupos. Assim, ao serem solicitados a falar sobre os procedimentos do ensino que utilizam para o desenvolvimento do conteúdo, os professores de Didática afirmam:

"Meu trabalho se dá muito em discussão." (Ione)

"Eu dou prioridade fundamental à leitura e discussão." (Oni)

"Trabalho com leitura de texto, discussão e geralmente parto para um exercício prático, em grupo, ou uma resenha do próprio texto." (Gina)

"Meu trabalho é baseado em textos. Eu tenho escrito alguns textos mais simples [...] Eu dou uma aula expositiva de introdução, algumas idéias iniciais são enfatizadas, depois a leitura do texto, um trabalho em grupo e, finalmente, uma aula expositiva para fechar o assunto." (Estela)

O ensino da Didática realizado por meio da exposição oral, leitura e discussão de textos privilegia o aspecto teóri-

co em detrimento do aspecto prático da disciplina. Neste sentido, os alunos não entram em contato com as escolas da comunidade e nem os trabalhos são orientados de forma a favorecer a sua aproximação com o campo de trabalho. O ensino torna-se livresco, academicista.

Deprecende-se, assim, que está existindo um distanciamento entre o ensino de Didática e a realidade escolar. Esse distanciamento, tanto pode ser evidenciado pela falta de aproximação sistemática do aluno com as escolas de 1º e 2º graus, como pela natureza das fontes de informação empregadas para fundamentar e desenvolver as aulas. O uso constante de textos que pouco retratam a realidade escolar, aliando-se a ele a não utilização de resultados de estudos e pesquisas sobre o cotidiano da sala de aula, tem acentuado o distanciamento.

Há a salientar, felizmente, um empenho, por parte de alguns professores, em propiciar aos alunos um contato com a prática pedagógica de diferentes tipos de escolas de 1º e 2º graus, através de visitas, entrevistas com professores e especialistas em educação, observação em sala de aula.

Considerando que a análise da experiência concreta da sala de aula constitui suporte básico para o ensino da Didática, alguns professores se engajaram em atividades de levantamento e conhecimento da realidade escolar. Isto pode ser observado nos seguintes depoimentos:

"Minhas alunas estão indo às escolas (...) Entrevistam os professores, assistem aulas, pegam os dados da escola e a gente faz um trabalho de confronto da matrícula, com a reprovação e a evasão (...) Observam recreio e aulas, conversam com os alunos, com os pais dos alunos. Os alunos fazem o relatório escrito e depois há o debate." (Marlice)

"Nós realizamos um trabalho em cinco escolas da rede pública e uma particular. Nossos alunos

fizeram o diário de campo e observaram seis dias de aula. (...) Dentre os vários aspectos observados, destacamos a relação professor-aluno, o problema das punições, a metodologia utilizada na sala de aula (...) O que eles estavam observando era visto antes como é que a teoria recomendava, para vermos se havia a relação entre teoria e prática... Depois do debate em sala de aula os alunos transformavam isso num relatório escrito."
(Maria)

"Eu propus um trabalho para diferentes grupos de acordo com a área específica da Licenciatura: Química, Geografia, História e Letras. (...) Os alunos vão conhecer experiências de outros professores de escolas públicas. (...) Os alunos têm que captar a finalidade, os objetivos intermediários e como o professor trata o conhecimento (...) Eu estou conjugando também outro objetivo, de dar a eles a chance de um tipo de trabalho do professor. Ou eles vão fazer uma exposição ou vão fazer uma discussão." (Normi)

"Estou tentando resgatar a prática pedagógica de professores bem sucedidos." (Nelci)

Os exemplos que foram dados refletem um esforço individual, realizado de forma solitária e não articulada com os propósitos mais amplos do curso de formação de professores. Ao que parece, essas professoras estão atentas à importância do contato do aluno com o contexto escolar e insistem em uma experiência mais direta com as escolas de 1ª e 2ª graus.

O recurso técnico de visitar a escola, observar a sala de aula, levantar dados, entrevistar professores e alunos, supõe um professor muito bem instrumentado para transformar as informações em dados e, estes, em resultados. É preciso ir além do relato, da mera descrição do dado empírico, procurando desvendar esse empírico através de uma reflexão sistematizada sobre os temas da Didática. Ensino e pesquisa não se dissociam quando a "atividade teórica é exercida em função de problemas e situações que, em algum momento, têm relação com a prática". (Garcia, 1975:123). Este princípio parece nortear o trabalho das quatro professoras citadas.

Outra professora, diferentemente dos demais colegas apega-se às atividades dramatizadas expressando-se de maneira a revelar sua posição acrítica:

"Nós fazemos uma dramatização dos pensamentos de cada um dos autores da moda. As alunas encenam até uma briguinha entre Piaget e Skinner. Foi assim muito engraçadinho, como síntese do trabalho do semestre." (Nira)

Esse depoimento revela que, talvez em decorrência de um posicionamento acrítico, que tenta colocar a ênfase nos processos de desenvolvimento das relações e da comunicação, tornou-se secundária a transmissão do conhecimento. A técnica de ensino foi reduzida a uma "briguinha" entre as idéias de Piaget e Skinner, o que ficou muito "engraçadinho". Esse depoimento revela, ainda, que a professora pouco reflete sobre seu trabalho didático, esquecendo-se que os alunos tendem a internalizar aquilo que vivenciam com muito mais força do que aquilo que ouvem de seus professores. Nesse caso os dois autores são ingenuamente estereotipados.

2.4. Processo de avaliação

Ao serem indagados, no decorrer das entrevistas, sobre a avaliação, os professores inicialmente teceram comentários sobre a sistemática de avaliação adotada pelas suas Universidades. Destacaram que a avaliação fica a critério do professor, não somente com relação ao tipo de provas, mas também com relação à sua periodicidade e à atribuição das notas. A Universidade define a média final para aprovação do aluno.

No processo de avaliação predominam os aspectos cognitivos, apesar de conscientes da importância de uma avaliação mais ampla e completa. Alguns professores valorizam a parti-

cipação nas aulas, nos trabalhos, na realização das leituras. Isto pode ser observado nos depoimentos a seguir:

"Existe uma preocupação muito grande com a avaliação. Mas a avaliação em detectar e ver se está havendo alguma falha em termos de assimilação de conteúdo." (Teté)

"Eu estou observando o aluno em todas as situações, desde a presença até a participação nas atividades, na realização das leituras, nos trabalhos práticos e teóricos." (Verônica)

"Eu valorizo muito a participação em aula." (Normi)

"Minha avaliação é para verificar o que o aluno não sabe, dar 'feed-back' e retomar aquilo que ele não sabe." (Cida)

Alguns professores deixam transparecer uma concepção de avaliação mais voltada para um diagnóstico da situação do aluno, mais preocupada com o crescimento do ser humano. Para esses professores, a avaliação é um momento de acompanhamento dos resultados do processo ensino-aprendizagem.

Confirmo essa pressuposição através das diferentes modalidades de avaliação empregadas pelos professores:

"Eu faço avaliações formativas que são constantes e faço avaliações finais." (Cida)

"A avaliação formativa se dá ao longo de todo o trabalho, justamente com esse objetivo de detectar as falhas. (...) Então é comum suspender a programação e retomar com outros procedimentos". (Teté)

"O meu trabalho se vincula a uma avaliação do processo." (Ione)

"A avaliação é feita ao longo do curso." (Vanda)

Esses depoimentos revelam a preocupação dos professores com a aquisição dos conteúdos didáticos. A avaliação formativa, realizada ao longo do processo, busca identificar os aspectos que favorecem ou dificultam o processo de ensinar e aprender. Neste sentido, a avaliação, realmente, deve ocorrer

rer durante o processo de ensino. De certa forma, vislumbram-se traços de uma proposta de avaliação no contexto de uma Pedagogia Crítica.

Os professores deixam transparecer, em seu discurso, que é preciso ter clareza sobre o estágio em que se encontram seus alunos. Procuram não estabelecer diferenciações entre os alunos fortes e fracos, a fim de evitar a discriminação e a rotulação.

Discutindo com os professores a questão de como proceder para efetivar a avaliação, a maioria revelou que os instrumentos não podem resumir-se exclusivamente ao tipo de prova objetiva, devendo envolver outros, capazes de fornecer informações sobre o processo de aprendizagem dos alunos: "... eu avalio através de prova e de trabalhos escritos (...)" (Élcio); "... faço provas de consulta com questões abertas (...)" (Lana); "... basicamente tenho trabalhos na sala de aula e cada final de uma unidade (...)" (Mila); "... eu tenho avaliado na base da prova dissertativa mesmo e tenho dado trabalho individual com consulta (...)" (Oni); "... a prova é de livro aberto (...)" (Normi).

Em contraposição, há também alguns professores que utilizam predominantemente a prova objetiva tipo teste: "... eu dou prova objetiva (...)" (Célida); "... com a prova eu faço até um tratamento estatístico para ver a situação do aluno na classe (...)" (Marlice).

Conforme se percebe no discurso dessas professoras, a ênfase da avaliação recai na sua função classificatória. A prova do tipo objetivo, além de ser um processo moroso, geralmente requer a construção de uma tabela de especificação, exigindo

uma taxonomia de objetivos educacionais ou outro esquema de classificação de comportamentos. Neste sentido, a avaliação dá importância à organização racional dos meios. A avaliação torna-se operacional, manifestando-se como mecanismo de classificação, dificilmente contribuindo para o avanço, para o crescimento. Além do mais, reforça muito a deficiência, já trazida pelos alunos, de não saber escrever aquilo que pensam e verbalizam. A avaliação, desta forma, torna o ensino mecanicista, impede que o aluno reflita, discuta, critique, embotando seu pensamento criador.

É interessante destacar que muitos professores vêm buscando outras alternativas para avaliação. Muitos chegam a discorrer sobre a sua atual prática de avaliação, tentando algumas saídas mais coerentes com uma proposta crítica de educação. Vale a pena, apesar da extensão, transcrever os depoimentos dos professores:

"A avaliação do aluno é mesmo pelos produtos do trabalho dele, quer dizer que, em cada unidade, eu dou algumas atividades individuais ou de grupo. Recolho essas produções, leio, analiso, comento e devolvo para refazer o que não está satisfatório. Avalio, também, no final do semestre. Os alunos fazem uma avaliação do curso e por escrito. A partir daí, tento tirar alguns elementos para revisar a minha prática pedagógica para o ano seguinte." (Nana)

"Faço da própria sala de aula um espaço de análise da prática pedagógica, já que é um curso de Didática. (...) Comecei uma experiência, cujo processo é o seguinte: eu elaborei uma prova de questão aberta e de consulta. (...) Os alunos fazem a prova, recolho e corrijo. Assinalo quando há incorreção, quando tem erros de conteúdo. (...) Na aula seguinte formo grupos aleatórios de quatro alunos. (...) Cada aluno tem sua prova avaliada por três colegas e cada um faz uma auto-avaliação de sua prova. (...) Eles fazem isso com certa tranquilidade e, digo certa, porque eles ainda acham que o professor é que é a pessoa competente para avaliar. (...) O aluno tem a chance de refazer o seu trabalho, refazer a questão, e a nota vai ser dada após a questão ter sido refeita. (...) Então é para desmistificar aquela ideia de que a avaliação significa nota (...) Depois eu recolho as

provas, leio outra vez, para perceber qual foi o avanço." (Vanda)

"A concepção montada envolve o seguinte: primeiro, que a avaliação ocorre continuamente, ao longo do curso, e não em momentos específicos. Continuamente, no sentido de que tanto os relatórios de grupo como as avaliações formativas individuais ocorridas durante as próprias aulas, são por mim examinadas e devolvidas aos alunos, sem nota. (...) É importante para mim saber se aquelas hipóteses que eu fiz a respeito do desempenho deles estão se realizando ou não. (...) Então, estas avaliações são feitas regularmente, durante todas as atividades desenvolvidas e com as minhas observações (...) Eles voltam a reunir-se para corrigir, em grupo, trocando informações, comparando com a do colega, vendo a diferença que existe entre as respostas. (...) E providenciam um novo relatório, que é novamente examinado por mim e devolvido para eles (...) E, obviamente, existem momentos do curso onde se fazem avaliações clássicas. O aluno senta e realmente faz a prova. (...) No sentido de atender a burocracia escolar e no sentido também que é importante para ele saber em determinados momentos colocar o conteúdo de forma estruturada. (...) Saber organizar-se intelectualmente para expor aquilo que acha." Lucas)

Pelo exposto, verifica-se que o ponto fundamental da avaliação para estes três professores é a discussão, o debate. Avaliam os conteúdos didáticos que são os decorrentes da experiência vivida pelos alunos. Para efeito de aprovação, atribuem notas às provas, aos seminários e a outros trabalhos em grupo. Os procedimentos empregados para avaliar não diferem dos utilizados pelos demais professores entrevistados. De certa forma, tendem a realizar um trabalho de avaliação que propicia um desempenho relativamente igual entre os alunos.

Vista desta forma, a avaliação coloca diferentes tarefas para o professor e, entre elas, está a de ultrapassar o ritual pedagógico impregnado de autoritarismo. Verifica-se, então, que a tarefa de avaliação pode superar a elaboração e o emprego de instrumentos sofisticados direcionados para o medo e disciplinamento do aluno e que, por vezes, têm, na ameaça, o principal suporte.

Na prática pedagógica reflexiva e crítica, a avaliação deve assumir um posicionamento pedagógico claro a fim de provocar mudanças. Assim, ela deve ser pensada em função da totalidade do processo ensino-aprendizagem e voltada para o julgamento qualitativo da ação. Luckesi faz referência à avaliação educacional no bojo de uma Pedagogia Crítica:

"um novo encaminhamento para a prática da avaliação escolar deverá estar preocupado em redefinir ou definir propriamente os rumos de sua ação pedagógica, pois que ela não é neutra, como todos nós estamos sabendo. Ela está inserida num contexto maior e a serviço dele." (Luckesi, 1986:47)

Os dados revelaram posicionamentos tanto nesta direção quanto dentro do modelo mais conservador da avaliação. De um lado, alguns professores deixaram transparecer uma atuação mais crítica e mais preocupada com a função diagnóstica da avaliação, que procura verificar se os alunos estão conseguindo ultrapassar o senso comum (desorganização dos conteúdos) para a consciência crítica (sistematização dos conteúdos). Outros deixaram evidentes em suas entrevistas, vários aspectos, os quais, em seu conjunto, podem ser considerados como características do modelo conservador e autoritário de avaliação: ênfase na função classificatória voltada para o controle e enquadramento dos alunos, visando a aprovação no final do semestre.

2.5. Algumas limitações

No desenvolvimento do ensino da Didática, os professores entrevistados deparam com os problemas referentes à estrutura universitária, que provoca a separação entre curso e departamento, acarretando o parcelamento do trabalho. Daí a afirmação categórica da professora Elce: "*despedaçou tudo*". O questionamento da estrutura universitária levou ao questionamento da

própria estrutura curricular dos cursos de Licenciatura e Bacharelado, pois a separação entre curso e departamento provocou, conseqüentemente, outras separações, tais como: teoria-prática, ensino-pesquisa, conteúdo-forma, técnico-político, professor-aluno.

Os professores enfrentam, também, conforme seus depoimentos, problemas relativos a sua própria formação e possibilidade de aperfeiçoamento profissional, à mudança constante dos professores de Prática de Ensino, e à rotatividade dos professores de Didática com relação aos cursos de Licenciatura em que atuam. Consideram, ainda, a falta de abertura dos profissionais da área e o formalismo das reuniões, como dificuldades ao bom desenvolvimento do ensino de Didática.

Outros fatores que prejudicam o trabalho do professor são: a desvinculação entre Universidade e escola pública; o desconhecimento da espinha dorsal do curso por parte do aluno, a pressão institucional para que o aluno seja pesquisador e não professor, dentre outros.

Em síntese, os problemas apontados pelos professores extrapolam o nível técnico-pedagógico de seu trabalho docente, pois em suas denúncias figuram aspectos ligados à estrutura curricular dos cursos, à profissão do magistério, à estruturação universitária, implicando no questionamento da própria estrutura global da sociedade.

PARTE II

CAPÍTULO IV

O ENCONTRO COM OS ALUNOS

"Da parte do aluno, uma maneira de instaurar o polêmico é exercer sua capacidade de discordância, isto é, não aceitar aquilo que o texto propõe e o garante em seu valor social: é a capacidade do aluno se constituir ouvinte e se construir como autor na dinâmica da interlocução, recusando tanto a fixidez do dito como a fixação do seu lugar como ouvinte."

Eni Pucinelli Orlandi

CAPÍTULO IV

O ENCONTRO COM OS ALUNOS

Os alunos, como autores na dinâmica da interlocução, ao revelarem suas experiências vividas em sala de aula, assumem, de um modo geral, um posicionamento crítico diante da questão proposta: *Qual o significado da Didática em um curso de formação de professores?*

As discussões que se seguiram, com os diferentes grupos de alunos, permitiram que fossem levantados aspectos importantes sobre o significado da Didática: suas características (objetivos e papel), as críticas e as sugestões. Estes aspectos não foram vistos separadamente, pois as discussões tiveram como referência, de um lado, a compreensão do papel da escola, do ensino, da própria sala de aula e a atitude do professor frente ao trabalho docente; e, de outro lado, a preocupação com uma Didática mais voltada para a problemática das escolas de 1º e 2º graus e a busca de soluções para os seus problemas.

1. Características da Didática pensada

Solicitados a se manifestarem a respeito do significado da Didática nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, os alunos, inicialmente, deixam transparecer em seus depoimentos a importância da dimensão política da educação e do ensino. Muitas vezes os alunos, reproduzindo o discurso do professor, enfatizam as finalidades sócio-políticas da educação, ressaltando o valor social da escola, sem autonomizar o papel da Didática. A com-

preensão da dimensão política da educação interfere na maneira de compreender o significado da Didática na formação do professor e, por conseguinte, suas características, seus objetivos e o papel a ser desempenhado por ela. Quando o aluno explica que "... a mira da escola é a transformação e a mira política do professor está ligada à transformação" e acrescenta que: "... o grande problema da Didática é demonstrar que o aluno precisa transformar(...)" (Ilson), significa que o mesmo não vê a educação inteiramente autônoma face à sociedade. A educação é vista em conexão com o contexto sócio-econômico-político. Nesta perspectiva, os alunos, em geral, partem do pressuposto de que a prática pedagógica constitui um dos elementos por meio do qual a educação se realiza concretamente.

Muitos alunos estão conscientes de que a Didática deve assumir um papel significativo na formação do professor. Deixam transparecer em seus depoimentos que os objetivos desta disciplina são os de propiciar uma visão crítica da escola, compreender o ensino e a sala de aula, identificar as dificuldades do processo ensino-aprendizagem, buscando as formas de superação das mesmas. Isto pode ser observado nos seguintes depoimentos:

"A Didática nos mostra também a problemática do ensino em geral, fazendo com que a gente tenha uma visão crítica e procure soluções para os problemas." (Edna)

"A Didática pode nos levar a compreender o próprio ensino da escola e a própria sala de aula." (Mirna)

Neste sentido, a Didática deve propiciar a reflexão crítica sobre o ensino e oferecer subsídios para que o futuro professor possa trabalhar na sala de aula. Não cabe ao professor de Didática dar receitas ou regras prontas e acabadas para que os futuros educadores as apliquem em seu trabalho

docente. *"Não existe fórmula didática. A Didática tem que dar alternativas e aã ela ajuda."* (Régia).

Para a maioria dos alunos conhecer a realidade em que se pretende atuar, refletir sobre ela e propor alternativas possíveis para os problemas detectados, são tarefas da Didática. *"... O professor tem de conhecer a realidade e depois estudar a forma de passar o conteúdo, mas os mesmos conteúdos da classe rica"*. (Dilene). Isto significa conhecer e sentir-se atingido pelas precárias condições físicas e materiais da escola; conhecer a clientela escolar, geralmente crianças provenientes das camadas mais pobres da população e que trazem com elas os desafios para a qualidade do ensino; conhecer as condições objetivas de trabalho do professor; enfim, apreender a realidade escolar, considerando os problemas enfrentados pelos professores de escolas de 1ª e 2ª graus no dia-a-dia da sala de aula. Neste sentido, a Didática é pensada de forma contextualizada, procurando romper com o formalismo técnico, levando o futuro professor a refletir as tarefas do ensino, a pensar os conteúdos a serem transmitidos e elaborados a repensar as formas de transmitir e avaliar esses conteúdos, de conduzir as atividades e experiências de aprendizagem, e a rever a relação professor-aluno.

Há uma preocupação com a transmissão-assimilação-elaboração dos conteúdos e o papel a ser desempenhado pela Didática nesse processo, pois, como disse um aluno: *"... ela colabora para a previsão e viabilização do conteúdo"*. (Jair).

Cabe ao professor decidir o que ensinar para os seus alunos e isto implica selecionar e organizar conteúdos, segundo critérios e princípios específicos para esse fim. A tarefa de previsão e viabilização do conteúdo consiste em saber quais

conteúdos devem ser transmitidos, em considerar que experiências dos educandos devem ser incorporadas aos novos conteúdos, em priorizar aspectos essenciais, o que permitiria um avanço qualitativo. Convém ressaltar ainda que os conteúdos a serem transmitidos, por não se constituírem em assuntos isolados e independentes, requerem por parte do professor um trabalho de organização e sistematização. Verifica-se, então, que a decisão sobre que conteúdos transmitir não se limita a reproduzir itens constantes do programa de ensino ou de propostas curriculares. O professor tem que conhecer o porquê da escolha de determinado conteúdo e quais suas implicações para o aprendizado do aluno.

Os alunos foram unânimes em expressar que a dimensão política da prática pedagógica não se reduz ao processo de transmissão-assimilação do conteúdo, mas que a própria forma como se viabiliza esse conteúdo dentro da sala de aula serve a determinados interesses sociais. O papel político da Didática seria "*conscientizar o professor encarregado de transmitir conhecimento e organizar o ensino*". (Alonso). Outros, por exemplo, apontam que a Didática deve captar diferentes formas de agir na sala de aula e que o professor desempenha importante papel no desenvolvimento do conteúdo, a fim de não se transformar em mero repetidor que não se interroga sobre aquilo que ensina.

É possível concluir desta forma que há uma tendência para uma concepção mais crítica e contextualizada da Didática, conforme transparece nos posicionamentos de muitos interlocutores. Evidenciam-se, portanto, a importância de se colocar o aluno em contato com a realidade concreta onde o futuro professor irá atuar; a preocupação com a visão crítica da escola e da sala de aula; a necessidade de instrumentalizar o futuro pro-

fessor para a efetivação de uma prática pedagógica que torne o ensino de fato eficiente para a maioria da população.

2. Pontos críticos da Didática vivida

Ao se manifestarem a respeito da relação teoria-prática no curso de formação, alguns entrevistados esclareceram as falhas encontradas, argumentando que isto vem ocorrendo devido a diversas razões e explicando que: "... a gente só discute o ideal e precisaríamos discutir o 'como', a maneira como fazer (...)", (Régia); "... a teoria, quando aplicada na prática é muito diferente (...)", (Línea)

Refletindo sobre estas evidências, é possível identificar as bases em que a Didática tem se desenvolvido nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas de forma geral, calcada na visão dicotômica da relação teoria-prática. Os dados coletados junto aos alunos indicam que o ponto crucial do ensino da Didática está localizado na separação, e mesmo oposição, entre teoria-prática.

Para muitos alunos entrevistados, a concepção de teoria está ligada à sua aplicabilidade prática, pois o que estudam não corresponde às necessidades que sua prática exige, uma vez que muitos já atuam como docentes. O fato de não aplicarem o que estudam em Didática faz com que os alunos neguem a teoria e valorizem a prática, sendo esta vista como ação imediata. É uma concepção própria do pragmatismo que tem uma visão imediatista, em relação à prática. O teórico é diluído no útil, a prática é calcada no senso comum.

Acreditam na importância da teoria, desde que ligada a situações práticas de sala de aula. Uma Didática assentada

nos pressupostos da Pedagogia Crítica necessita do auxílio da teoria para a melhor compreensão dos problemas da sala de aula. Há, portanto, um interesse por parte dos alunos que, conscientes dos problemas, reivindicam a superação do hiato entre teoria e prática, pois ambas são aspectos de uma só realidade.

A Didática tem sido, de certa forma, desenvolvida de acordo com os princípios da divisão do saber que norteiam as ações dos homens em uma sociedade capitalista. Convém lembrar que:

"... na questão da relação teoria-prática se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual - trabalho manual, e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática". (Candau e Lelis, 1983:12).

O que é preciso ressaltar dos depoimentos dos entrevistados é que neles está contida, mesmo partindo da denúncia e da visão imediatista, a importância da relação teoria-prática, pois, na verdade, os alunos necessitam, para o seu futuro trabalho docente, de uma consistente preparação teórica, vinculada à atividade prática de ministrar aula. Uma aluna se manifestou assim a respeito desta questão: *"Temos que ter a teoria e a prática. Elas estão muito ligadas. Sem teoria eu não saberia nem olhar dentro da sala de aula"*. (Dilene).

Desta forma, o ensino da Didática deveria ser desenvolvido mediante uma relação dinâmica entre teoria e prática a partir da realidade concreta e não de maneira mecânica. O contato com a realidade concreta da sala de aula propicia ao aluno valorizar a teoria. *"É um processo concreto, no qual algumas vezes se passa da prática à teoria e vice-versa"*. (Vasquez, 1977:39).

Ao discutirem as dificuldades que servem de empecilho às alternativas de relacionamento entre teoria e prática, os alunos deixam transparecer uma preocupação que também extrapola o nível técnico-pedagógico da atividade da sala de aula. Em seus depoimentos figuram aspectos ligados à organização institucional. Com relação a este aspecto, os alunos admitem que os maiores problemas enfrentados nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas referem-se: "... a estrutura da Universidade e do Curso (...)". (Naldo); "... depois da departamentalização, o meu curso de Licenciatura é apêndice (...)". (Augusto).

A crítica dos alunos recaiu no caráter de hierarquização, que repercute nas atividades escolares, e no caráter de autoritarismo e poder dentro da Universidade. Esta é posta em questão com suas contradições e conflitos. Resulta daí a percepção de que a crise da Didática não reside nela mesma, mas está atrelada a uma problemática mais ampla, atingindo a própria formação do professor.

Esta situação tem algumas conseqüências que acabam desembocando em dificuldades maiores no interior das Universidades.

Assim, através da departamentalização e da matrícula por disciplina, ficou instituído o ensino parcelado, o que está em consonância com a Pedagogia Tecnicista que orientou a reforma universitária, calcada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade.

Isto se reproduz nos cursos de formação de professores, que têm se caracterizado pelo distanciamento em relação à problemática da escola, seja na dissociação que faz entre conteúdo específico e formação pedagógica, seja na dissociação dessas disciplinas entre si e com a realidade escolar.

Outra questão importante percebida entre os alunos é a que diz respeito à posição da Didática no currículo dos Cursos de Pedagogia e Licenciaturas. As principais críticas apontadas por alguns alunos entrevistados centram-se em: "... a Prática de Ensino é no 7º período do Curso. Há muita distância entre ela e a Didática(...)" (Liana); "... Não vimos a relação da Didática com as outras disciplinas pedagógicas" (Valéria); "... as disciplinas são bem separadas e chega até a ser hostil (...)" (Heldo); "... é preciso uma interligação com as outras disciplinas (...)" (Divina); "... Tanto a Didática como a Prática de Ensino tinham que aprofundar mais, com mais tempo (...)" (Liana); "... um semestre é pouco (...)" (Délia).

A discussão em torno destas críticas refletiu no questionamento da atual estrutura dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, onde, mais especificamente, a formação pedagógica é justaposta. Persiste, portanto, a dicotomia entre a formação específica e a formação pedagógica. É importante ressaltar que as críticas apontadas pelos alunos são passíveis de serem superadas. As alterações curriculares estão presas mais aos seus aspectos formais como seqüência das disciplinas, a carga horária atribuída à Didática e Prática de Ensino, etc.

Os alunos denunciam a falta de articulação entre as disciplinas. Isso revela um desejo por parte dos alunos de que haja melhor integração entre o "que" e o "como" ensinar, ou que não haja separação entre a formação específica e a formação pedagógica. Boa parte dos alunos acredita que o estudo das disciplinas pedagógicas deve ser associado ao estudo do conteúdo específico, conforme demonstram os seguintes depoimentos: "... só com o curso de bacharelado eu não sairia professor (...)" (Rêgia); "... nas matérias do ciclo comum os professores não tem preocupação com o ensino (...)" (Heldo);

"... tem muita coisa que daria para tirar do currículo mas não a Didática (...)" (Vani, Maria, Márcia, Pablo, Lara).

Sumariando as constatações obtidas a partir da percepção dos alunos no tocante aos aspectos curriculares dos cursos de formação de professores, pode-se inferir que a maioria julga que as disciplinas pedagógicas são necessárias. Apesar do grande número de questões curriculares levantadas pelos alunos, não se obteve opinião sobre uma possível reformulação. Isso revela uma falta de compreensão sobre o que seria currículo ou poderia estar evidenciando uma descrença quanto à validade das propostas de reformulação curricular como alternativa de solução para os problemas do curso.

Solicitados a se manifestarem a respeito do conteúdo transmitido, alguns alunos revelaram que a Didática está mais preocupada com História da Educação e com Filosofia. Destacaram, também, que "... o conteúdo tem sido repetitivo (...)" (Zeca), e que se deveria "evitar a superposição (...)" (Mary).

Uma das funções da Didática na formação do professor é o de fornecer um conteúdo com o qual o futuro educador se instrumentaliza para efetivar uma prática pedagógica reflexiva e crítica. Um conteúdo repetitivo, superposto, é algo estático e que não considera o princípio de integração curricular. Desta forma, o conteúdo se apresenta como um conjunto de conhecimentos prontos e acabados que se torna cada vez mais distante do objetivo a que se destina, ou seja, a formação técnica e política do professor.

O conteúdo específico da Didática, da forma como é apontado por alguns alunos, é visto como algo dogmático, abordado de forma isolada das dimensões humana e política, correndo o risco de cair no tecnicismo, ou, então, no pólo oposto por ele

denunciado, que é o de se ministrarem conteúdos mais voltados para as questões políticas, filosóficas, históricas, ou seja, o politicismo, o filosofismo, o historicismo.

Esta discussão permitiu o questionamento a respeito da correlação conteúdo-forma com a relação técnico-política. Nota-se que o aluno está percebendo a presença do unilateralismo, ou seja, a ênfase em apenas uma das dimensões da Didática — o político em detrimento do técnico e do humano. Vários alunos fizeram comentários interessantes a este respeito. A opinião de um deles é um exemplo desta situação: "... cada professor tenta privilegiar a crítica, colocando o lado instrumental sempre com medo de ser considerado conservador, autoritário (...)" (Regina).

Debatendo sobre a forma como é desenvolvido o conteúdo didático, alguns alunos reforçam os critérios negativos no que diz respeito ao uso de textos, mais freqüentemente conhecidos por apostilas, que, muitas vezes, repetem ou substituem as aulas expositivas: "... os textos estão um pouco bonitinhos e nunca retratam a realidade (...)" (Mary); "... o livro didático adotado lembra muito a linha de se escrever QSPB. É abrangente e não esclarece". (Jair).

O desenvolvimento do conteúdo da Didática ligado ao uso indiscriminado do texto gera a separação entre o ensino desta disciplina e a realidade escolar. Nesse sentido, o aluno passa a maior parte do tempo ouvindo e lendo sobre os elementos do processo do ensino sem ter oportunidade de verificar o que acontece realmente na prática. O ensino da Didática, nestas condições, torna-se livresco, bibliográfico e se reduz à transmissão de normas prescritivas do bem ensinar ou a discussão de questões políticas. Discute-se o ideal e não o real, o que provoca

um empobrecimento do conteúdo da disciplina, reduzindo o estudante a mero receptor de orientações pré-definidas.

Esta característica do ensino da Didática muito ligada ao estudo sistemático de texto dá ênfase à transmissão de conhecimentos dissociados do tipo de trabalho do futuro professor.

Vale lembrar que o estudo de texto representa, contudo, um recurso indispensável ao ensino da Didática. Como recurso intermediário, ele serve de respaldo para fundamentar o aluno para o desempenho de outros trabalhos que se realizarão dentro e fora do contexto da sala de aula. O importante é que o professor saiba selecionar adequadamente os textos, a fim de não empobrecer e nem fragmentar o conteúdo didático.

Dependendo do tipo de texto selecionado e da forma como é trabalhado pelo professor, pode propiciar a abordagem dos aspectos sócio-políticos suscitados pelos temas discutidos, bem como permitir um contato indireto com a realidade escolar.

Pelo exposto verifica-se que o ensino da Didática, para muitos alunos, tem-se ressentido da abordagem mais crítica, desvinculado do campo de trabalho onde o futuro professor irá atuar, ou seja, falta-lhe o conhecimento das condições concretas da situação escolar.

A marca do ensino teórico, estático, associado ao distanciamento da realidade escolar, tem gerado um ensino predominantemente prescritivo e técnico em detrimento da dimensão política, também importante para a formação do professor. Uma outra posição indesejável para alguns alunos é a de centrar as discussões em torno dos conteúdos políticos e sociais, deixando-se de se estabelecer as ligações com a dimensão técnica da Didática.

As situações apresentadas demonstram que há também uma dissociação da Didática com as demais disciplinas pedagógicas e com as de conteúdo específico. Enfim, as críticas orientam-se no sentido de questionar a prática pedagógica dos professores que têm se apresentado sob uma perspectiva repetitiva e acrítica, restrita a procedimentos metodológicos ou transformando a prática pedagógica em uma atividade política. Esse posicionamento leva a Didática a desviar-se de sua função específica nos cursos de formação de professores.

Em contraposição, no discurso da grande maioria dos professores entrevistados, a Didática propicia uma formação satisfatória. Preconizam uma Didática fundada nos pressupostos de uma Pedagogia Crítica, salientando a importância da participação do aluno em projetos de pesquisa, de extensão e de trabalho de intervenção junto às escolas de 1ª e 2ª graus. De certa forma, deixam transparecer uma visão dinâmica da disciplina, que visa compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações.

3. Pontos positivos da Didática vivida

O ensino da Didática pode tornar-se um momento privilegiado da formação do professor se propiciar a descoberta de algumas alternativas para realizar um ensino conseqüente tendo em vista as necessidades e expectativas sócio-educacionais. Por isso, há alunos que acreditam ser uma necessidade fundamental, não só da Didática como das demais disciplinas pedagógicas, partir da reflexão sobre os problemas sócio-educacionais e, mais especificamente, sobre a dinâmica da prática pedagógica. Para atingir tais propósitos, alguns alunos sugerem que, concomitantemente à parte teórica, a melhor forma de desenvolver o con-

teúdo da Didática é ir à própria escola vivenciar a sala de aula, o que permitiria questionar o processo ensino-aprendizagem. Os depoimentos a seguir explicitam melhor esta observação:

"A melhor maneira de dar Didática é ir na própria escola de 1º grau. A gente vivencia a sala de aula junto com a teoria que está sendo desenvolvida". (Veralice).

"Uma coisa muito importante que é trabalhada aqui em Didática, é justamente esse constante questionamento. É a oportunidade de refletir a sala de aula e o papel da gente como professor". (Dilene).

Observa-se, de forma evidente, que a Didática deve ser repensada, não apenas em relação ao seu conteúdo, mas colocando em causa a própria forma desse conteúdo ser trabalhado em sala de aula e sua maneira de se relacionar com a realidade escolar. Isto significa pensar a dimensão técnica de forma integrada às dimensões humana e política, a partir da análise crítica e interpretativa da prática pedagógica, no sentido de contextualizá-la na escola.

Outro ponto positivo levantado por um grupo de alunos diz respeito à necessidade de se discutir o conteúdo da Didática, a partir da experiência docente dos próprios estudantes dos cursos de Pedagogia e Licenciatura. Entre outras colocações dos alunos está a seguinte:

"Estamos dissecando experiências dos outros, mas devemos trazer as nossas experiências também e ir para o campo e ter a própria discussão dos colegas. Não servir de modelo, mas de indicador. Não ter só a informação, mas a prática também. Não ficar só na experiência do livro (...). A teoria e a prática, elas não estão acasaladas. Uma está dentro da outra". (Eda).

Esse depoimento sugere que a aluna está a exigir a sua participação na própria formação profissional. Ela reivindica o direito de participar, de contribuir com a sua experiência

docente vivida na escola de 1º grau, a fim de não se transformar em expectadora do seu processo de formação para o magistério. Parece-me que desta forma os alunos se tornam elementos ativos ao invés de ouvir uma exposição sobre a realidade concreta da sala de aula. A regência de classe, o contato com a escola, as entrevistas que realizam, as observações de aulas, contribuem positivamente para a sua formação. Isto significa propiciar condições adequadas para a vinculação entre teoria e prática, bem como para a superação da dicotomia ensino e pesquisa. Os alunos querem que os professores aprofundem o conteúdo para além das informações superficiais e da mera opinião. No momento em que se oportuniza ao aluno a busca de uma compreensão mais sistemática e intencional da realidade escolar, a descrever, a interpretar, a dissecar suas próprias experiências, o conteúdo da Didática adquire maior abrangência e mais profundidade, ganhando assim uma nova dimensão. Uma ex-aluna do curso de Pedagogia questiona:

"Como pode exatamente um pedagogo não saber dar aula? Não saber coordenar as atividades de sua sala de aula? O professor que tem Didática é o que sabe transmitir o conteúdo ao aluno, tem um bom entrosamento com a turma e sabe levar em consideração o ponto em que o aluno está e leva-o a atingir os objetivos". (Veralice)

Esta e outras colocações dos alunos deixam perceber que, apesar de julgamentos desfavoráveis em alguns aspectos, boa parte dos entrevistados revelou ser a Didática uma disciplina que não deve ser suprimida do currículo, por ser necessária para a prática pedagógica do futuro professor. Isto se evidencia pela contradição nos depoimentos dos alunos que, às vezes, negaram sua contribuição mas ao mesmo tempo, afirmaram a necessidade da Didática, pois esta disciplina "carrega o meu curso de Pedagogia" (Laudete), chegando a sugerir "...um curso de aprofundamento, de extensão para aqueles mais interessados. Não

seria o caso da Didática se estender aos professores de disciplinas específicas e pedagógicas? (...)" (Alonso).

Foi possível extrair dos depoimentos alguns traços importantes referentes ao professor de Didática, tais como: "... a coerência entre o que fala e faz" (Paola), a importância de ter uma boa didática, ou seja, ter segurança na matéria e saber transmiti-la de forma compreensível, a fim de garantir a aprendizagem. Para o aluno, a questão é como relacionar o fazer pedagógico do professor de Didática ao seu discurso. Ou seja, como ele pode ser coerente na sala de aula.

O que se depreende dos depoimentos dos alunos converge para uma preocupação com a qualidade da sua formação docente para que possam, futuramente, cumprir com competência o seu papel técnico-político, dentro da sala de aula. Para tanto, sugerem que também o professor de Didática precisa garantir uma qualidade de experiência em sala de aula, através da qualidade de seu próprio desempenho.

Quanto à relação pedagógica, os depoimentos indicam uma alteração na postura do professor de Didática. As evidências revelam que os alunos não atribuem autoridade absoluta ao professor. Esta está ligada ao domínio da matéria e dos procedimentos de ensino, à coerência e ao interesse. Deixam transparecer que o trabalho docente é sistemático, intencional e que precisa ser organizado.

A maioria dos alunos sugeriu que a Didática deve possibilitar ao futuro professor encontrar o seu próprio estilo e que o ponto de partida de uma Didática é sua relação com a realidade escolar. Isto se torna mais claro na seguinte ilustração:

"Estamos tentando achar o espaço que o professor tem na sala de aula e que pode ser trabalhado. Vincular isso tudo, o professor e aluno como agentes sociais dessa realidade". (Helena)

Um mergulho nessas evidências revela que se, por um lado, a Didática vivida pelo aluno nos cursos de formação de professores apresenta pontos críticos que precisam ser repensados, por outro, os depoimentos orientam-se no sentido de indicar pontos positivos necessários à construção de uma Didática mais articulada com a realidade das escolas de 1ª e 2ª graus, com vistas a uma prática pedagógica mais crítica e reflexiva.

Em síntese, o aluno parece saber o valor que a Didática tem para sua formação profissional, bem como a importância do conteúdo que ela veicula. Parece que este conteúdo lhe é imprescindível para a realização de uma prática pedagógica crítica, entendendo que a Didática não deve ser uma disciplina meramente instrumental.

Diante desse quadro pode-se delinear três aspectos que evidenciam um empenho maior do professor com o ensino da disciplina e que servirão de ponto de referência para se repensar a Didática:

- a) colocar o aluno em situações pedagógicas que o levem a refletir e a lidar com os dados da realidade concreta da sala de aula e a reagir frente a eles. Isto possibilita ao futuro professor encontrar seu próprio estilo, tendo como ponto de partida o dia-a-dia da sala de aula, tornando-se mais capacitado para construir a Didática a partir da própria prática;
- b) discutir o conteúdo da Didática, considerando a experiência do próprio aluno-trabalhador, o que possibilita um aprofundamento das questões tratadas. Um da-

do importante a considerar é a constatação de que mais de 50% do corpo discente já exerce atividade docente, tanto em escola pública quanto particular, porém, a experiência destes alunos nem sempre é aproveitada nas discussões em sala de aula. Há professores que vêem esta questão de forma diferente, preocupando-se em analisar a experiência do aluno-trabalhador. Tal procedimento, além de facilitar a aprendizagem, leva o aluno a extrapolar o conteúdo técnico da Didática, o que foi evidenciado em situações de observação em sala de aula;

- c) garantir uma qualidade de experiência em sala de aula através de qualidade do desempenho do professor de Didática.

É possível concluir desta forma que a nível do discurso do professor muita coisa está sendo feita no sentido de aproximar o ensino da Didática à realidade escolar, às condições objetivas de trabalho docente, bem como às condições concretas de vida dos alunos, a fim de fundamentar a capacitação técnica e política do professor. No entanto, no discurso do aluno, os pontos positivos da Didática vivida têm-se constituído em exceção, pois apenas um pequeno número de professores segundo eles tem proporcionado o contato direto com a escola de 1º e 2º graus. Constitui também exceção a análise dos temas a partir da experiência docente do aluno-trabalhador, o que pôde ser constatado durante o período de observação em sala de aula.

PARTE II

CAPÍTULO V

SALA DE AULA:

UM CONFRONTO ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO

"'Garimpar o pedagógico' significa, a nível teórico procurar discutir para aprofundar as felizes formulações pedagógicas, embora incipientes, que já apareceram nos últimos dez anos de vida brasileira que tal concepção já completou. A nível de ação, 'garimpar o pedagógico' significaria pinçar o que mudou com o discurso histórico-crítico, que tentou se efetivar em sala de aula. Aqui, significa garimpar de fato o que aconteceu efetivamente."

José Carlos Souza Araújo

CAPÍTULO V

SALA DE AULA: UM CONFRONTO ENTRE O PROPOSTO E O VIVIDO

A sala de aula é parte de um todo, está inserida em uma instituição educativa, que, por sua vez, está filiada a um sistema educacional, que também é parte de um sistema sócio-econômico, político e cultural mais amplo.

É dentro da sala de aula que o trabalho docente se torna mais evidente. É ali, naquele espaço físico, local constituído para a realização do ensino formal e sistematizado, que o professor se encontra com o grupo de alunos. O espaço físico é então dinamizado pela relação pedagógica porque registra, em situação concreta, a maneira de se viver esta relação.

Na sala de aula, o professor faz o que sabe, o que sente e se posiciona quanto à: concepção da sociedade, de homem, da educação, da escola, do aluno e de seu próprio papel. É, ainda, na sala de aula que o professor cria e recria a sua própria Didática: toma decisões quanto à concepção ou preparação, à execução, à avaliação e revisão de seu processo de ensino. Ele vai mais além, pois o domínio da Didática se estende a outras questões que extrapolam o seu campo mas que, de certa forma, afetam-na diretamente.

A partir daí, pode entender a importância de se "garimpar o pedagógico", a fim de verificar o que realmente está ocorrendo na sala de aula.

Procurei verificar com as observações as evidências de uma Didática mais comprometida com a formação dos professores. Para isso, procurei buscar, na sala de aula dos professores de Didática, indícios de avanços, de progresso, de anúncios, e "pinçar o que mudou com o discurso histórico-crítico, que se tentou efetivar na sala de aula". (Araújo, 1986:48).

A análise do que foi planejado e o que realmente ocorreu na sala de aula procurou evidenciar a própria Didática proposta, vivida e passada aos alunos pelos professores da referida disciplina. Para efeito da organização e exposição dos resultados da observação na sala de aula, adotei os elementos que integram o processo de ensino como categorias de análise: objetivos, conteúdo, metodologia didática, avaliação, relação pedagógica, enfatizando nesta o manejo de classe. As rotinas do dia-a-dia consistiram também em uma categoria.

1. Objetivos

Dos planos de curso elaborados pela equipe de professores de Didática, muitas vezes com a colaboração dos alunos, constam os seguintes itens: objetivos, conteúdo, metodologia didática, avaliação, bibliografia e número de aulas previstas.

Os objetivos propostos nos planos dão uma visão sintética, fornecendo indicações gerais para a organização do processo de ensino-aprendizagem, definindo prioridades e decidindo sobre o que é válido ou não.

Os objetivos delineados nos cinco planos revelaram que, com relação à natureza da proposta, a dimensão privilegiada é a técnica, sem contudo deixar de lado uma preocupação com as dimensões política e humana, ambas em menor proporção.

A título de exemplo, relaciono a seguir alguns dos objetivos delineados em três planos de ensino:

"Dominar conhecimentos e habilidades necessárias à direção do processo ensino-aprendizagem". (Universidade "D")

"Compreender a prática pedagógica em seus componentes básicos, a partir da análise das tendências pedagógicas". (Universidade "A").

"Analisar propostas metodológicas, considerando pressupostos teóricos que a fundamentam, formas de operacionalização, tratamento dado a cada elemento do processo de ensino, tipo de relação professor-aluno, questão da neutralidade, ou seja, a inserção da proposta na teoria e prática que a circunstancializa". (Universidade "C").

Vale salientar que, em outro plano de ensino, foi enunciado o seguinte objetivo, com relação à dimensão técnica: "descrever a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem como objeto de estudo da Pedagogia, ressaltando o papel das contingências naturais e artificiais". (Universidade "E").

Verifiquei que em apenas um plano houve exclusividade quanto aos objetivos instrumentais, delineado de forma genérica e pouco clara, reforçando uma visão acrítica da Didática. Isto se revela no exemplo que se segue:

"Habilitar o aluno ao exercício do magistério através do estudo de conceitos, fundamentos teóricos, métodos e técnicas de ensino". (Universidade "B")

"Familiarizar o aluno com os problemas comuns aos aspectos constantes da situação de ensino-aprendizagem, seu referencial disciplinar, incentivando o estudo e a pesquisa do fenômeno educativo" (Universidade "B")

Estes objetivos estão centrados exclusivamente no "como fazer", e, da forma como foram expressos, pouco contribuiriam como elemento orientador do trabalho docente, isto é, para uma ação concreta. Nesse sentido, pecam pelo formalismo, ao procurar desenvolver nos alunos habilidades técnicas independentes da realidade escolar na qual irão atuar. Convém lembrar que:

"Como a definição de objetivos educacionais depende de prioridades ditadas pela situação em que se desenvolve o processo educativo, compreende-se que tal definição pressupõe uma análise da situação em questão". (Saviani, 1980:43).

A percepção dos professores aponta para caminhos diferentes. Os que defendem uma posição mais progressista definiram objetivos a partir das experiências vividas pelos alunos/trabalhadores e da própria realidade escolar. A preocupação dos professores foi a de discutir a educação, a escola, o ensino e suas relações com o contexto social mais amplo, em busca de diferentes alternativas para o trabalho docente na sala de aula.

Os objetivos, a seguir, refletem uma preocupação em situar o aluno diante do processo educativo global, expressando a intenção de dimensionar a Didática associada à dimensão técnica:

"... compreender algumas limitações sócio-políticas do processo ensino-aprendizagem". (Universidade "E")

"... entender o processo educacional a nível da escola na sua totalidade". (Universidade "D")

"... analisar propostas metodológicas(...)". (Universidade "C")

Estes objetivos estão presentes nos planos de três Universidades pesquisadas, o que evidencia uma preocupação dos professores com o relacionamento entre fenômeno educativo e o fenômeno social. Para entender a escola, sua organização, o ensino que ela desenvolve, não basta apenas analisar as suas condições internas, mas é preciso também vê-la como síntese de múltiplas determinações sociais. Enfatiza-se o significado político e técnico do conteúdo didático.

Convém ressaltar que foram considerados os objetivos relacionados com a forma de ser e atuar do professor diante das

condições atuais da escola. Nos planos de curso, os objetivos foram assim explicitados:

"Refletir sobre as condições de desempenho profissional na realidade atual e propor alternativas". (Universidade "D")

"Compreender o papel do pedagogo como mediador, integrador e diagnosticador". (Universidade "E")

"Situar-se como elemento coordenador do processo de ensino-aprendizagem". (Universidade "D")

"Compreender o papel do educador a partir do conhecimento das tendências pedagógicas coexistentes na escola brasileira". (Universidade "A")

Esses objetivos vêm demonstrar que os professores de Didática expressam sua preocupação com o professor, um profissional trabalhando dentro de uma organização escolar que reflete as contradições oriundas do contexto social. Não deixam de lado a dimensão instrumental necessária ao desenvolvimento das atividades que lhe são peculiares.

Um outro aspecto, também enunciado nos objetivos, é o que se refere à valorização e importância da Didática para a formação do professor. Assim é que, dos cinco planos analisados, em apenas dois os professores enfatizaram a importância da Didática. Isso se revela nos enunciados que se seguem:

"Valorizar a Didática como disciplina capaz de contribuir para a melhoria da ação docente". (Universidade "A")

"Compreender o papel da Didática e as características do processo de ensino em diferentes propostas pedagógicas". (Universidade "C")

Do ponto de vista qualitativo, os objetivos expressos nos planos de curso revelam os propósitos de uma direção mais crítica que os professores de Didática procuram imprimir ao seu trabalho docente: "assumir atitude crítica frente à situação do ensino-aprendizagem". (Universidade "A").

Outro ponto a destacar é o que diz respeito ao tema "objetivos educacionais", como unidade do programa de Didática. A nível de plano de ensino, o referido tema é registrado sem maiores especificações, como um dos elementos do processo de ensino. Apenas um plano enfatizou o assunto sob o enfoque predominantemente tecnológico, destacando a importância do uso de taxionomia de Bloom, suas categorias e sub-categorias, e a operacionalização, de acordo com os requisitos básicos propostos por Mager. O objetivo é visto como previsão de um produto determinado e não como elemento que dá direção e significado ao processo de ensino. O processo de formação didática, a que são submetidos os futuros professores a partir de objetivos tecnicistas, funciona como um enorme obstáculo à percepção da dimensão política do ato de ensinar. A Didática tecnicista se estrutura no âmbito da tecnologia educacional e tem como preocupação básica a eficiência e eficácia do processo de ensino.

No tocante à abordagem dos objetivos, como conteúdo da Didática, na sala de aula, a professora Yana, ao desenvolver o tema "objetivos educacionais", procurou ressaltar a importância de se estabelecer objetivos coerentes com os objetivos gerais da escola, do curso e da aula. Tendo como ponto de partida a leitura do livro Lições do Príncipe e outras lições, de Neidson Rodrigues, procurou situar a questão dos objetivos dentro da realidade escolar. Para tanto, ela retoma o assunto iniciado na aula anterior, fazendo uma figura no quadro de giz, a fim de analisar o significado das disciplinas no currículo da escola de 1º grau, seus objetivos e a relação destes com os objetivos da escola. Como os alunos não haviam lido o livro, a professora passou a expor sobre o porquê dos objetivos educacionais.

Ela distribuiu um esquema para que os alunos pudessem seguir, dois a dois, a explicação e indicou a leitura das páginas

77 e 84 do livro já citado. A seguir, fez uma clara exposição sobre os objetivos, seus níveis e tipos, de acordo com as áreas cognitiva, afetiva e psicomotora. Sempre dirigiu perguntas aos alunos procurando tirar conclusões. Um aluno levantou uma questão: *"Será que o professor tem condições de ficar pensando nessas coisas se a luta dele é para a sobrevivência?"*.

Os alunos participaram das discussões, sempre estimulados pela professora. As interações em sala de aula realizaram-se entre a professora e a maioria dos alunos. Yana solicitava sempre a participação dos alunos. Procurou amarrar as idéias mais importantes sobre o assunto desenvolvido e sugeriu leituras complementares, a fim de ajudá-los na realização das tarefas propostas. Fez críticas ao texto estudado juntamente com seus alunos.

As interferências realizadas pela professora, nessa turma referiam-se às dúvidas e questões levantadas pelos alunos sobre o tema da aula e a relação desta com as experiências vividas por alguns alunos que já lecionam. Vale salientar que a professora Yana ministra aulas de Didática em um curso de Licenciatura, no turno da manhã.

A professora Yana não perdeu oportunidades para que os alunos chegassem, como sujeitos da ação, à compreensão do tema estudado à proposição de possíveis alternativas para os problemas detectados.

2. Conteúdo

Analisando a configuração do conteúdo de Didática, tanto o proposto no plano, como o desenvolvido nas aulas observadas, foi possível tecer algumas considerações.

A nível de plano de ensino, há uma delimitação do conteúdo de Didática em torno de quatro núcleos básicos.

Destes, o mais amplo diz respeito aos aspectos sócio-políticos da educação, as relações entre escola e sociedade de classes, acrescidos de análise das teorias pedagógicas, segundo Saviani; os demais temas referem-se a Didática e a formação do educador; fundamentação teórica da Didática; Pedagogia e seu objeto de estudo, tema especificado em apenas um plano de ensino. Este primeiro núcleo aparece em quatro planos, geralmente apresentados como introdução. É o momento em que se faz a crítica mais ampla quanto à função ideológica da escola e se veicula idéias sobre sua possível transformação.

Outro núcleo se refere ao Planejamento do Ensino e seus componentes, momento em que se explora os objetivos, conteúdo, metodologia e avaliação. Dos cinco planos analisados, apenas um enfatiza o tema em torno de propostas metodológicas, já especificado nos objetivos.

O terceiro núcleo é constituído pelas formas de atuação do professor e a relação pedagógica, muitas vezes estudadas de maneira isolada dos temas dos outros núcleos. Foi explicitado em um dos cinco planos.

O quarto núcleo também aparece em apenas um plano e se volta para o estudo de sistemas e modelos de ensino, com ênfase em Gagné e Brunner e fundamentos da tecnologia educacional. Importa lembrar que os dois objetivos definidos neste mesmo plano privilegiam apenas a dimensão técnica da Didática, sem, no entanto, fazer referência ao estudo de modelos de ensino.

De modo geral, o tema "conteúdo" é especificado nos planos de ensino em termos da sua conceituação, importância da se-

leção, organização e integração do conhecimento e natureza dos mesmos. Apenas um plano não especifica o referido tema mas, em um roteiro de estudo distribuído aos alunos, o professor levanta questões sobre a estruturação de conteúdos de ensino.

A nível de sala de aula, os conteúdos especificados nos planos de ensino de Didática e desenvolvidos pelos professores durante o período de observação, giraram em torno dos assuntos: escola e sociedade de classe, a realidade da escola de 1º e 2º graus, o significado da marginalidade dentro das teorias pedagógicas, segundo Saviani; o planejamento do ensino e seus componentes: conceito, níveis e fases; objetivos educacionais; conteúdo de ensino; procedimentos (aula expositiva, estudo dirigido, estudo do meio); recursos de ensino (quadro de giz, cartazes, estudo sobre o livro didático); avaliação (conceito, técnicas e instrumentos); a disciplina na sala de aula; formas de atuação docente (diretividade e não diretividade).

É interessante acrescentar que, no conjunto, não há diferenças entre os conteúdos desenvolvidos nos cursos de Pedagogia e Licenciaturas. São as mesmas unidades, seguindo a mesma seqüência, com uma diferenciação na carga horária com relação ao curso de Pedagogia, o que propicia um aprofundamento em determinados assuntos ou temas.

Vale a pena fazer referência, ainda, ao fato de que os conteúdos da Didática desenvolvidos durante as aulas, nos cursos de Licenciaturas, buscavam uma relação com os aspectos específicos da área ou das disciplinas pedagógicas. Os professores de Didática demonstraram, com isso, um esforço no sentido de não realizarem um trabalho totalmente desarticulado da área específica. No entanto, esse esforço é unilateral e solitário.

A nível de sala de aula, as professoras Normi e Mariana desenvolveram o tema "conteúdo". Os conhecimentos transmitidos sobre o tema "conteúdo de ensino" não se constituíram em assuntos isolados e as atividades propostas estavam, muitas vezes, ligadas aos problemas do dia-a-dia das escolas de 1ª e 2ª graus.

Vale destacar também que foi marcante, nessas duas turmas, o interesse em articular conteúdo-forma no próprio curso de Didática. Os professores tentaram valorizar em seu trabalho tanto o aspecto técnico, quanto o político.

A professora Normi trabalhou com grupos diversificados cabendo ao grupo de Química a incumbência de realizar uma atividade sobre a organização de conteúdo, a partir do texto "Para uma Didática Popular de História", de Luisa Pernaete, e da Proposta de Programa de Química, sugerido pela Secretaria Estadual de Educação. A professora orientou os alunos para a elaboração do roteiro da entrevista com os professores e alunos. Normi explicou aos seus alunos:

"no contato inicial tentem 'sacar' o trabalho do professor de Química. Solicitem dos professores os textos, os roteiros e outros materiais concretos. Procurem conhecer bem a proposta deles. Entrevistem os alunos, assistam aulas, busquem outras fontes". (Normi)

Na tentativa de buscar experiências bem sucedidas, a professora Normi se vê obrigada a utilizar um texto da área de História para que os alunos realizem uma atividade na área de Química. Isto evidencia a pouca produção intelectual da área, ou a falta de publicação de experiências sobre o ensino de Química. Uma outra causa se refere ao desconhecimento das experiências e publicações sobre o ensino de Química, por parte da professora.

Em outra sala de aula, a professora Mariana dirigindo-se

à turma indaga: "qual o significado do conteúdo de ensino?". A partir das respostas dadas pelos alunos, a professora procurou mostrar a importância do assunto e sua utilidade. Chamou atenção para a questão do empobrecimento do conteúdo e a recepção passiva e acrítica dos mesmos. Os alunos ficaram atentos à exposição da professora, enriquecida com a projeção de transparências através do retroprojektor. Houve muita participação por parte dos alunos. Discutiram as questões levantadas pela professora e colegas, exemplificando e citando trechos já lidos. A professora recomendou a leitura do texto "Seleção e Organização do Conteúdo e as Teorias Pedagógicas", de Damis. A seguir, analisou o conteúdo do Programa de Ensino na área de Estudos Sociais, elaborado pela Secretaria Estadual de Educação.

Percebi que as professoras Normi e Mariana se preocuparam em analisar a estrutura básica dos conteúdos que a escola procura garantir aos seus alunos, de acordo com as áreas específicas. Quando os professores e alunos discutiam o programa de ensino, o objetivo era, não somente identificar a proposta da Secretaria da Educação e o posicionamento dos futuros professores em relação à estrutura básica dos conteúdos, mas também verificar de que maneira as experiências do aluno poderiam ser incorporadas aos conteúdos propostos e, caso contrário, quais as possíveis conseqüências.

2.1. Bibliografia representativa do conteúdo da Didática

Quanto à bibliografia indicada nos cinco planos de ensino, houve predominância de autores nacionais, entre eles se destacando: Saviani, Luckesi, Libâneo, Candau, Oliveira, Ronca, Witaker, que possibilitam reflexões críticas à educação. Com relação à dimensão crítica, também foram citados autores es-

trangeiros tais como: Snyder, Nidelcoff, Charlot, Makarenko e Pistrak.

Os autores nacionais que abordam, em suas obras, conteúdos voltados predominantemente para a dimensão técnica são: Turra, Castro, Bordenave, Carvalho, Parra e Mattos. Dentre os autores estrangeiros mais adotados destacam-se: Bloom, Mager, Gagné, Brunner, Aebli.

As publicações oriundas de órgãos do Ministério da Educação, Universidade e Associações foram os seguintes: Em Aberto (MEC/INEP), Educação e Realidade (UFRGS), Educação e Sociedade (UNICAMP), Revista ANDE, Anais da CBE, Cadernos de Pesquisa (FCC).

Uma questão por demais evidenciada na bibliografia foi a ausência total de indicações referentes às monografias, dissertações, teses e pesquisas em geral. Isso revela que esse tipo de produção intelectual não é trabalhado nos cursos de professores como meio de subsidiar a análise educacional brasileira e de reconstruir o dia-a-dia das escolas de 1ª e 2ª graus. Vale lembrar que, das cinco Universidades pesquisadas, apenas uma não possui Programa de Pós-Graduação em Educação. Parece, enfim, que as monografias, dissertações, teses e pesquisas elaboradas com grandes dificuldades não oferecem retorno às Instituições de Ensino Superior e nem são aproveitadas para o ensino de Didática.

3. Metodologia Didática

O professor de Didática, na sala de aula, para efetivar a sua intervenção no desenvolvimento do ensino, faz uso da metodologia didática, entendida como a sistematização do ensino, e constituída por métodos e técnicas.

Acredita-se que a "metodologia didática" representa um meio pelo qual o professor procura criar formas mais adequadas à aprendizagem dos seus alunos. Por isso, o tema integra o programa da disciplina de Didática nos cursos de Pedagogia e Licenciatura.

A nível de plano de ensino, apenas dois não continham a especificação de métodos e técnicas a serem utilizados para o desenvolvimento do conteúdo proposto; nos demais, os professores de Didática destacaram: a exposição oral; a discussão; o trabalho em grupo; o estudo dirigido; o painel integrado; a observação na escola e na sala de aula; a entrevista; a instrução programada; a dramatização. A metodologia, como elemento do plano de ensino dos professores de Didática, aparece especificada ora como procedimento ou técnica de ensino, ora como metodologia em sala de aula, termos empregados como sinônimos.

O tema "metodologia" e suas implicações é fundamental para a Didática, e constitui uma unidade do plano de ensino da disciplina nos cursos de formação de professores. Com a análise dos mesmos, pode perceber-se que, no tema "metodologia", incluindo métodos, procedimentos ou técnicas de ensino, os aspectos mais enfatizados referiram-se à concepção do método didático, à caracterização dos mesmos nas diferentes tendências pedagógicas, aos procedimentos de ensino, sendo os mais explorados: aula expositiva, técnicas individualizadas e socializadas.

Em um dos planos analisados, o detalhamento do tema estava voltado para um estudo mais particularizado dos seguintes métodos de ensino: Unidade Didática, Solução de Problemas e Projetos, Estratégias de Aprendizagem para o Domínio e Método Paulo Freire.

Dos demais planos, um foi totalmente omissivo quanto ao assunto metodologia; outro encaminhou o estudo para uma abordagem dentro dos fundamentos da Tecnologia com sub-itens voltados para: tecnologia instrumental, comunicação didática e métodos e técnicas de ensino, incluindo a aula expositiva, técnicas individualizadas e sócio-individualizadas. Finalmente, os outros dois desdobraram o tema Metodologia Didática em princípios para seleção de procedimentos de ensino: os de ação centralizada no professor e os de ação centralizada no aluno.

A nível de sala de aula, a exposição oral era mais empregada para uma recapitulação, introdução de um assunto novo ou para dar uma visão global do tema. A exposição realizada pelo professor era, na maioria das vezes, associada ao diálogo com os alunos e ao levantamento de indagações e enriquecido com sínteses no quadro-de-giz, esquemas apresentados em retroprojektor. O aluno era convidado a participar, emitindo o seu ponto de vista, relatando a sua experiência, exemplificando, concordando ou discordando de colocações feitas pelo professor, enfim, argumentando e contra-argumentando. De forma geral, quase todos os professores utilizaram, de início, uma atividade individual; a seguir, o trabalho em pequenos grupos, culminando com as discussões em grande grupo.

Em várias aulas observadas, pude verificar que os alunos tiveram oportunidade de visitar escolas, fazer entrevistas com professores, supervisores, diretores e alunos e observar aulas, a fim de conhecerem a realidade das escolas de 1ª e 2ª graus.

O conteúdo "Metodologia Didática" desenvolvido e observado em sala de aula, girou em torno das técnicas de estudo do meio, estudo dirigido e aula expositiva.

Com relação à aula sobre estudo do meio, a professora Cida distribuiu o texto "Estudo do Meio", de Balzan, discutindo com os alunos como deveriam proceder ao elaborarem o roteiro de entrevista para a coleta de dados em uma escola escolhida por eles. O trabalho foi realizado em grupo de três alunos, momento em que discutiram o texto já citado, levantaram os pontos a serem observados, elaboraram os itens do roteiro, enfim, refletiam sobre os aspectos a serem considerados para os primeiros contatos com a realidade escolar. A visita à escola foi prevista para a semana seguinte. Foi solicitado dos alunos um relatório final escrito para ser apresentado e discutido em sala de aula, em data pré-fixada pelos alunos e a professora.

Foi possível assistir a duas aulas sobre "Estudo Dirigido" em Universidades diferentes. Em uma delas, o tema foi desenvolvido em uma turma do curso de Pedagogia do turno noturno. Os alunos trabalharam em grupos na elaboração de um estudo dirigido, tendo por base o texto "A borboleta", com idéias a respeito do seu processo de crescimento. O texto foi distribuído aos grupos já formados, sem nenhum comentário a respeito do autor ou à importância do assunto. Depois de uma rápida leitura do texto, feita pela turma, seguida de comentários maliciosos por parte de alguns alunos, a professora Nira passou no quadro-de-giz o roteiro de trabalho, constituído dos seguintes itens: - objetivo e faixa etária; - instruções e tarefas; - tarefas operatórias; exemplos: a) classificar; b) seriar; c) reunir.

A professora Nira orientou os grupos um a um e, durante a realização desta atividade, os alunos se comunicaram entre si, brincando e rindo alto. A professora não se incomodou com as brincadeiras de um grupo que acabou entregando o trabalho incompleto, para sair mais cedo.

Parece existir, portanto, dentro da sala de aula, um total descompromisso da professora Nira com o seu trabalho docente. Aconteceu também, algumas vezes durante a aula, a professora conversar com os alunos sobre assuntos diversos e não relacionados com o assunto em pauta. Parece-me que a forma de trabalho da professora, na verdade, pode ser considerada de péssima qualidade. Atividades como as desenvolvidas pela professora Nira podem levar o aluno a internalizar uma forma de atuação acrítica e descompromissada na sala de aula. Nesta situação o aluno, futuro professor, é levado a continuar realizando atividades rotineiras e desqualificadas aos seus educandos.

Em outra sala de aula, a professora Normi, logo ao chegar, explicou sobre o trabalho do dia, tendo em vista os contatos iniciais com as escolas. Os grupos foram organizados por áreas, uma vez que a classe era heterogênea com relação aos conteúdos específicos das Licenciaturas. A professora explicou que o trabalho seria diversificado. A cada grupo competia o desenvolvimento de determinada atividade, cabendo ao grupo de Letras uma reflexão sobre o Estudo Dirigido.

Os alunos já haviam lido um texto sobre o assunto e a atividade proposta foi a de se analisar três roteiros de estudo dirigido, já elaborados pelos professores de conteúdos específicos das Licenciaturas. Foram selecionados outros textos sobre o assunto, trabalhados em forma de estudo dirigido com diferentes objetivos, para que servissem de apoio ao trabalho dos alunos.

Percebi que os alunos trabalhavam com muito interesse. A professora Normi atendia os diferentes grupos, mostrando-se aberta às indagações dos alunos. Aproveitava todas as ocasiões para reforçar idéias, sanar dúvidas, dar novos exemplos e novas explicações.

Em uma outra turma, a professora Vanda que leciona Didática no curso de Pedagogia, turno da manhã, se dedicou a discutir as questões levantadas pelos alunos a partir do texto "Aula Expositiva", de Ronca. Para tanto, a professora escolheu o trabalho de grupos rotativos, ou painel integrado. A classe foi dividida em grupos e, em um primeiro momento, os alunos tiveram 40 (quarenta) minutos para discutirem as questões levantadas pelos elementos dos grupos, bem como sanar as dúvidas suscitadas.

Percorrendo os grupos, observando as discussões, a professora, quando solicitada, procurava dar alguns esclarecimentos, reforçava idéias, orientava o trabalho. Ao final do tempo previsto para as discussões os alunos se reagruparam, com o objetivo de comunicar o que ocorreu em todos os grupos, no primeiro momento. O trabalho de grupo contou com a participação ativa dos alunos. A professora explicou aspectos do texto que não ficaram claros para toda a turma. A título de exemplo, tem-se três questões levantadas por um dos grupos:

"Qual o papel da aula expositiva dentro de cada tendência pedagógica?"

"Qual o papel da aula expositiva dentro de uma proposta de escola democrática?"

"Como fazer para que a exposição não seja um fim em si mesma?"

Ressalto que nesta aula os alunos apresentaram algumas conclusões que podem contribuir para uma melhor utilização da aula expositiva. Uma aluna lembrou à professora e à turma a importância do assunto dizendo que: "... dependendo da forma como ela é preparada, a exposição pode servir de mecanismo de dominação". Outra aluna acrescentou: "... a exposição tem um papel importante na transmissão e reapropriação do saber".

Ficou evidenciado, pelas observações feitas nessa turma, que a professora Vanda procurou mostrar que novas técnicas não têm o poder de, por si só, resolver os problemas da sala de aula.

Diante da variedade de recursos metodológicos empregados e analisados no decorrer das aulas observadas, salvo exceção, os mesmos não foram apresentados como neutros, isolados e aplicáveis em qualquer situação e a todos indiscriminadamente.

4. Avaliação

A avaliação é vista pelos professores como um elemento fundamental do processo de ensino e, dada sua importância, tem se constituído em conteúdo obrigatório nos planos de ensino da disciplina. Da análise desses planos e das evidências constatadas através da observação direta da sala de aula, foi possível fazer algumas observações.

A nível de plano de ensino, o item "Avaliação" não foi especificado em dois dos planos. Nos demais, a avaliação prevista seria realizada em um processo contínuo, através dos trabalhos individuais e em grupos, da observação e da testagem. Porém, em um desses planos, houve um nível de especificação maior. A transcrição das recomendações explicitadas pelo professor Lucas em seu plano, confirma isso:

"Os seguintes elementos são considerados na avaliação de cada aluno: a) relatórios de observação na escola; b) relatórios de grupo; c) participação em sala de aula; d) relatório final de classe, de cada assunto; e) presença em sala de aula; f) avaliação somativa individual."

O mesmo professor ressalta que: "As avaliações formativas não geram notas. Permitem ao aluno que este se situe na disciplina e que o professor reoriente sua ação. As avaliações somativas geram notas".

Parece-me haver uma preocupação acentuada por parte do professor Lucas em preparar diferentes instrumentos para a avaliação de seus alunos. A avaliação é vista como um momento importante do acompanhamento e de controle dos resultados do processo de ensino. Para ele não bastam as provas individuais e em equipe nas quais solicita interpretação e crítica -- ele aproveita todas as atividades.

Aos professores de Didática é reservado o direito de conceber, executar e avaliar o seu processo de ensino. As instituições universitárias determinam a média de aprovação, não imprimindo normas com relação à periodicidade da avaliação, às formas de avaliar, e nem tampouco com relação a tipos de instrumentos a serem utilizados.

O tema "Avaliação" previsto nos planos de ensino se restringe, de forma geral, aos aspectos cognitivos, sabendo-se que o professor de Didática, ao desenvolver o conteúdo "Avaliação", focaliza a importância de suas três dimensões: cognitiva, afetiva e psicomotora. No entanto, em sua própria prática, isto nem sempre ocorre. Há uma desarticulação entre o que é explicitado no plano como conteúdo de Didática, e o que realmente é realizado e vivido na sala de aula. Isto pode ser explicado, em parte, pela própria organização burocrática das Instituições de Ensino Superior, pela sobrecarga de trabalho do professor e, outras vezes, pelo grande número de alunos na sala de aula.

Como o professor de Didática concebe, executa e avalia o seu processo de ensino, ele não se torna mero executor de uma tarefa que lhe foi imposta, tendo liberdade de exercer o controle sobre o processo e o produto de seu trabalho.

Ainda, a nível de plano de ensino, o tema "Avaliação" é trabalhado pelo professor de Didática com vistas a preparar o

futuro professor para a tarefa de avaliar seus alunos. Para isso, o referido tema foi especificado a partir dos seguintes sub-temas: conceitos básicos da avaliação, o processo da avaliação (incluindo os objetivos, modalidades e funções, princípios norteadores e etapas do processo de avaliação), técnicas e instrumentos da avaliação (incluindo características e normas para construção e classificação dos instrumentos), aprovação, reprovação e recuperação e, finalmente, a relação objetivo-avaliação no planejamento.

Observei que o tema "Avaliação" é especificado de forma fragmentada. Dos sub-temas relacionados, nem todos estão presentes nos planos das cinco Universidades. Os sub-temas mais comuns nos planos se referem ao processo, técnicas e instrumentos de avaliação. Os demais estão pulverizados nos diferentes planos de ensino.

É interessante salientar também que, em uma das Universidades, a "Avaliação" é estudada dentro de uma proposta metodológica do processo de ensino (Unidade Didática, Métodos dos Problemas e dos Projetos, Estratégia de Aprendizagem para o Domínio e Método Paulo Freire). Já em outras, a "Avaliação" é analisada nas diferentes tendências pedagógicas quanto à: funções, técnicas e instrumentos.

Com a observação na sala de aula, pude presenciar um momento de avaliação dos alunos de Didática, realizado por três professores de Universidades diferentes.

Na primeira situação de avaliação, a professora Gina, logo após a distribuição das provas, deu explicações sobre cada questão. A prova já estava mimeografada e constava de duas partes. Na primeira parte, a questão solicitava o "planejamento de duas aulas diferentes do conteúdo do seu domínio, especificando:

os objetivos, os procedimentos, os recursos e os eventos que prevê usar".

A segunda parte da prova constava de três questões, sendo que, na primeira, a professora solicitava:

1. "Interprete as seguintes afirmativas, considerando a realidade escolar: (sala de aula, relação professor-aluno, objetivos, conteúdos etc...)."
 - a) "... Se o(s) aluno(s) não estiver(em) mobilizado(s) para receber a(s) informação(ões) é como se ele(s) não existisse(m)..."
 - b) "... O afeto permite entender o conhecimento a níveis extensos e intensos".
 - c) "... promover a pessoa é ajudá-la a ver - interpretar - expressar e interferir em sua realidade".

Na segunda questão, a professora solicitava:

- . "Identifique dois pontos negativos e dois pontos positivos na proposta de Bloom para uma sequência de objetivos,
- . A classificação de um objetivo não depende do verbo em si. Depende do processo pedagógico que pode estar favorecendo. Exemplifique tal situação".

A última questão da segunda parte consistia no seguinte:

"Prof. Saviani considera quatro níveis de finalidade para educação brasileira: educação para a subsistência, para a libertação, para a comunicação e para a transformação. O que significa cada uma delas? ou o que no conjunto poderão promover?"

Tratava-se de uma prova de questões dissertativas, individual, sem consulta, com valor total de 30 pontos. A turma era de Licenciatura, do turno vespertino, constituída de alunos da Biologia, Matemática, Química e Psicologia. A duração da prova foi prevista para uma hora. Os alunos trabalharam atentamente e não houve tentativas de colas. Cada um se preocupava com seu trabalho e o clima da classe era de tranquilidade. A professora de vez em quando atendia prontamente às solicitações dos alunos, retornando em seguida, ou para se assentar em uma

cadeira, ou para ficar em pé, junto à porta. Registrou a frequência do dia no seu diário de classe, não ocorrendo nenhuma falta. À medida em que os alunos iam terminando, entregavam a folha para a professora e se retiravam da sala de aula.

A professora se comprometeu a entregar a prova corrigida na aula seguinte, momento em que deveria ocorrer a discussão sobre a mesma, a fim de sanar dúvidas, explicar novamente o conteúdo no qual os alunos tivessem demonstrado dificuldades e mesmo para tecer comentários sobre os próprios itens ou questões da prova, ou seja, para comentar a prova em si.

Julgo necessário lembrar um ponto que me pareceu fundamental com relação à prova elaborada pela professora Gina. As questões da prova relevaram que as mesmas foram redigidas de forma clara e sem ambigüidade, pois a professora Gina estabeleceu uma base comum para as respostas, atendendo aos objetivos propostos e às experiências proporcionadas aos estudantes.

Na segunda situação de avaliação em sala de aula, o professor, antecipadamente, fixou uma etiqueta com os nomes dos alunos nas carteiras para que ele pudesse, no decorrer da prova, reconhecer e verificar os trabalhos já realizados por eles e, assim, evitar cometer enganos com relação à identificação dos alunos. O professor aguardou a chegada dos retardatários para dar início à prova. Enquanto isso, alguns alunos procuravam fazer as últimas recapitulações em pequenos grupos ou individualmente, lendo trechos dos textos ou discutindo questões. Outros conversavam animadamente.

Antes de iniciar, o professor Lucas explicou que se tratava de uma prova com questões dissertativas, o que exigiria o posicionamento de cada um. Dizia ele:

"Não se esqueçam de fazer referência ao que foi discutido no curso e procurem se situar ou criticando ou concordando. Não estou procurando o específico, pois são perguntas amplas". (Lucas)

A prova foi elaborada pelo professor Lucas e era constituída de cinco questões. Apresento, como exemplo, as questões que foram formuladas:

"Responda às seguintes questões:

1. O que é Pedagogia? (Não se refere ao Curso de Pedagogia, e sim à Ciência Pedagógica).
2. Fale sobre o processo pedagógico e sobre a forma de se planejá-lo.
3. Fale sobre o papel que a escola e os profissionais da educação devem assumir em uma sociedade de classes, capitalista.
4. Escolha um tema abordado durante o curso de Didática e desenvolva-o.
5. Examine o seu envolvimento com o curso e auto-avalie o seu desempenho colocando uma nota entre zero e dez".

O professor explicou que iria afixar na porta a relação dos alunos com a frequência, com os fatores de avaliação (faltas, trabalho de campo, avaliação formativa, trabalho do grupo, participação em classe, avaliação somativa) e as notas. Em seguida, o professor, silenciosamente, registrou a frequência do dia e verificou a ficha dos fatores de avaliação.

A turma trabalhou em silêncio e sem tentativas de cola. Só se ouvia o barulho de alguma folha que era virada de vez em quando. Apenas dois alunos não compareceram. De vez em quando, um aluno solicitava a presença do professor. À medida em que os alunos iam terminando, retiravam-se da sala de aula. Os comentários da prova seriam feitos na aula seguinte, de acordo com a orientação dada pelo professor. A turma era constituída por alunos do curso de Pedagogia, do turno vespertino.

Parecia haver uma preocupação acentuada por parte do professor Lucas com a avaliação de seus alunos e isto pôde ser evidenciado nas recomendações registradas em seu plano de ensino. Analisando a prova aplicada pelo professor Lucas, percebi que se tratava de quatro questões dissertativas e uma de auto-avaliação. Fatores potencialmente positivos ligados à prova dissertativa que exige que o aluno planeje sua resposta, dando margem para que ele expresse seu conhecimento e sua criatividade ficam invalidados diante de expressões do tipo *fale sobre, escolha um tema, desenvolva-o*. Essas expressões determinam falhas na definição da tarefa. Esta não estava clara para o estudante, uma vez que o professor Lucas não definiu os limites dentro dos quais a liberdade de respostas deveria ser exercida. As questões não foram delimitadas convenientemente, o que favorece julgamentos excessivamente subjetivos por parte do professor, dificultando, portanto, a sua correção. Sua prova avalia exclusivamente a memorização e, além disso, gira em torno de aspectos gerais. As questões propostas não atingiram as categorias de maior complexidade do domínio cognitivo.

A última questão da prova visava à auto-avaliação, objetivando levar o aluno a refletir sobre seus deveres e envolvimento com o curso e a tomar consciência do seu desempenho como estudante. A auto-avaliação representa um passo para que o professor e o aluno realizem uma tarefa em conjunto. Desta forma, o aluno estará melhor preparado para refletir e criticar o que vê, o que lê, o que faz e, conseqüentemente, estará melhor preparado para estabelecer diálogo com seus professores. É um processo crescente e dinâmico de superação das deficiências, da revelação de aptidões, possibilitando compreender se ocorre, e como ocorre, a aprendizagem.

Uma outra situação de avaliação foi observada em uma sala de aula em que a professora partiu do pressuposto de que, se o aluno participa de todas as etapas do trabalho escolar, tem que participar também da avaliação. O trabalho em sala de aula girava em torno da avaliação coletiva (alunos e professor) da atividade de correção das próprias provas — realizada na aula anterior. As provas foram revistas pelos alunos em grupos, formados aleatoriamente. Assim, cada aluno tinha sua prova avaliada por três colegas e pela professora.

Observei o segundo momento da avaliação, ou seja, o momento dos comentários sobre o trabalho de avaliação das provas em grupo. A turma estava em círculo e a professora coordenou a discussão. Eis a transcrição de parte do diálogo travado entre alunos e professora:

Aluna: *"A gente não está preparada para avaliar a própria prova".*

Professora Vanda: *"A dificuldade estava aonde?"*

Outra aluna: *"Eu achei que você fosse colocar alguma observação na prova".*

Outra aluna: *"No nosso grupo, o trabalho foi ótimo. Primeiro, porque ficamos conhecendo outros colegas, e segundo, foi pela oportunidade de podermos analisar e criticar nossas provas".*

De forma geral, os alunos gostaram da atividade de correção das próprias provas. Atribuíram notas e refletiram muito sobre a responsabilidade da avaliação. Uma aluna disse: *"a gente tem medo de dar a nota"*.

A professora só iria recorreger a prova depois e esta seria entregue na aula seguinte. Ela deixou claro que o grupo não ia fazer a prova do outro. As alunas acharam que havia necessidade de uma certa diretividade por parte do professor, pois se sentiram um pouco soltas. Vanda explicou que, quando

ela registrava as suas observações na prova, ela esvaziava a discussão do grupo, tirando a chance do grupo de fazer sua análise. A prova só vinha com observações ou interrogações quando apresentava erros de conteúdo. Muitas provas não tinham erros, mas também não tinham avanços, ficando apenas no nível de transcrição de textos, sem elaboração pessoal. As alunas acharam que a experiência devia ser repetida. Fizeram observações a respeito do trabalho:

"Na hora de corrigir, a gente tem que ter o cuidado de não querer colocar tudo o que o outro escreveu na sua prova".

"Temos que ter o cuidado de não colocar ou querer transcrever tudo o que os outros escreveram".

A professora afirmou que iria fazer uma nova experiência com a definição de algumas diretrizes e de forma gradual.

A avaliação deve ser cooperativa e dela devem participar o professor e o aluno. Parece-me que a professora Vanda procura fazer com que os alunos entendam que esta participação deve ser conquistada gradualmente. Parecem aqui pertinentes algumas observações de Libâneo:

"Resulta com clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado, não como julgamento definitivo e dogmático do professor, mas como uma comprovação para o aluno do seu progresso em direção a noções mais sistematizadas". (Libâneo, 1983:18).

O tema "Avaliação do processo ensino-aprendizagem" foi desenvolvido por duas professoras de Didática de Universidades diferentes, enfatizando as técnicas e instrumentos de avaliação e as modalidades de avaliação: formativa e somativa.

A professora Frances, que desenvolveu a aula sobre técnica e instrumentos de avaliação, utilizou o trabalho em grupo. Os alunos se dividiram por áreas específicas das Licenciaturas,

do turno da manhã. A professora explicou: *"Hoje vocês vão estudar os textos sobre avaliação. Um texto crítico: Avaliação Educacional Escolar -- para além do autoritarismo, de Luckesi, e o segundo sobre Instrumentos de Medida, elaborado pelas monitoras do Setor de Didática da Faculdade de Educação"*. (Frances).

Os alunos estudaram apenas o primeiro texto, em grupo. Não houve discussão em grande grupo por falta de tempo.

É bom que se ressalte que, antes da leitura do texto, a professora Frances não teceu nenhum comentário a respeito da importância ou atualidade do assunto. A atividade de leitura se restringiu à reprodução do texto — leitura "parafrástica" que se caracteriza pela procura do sentido dado pelo autor do texto (Orlandi, 1983:20).

Em outra Universidade, em um curso de Pedagogia, do turno da manhã, a professora Marise iniciou a aula retomando o conceito de avaliação analisado no dia anterior, projetando uma transparência com a seguinte conceituação: *"Avaliação é um processo de delinear, obter e prover informações úteis para julgar decisões alternativas"* (Phi Delta). A seguir, analisou, juntamente com as alunas, os conceitos elaborados por elas. A professora sempre perguntava sobre as atividades, levantava questões, procurando discutir com as alunas. Uma outra transparência é projetada. Trata-se das etapas do processo de avaliação: *"delinear, obter, prover e tomar decisões"*. Terminadas as explicações, a professora entregou às alunas uma instrução programada sobre "Avaliação formativa e somativa". As alunas deveriam identificar diferenças e semelhanças entre os dois tipos de avaliação. A professora orientou as alunas sobre a utilização da instrução programada e, em seguida, distribuiu um outro texto sobre "Avaliação formativa".

As alunas realizaram a tarefa em silêncio. A professora percorreu a sala, detendo-se em cada carteira, a fim de observar o andamento dos trabalhos. Ao término da leitura, a professora Marise propôs uma discussão em torno dos textos lidos. Ela projetou nova transparência, agora, sobre as funções de avaliação: "*diagnóstica, controle e avaliação*". Ressaltou que Bloom procurou enfatizar a avaliação formativa. Registrou no quadro as diferenças existentes entre formativa e somativa. Levantou questões relativas aos textos estudados.

Um terceiro texto foi distribuído: "A atual prática de avaliação educacional e escolar: manifestação e exacerbação do autoritarismo", de Luckesi, acompanhado de um roteiro para leitura, a ser realizada em casa. A discussão foi marcada para a aula seguinte, após comentários e explicações sobre o texto e o roteiro.

A situação acima descrita deixa transparecer claramente que a tônica da avaliação gira em torno do padrão de competência individual dos alunos, estabelecido nos objetivos operacionais. Ao preparar o futuro professor para a tarefa de avaliar seus alunos, a professora Marise não considera as implicações que a organização do trabalho na escola tem para a prática pedagógica. Da forma como foi abordado o assunto na sala de aula, a avaliação não passa de conceitos abstratos e sem significado. O estudo da avaliação em instrução programada estimula o não-questionamento, a não-criticidade, reforçando a aprendizagem automática e fracionada em pequenos passos, além de reduzir os efeitos da relação professor-aluno.

Além de não ter propiciado ao aluno a oportunidade de uma discussão em grupo, as reflexões sobre a avaliação não levaram em conta o dia-a-dia da sala de aula das escolas de 1º e

2º grau; não questionou o reducionismo da avaliação à simples mensuração quantitativa do produto no término dos bimestres e semestres letivos, enfim, não questionou o caráter disciplinador e autoritário do modelo de avaliação estudado.

5. Relação pedagógica

A relação pedagógica, entendida como o vínculo que se estabelece entre professor, aluno e saber, é fundamental para o processo ensino-aprendizagem. Esta relação assume diferentes significados, de acordo com as diferentes tendências pedagógicas. Não analiso as características desta relação sob a ótica das tendências. Procuro compreender o dia-a-dia da sala de aula, que se manifesta por meio das relações de diferentes ordens entre o professor, o aluno e o saber.

Na revelação desse dia-a-dia, o que busco, nesse momento, não é só o que se ensina sobre o tema, como conteúdo dos planos de ensino de Didática, mas o tipo de vínculo que ocorre na relação pedagógica.

Busco reconstruir, a partir das observações da sala de aula, isto é, através do contato direto com a realidade, não apenas o conteúdo "Relação Pedagógica" desenvolvido pelos professores de Didática, mas, principalmente, o conteúdo oculto, implícito, que é internalizado pelo aluno, a partir das relações mantidas com seus professores. Futuramente, esses alunos poderão transferir para sua prática pedagógica a relação vivenciada em sala de aula com seus professores, durante o curso de formação. Convém a propósito lembrar Garcia:

"Diante de um sistema educativo antiquado em seu aspecto didático-pedagógico e que funcione a serviço dos interesses dominantes, procura-se formar docentes dispostos a modificar, até onde for factível, essas condições, ou se-

ja, formar professores que se proponham a produzir mudanças sólidas e a superar atitudes rotineiras e alienadas". (Garcia, 1983:344).

A nível de plano de ensino, percebi que o tema "Relação Pedagógica" foi estudado levando-se em consideração o seguinte: a dinâmica do processo de ensino-aprendizagem — o professor e o aluno em suas interações, a relação professor-aluno que permeia as propostas metodológicas; — a educação, o educador, o educando e os elementos do processo de ensino-aprendizagem nas diferentes tendências pedagógicas. Dos planos de ensino das cinco Universidades pesquisadas, dois não especificaram o tema. No entanto, em uma dessas Universidades, tive oportunidade de observar em sala de aula o trabalho do professor no desenvolvimento do referido assunto.

É conveniente revelar, também, a relação pedagógica experimentada pelos professores de Didática e seus alunos, durante o período de observação em sala de aula.

De forma geral, os professores mantêm uma relação de diálogo com seus alunos; estes são entrosados com os colegas, participam das atividades de sala de aula, lêem os textos, realizam as tarefas solicitadas pelos professores, porém não têm pontualidade e não permanecem na sala até o final da aula.

Os professores são preocupados com a participação do aluno, procurando garantir o seu envolvimento e comprometimento com o processo ensino-aprendizagem. Percebem que o que está ocorrendo no dia-a-dia da sala de aula não existe isoladamente e isso eles procuram "passar" também para o aluno.

A relação pedagógica se dá de forma horizontal, calcada no diálogo. Alguns professores procuraram buscar novas maneiras de se relacionarem com os alunos, interessando-se por eles

e por seus problemas. De forma geral, eles não se limitam à exposição da matéria e não exercem a função de meros transmissores dos conteúdos. Propõem o trabalho cooperativo em pequenos e grandes grupos para as discussões, oportunidade em que se juntam aos alunos para uma reflexão comum. Quando necessário, há intervenção do professor para chamar a atenção do aluno, a fim de resguardar o bom clima da classe, isto é, sem desordens, conversas e desrespeito.

A autoridade do professor é evidenciada pelo domínio do conteúdo, segurança no emprego das técnicas e recursos de ensino e na própria relação que mantêm com o aluno. As classes não são numerosas, pois o número de alunos varia de dez a trinta elementos por classe, com exceção de três professores, que ministram aulas para uma classe de quarenta a cinquenta alunos. Nestes casos, é importante registrar as piadinhas, as merendas que comiam, os recortes de figurinhas, a leitura de revistas, as roupas, as bijouterias que algumas alunas levavam para mostrar aos colegas, a maquiagem que faziam na sala de aula, a falta de interesse pela leitura dos textos recomendados pelos professores, os cochichos nas carteiras, a perda de tempo indo a xerox, dando voltinhas no corredor, etc. revelam o comportamento dos alunos na sala de aula. Geralmente os alunos que se assentavam no fundo da sala se distraíam muito mais. A esse respeito, parece pertinente a observação de Brandão: "Mal sentados, enquanto os das filas da frente abriam livros e cadernos, os das de trás começavam a praticar as artimanhas do prazer, combinados desde antes, no intervalo, ou resolvidas ali mesmo, ad hoc". (Brandão, 1986:114).

Diante de tal situação, o comportamento do professor era marcado por tentativas de combater e reprimir a desordem: "Mãrio, deixe de zueira", chegou a dizer a professora Mila. Inúmeras vezes, no decorrer das aulas observadas, em uma sala de

cinquenta alunos de um curso de Pedagogia, do turno da manhã, a professora Réia, sem perder a paciência, solicitou silêncio: "Óóó gente, vamos ouvir!" Uma aluna chegou a ironizar a professora para um grupo de colegas: "Ôô saco!!...".

Em uma turma, os alunos saíram para buscar livros na biblioteca, e a professora Lana chegou a indagar: "Onde estão os alunos do grupo 4?" A única representante do grupo respondeu: "Foram buscar o livro". A professora acrescentou: "Tanta gente para buscar um livro?".

De sua mesa, a professora Nira, diante de situações de desordem e desinteresse em sua classe, deixava transparecer uma apatia pelo curso que ministrava, causada, talvez, pela sobrecarga de trabalho e falta de motivação em ministrar aula de Didática, por não gostar da disciplina, como afirmou.

As professoras procuravam conversar com os alunos ou grupos de alunos para refletir sobre os motivos de determinados comportamentos. Geralmente, esse diálogo entre professor e aluno era feito após as aulas. Certo dia, pude perceber que a professora foi conversar com o grupo de alunos, no intervalo da aula.

Muitos alunos chegavam ao professor e procuravam justificar sua falta de pontualidade e de compromisso com o curso, alegando sobrecarga de atividades, uma vez que são alunos que trabalham, além do problema do transporte, que dificulta o deslocamento de um Instituto para outro, entre outros.

Muitas vezes, a relação vertical, a que são levados a desenvolver na sala de aula, deve-se aos determinantes externos que repercutem na própria forma de organização institucional e nas condições objetivas de trabalho.

À nível de sala de aula, na turma de Licenciatura, do turno da noite, a professora Tetê desenvolveu o tema "Relação Pedagógica", enfocando as formas de atuação docente. Iniciou a aula expondo sobre as formas diretiva e não diretiva. A seguir, pediu que os alunos criassem uma situação de sala de aula em que pudessem dramatizar a atuação diretiva e não diretiva do professor, salientando também o papel representado pelo educando. Os alunos discutiram em grupo a tarefa e sem tumultos. A professora coordenou o trabalho e, de vez em quando, foi solicitada pelos grupos para elucidar pontos obscuros. Esgotado o tempo para as discussões, iniciou-se a segunda fase da aula, que consistiu em dramatizar as situações simuladas da sala de aula. Ao término das dramatizações, em que os alunos puderam representar o papel de professor autoritário e repressor, ou em que procuravam manter uma relação mais horizontal e de diálogo com o aluno, a professora dizia à turma: "o que vocês sentiram quando estavam observando ou quando estavam atuando?" (Tetê).

Ao final da discussão, a professora tocou comentários a respeito da diretividade e não diretividade, exclusivamente dentro da dimensão técnica, não abordando a questão das determinações sociais que permeiam a escola, bem como as relações de poder que nela se estabelecem.

Em momento algum foi observada uma discussão entre o professor e os alunos, para refletirem sobre a razão da desigualdade que marca o ponto de partida da relação pedagógica. A professora não orientou a discussão em termos de se buscar uma relação pedagógica que conduza professores e alunos a uma postura de responsabilidade e participação diante dos problemas enfrentados no decorrer do trabalho docente, na escola e na sociedade.

Desenvolvendo, portanto, um ensino mecanizado, a Didática não estará contribuindo para formar professores críticos, capazes de questionar e tomar decisões necessárias à solução de problemas da sala de aula e da escola como um todo. Os alunos não estão sendo fruto de uma prática pedagógica reflexiva, crítica e criadora, porque os objetivos do professor não estão voltados nem para questionar as atitudes antidemocráticas que ocorrem antes mesmo da entrada do aluno na escola e nem para a necessidade de se recuperar a autoridade do professor, salientando que se pode prescindir de sua ação no processo educativo.

Em uma outra sala de aula, também de um curso de Licenciatura, no turno da manhã, a professora Lana realizou um trabalho em grupo, cujo tema central foi "A disciplina em sala de aula", a partir do posicionamento do aluno, do professor, do supervisor e das informações obtidas através de observação em sala de aulas, em escolas de 1ª e 2ª graus. Cada grupo preparou um roteiro de entrevistas a serem realizadas com os diferentes elementos da hierarquia escolar. Somente um grupo se preparou para a observação em sala de aula. A professora percorreu os grupos, explicando, com maiores detalhes, o trabalho solicitado. A professora manteve um bom relacionamento com os alunos e não conduziu o trabalho de forma autoritária. Um dos grupos trabalhou muito pouco e perdeu tempo. A professora procurou indagar: "*Onde estão os alunos do grupo 4?*". De certa forma, os alunos do grupo 4 mostraram desinteresse pelo trabalho.

Embora não tenha sido explicitada, durante a aula observada, uma discussão sobre os determinantes sociais e sua influência na relação pedagógica, pude verificar, no entanto, que este aspecto foi alvo de preocupação por parte da professora. Ela recomendou a leitura do artigo: "A relação pedagógica como

vínculo libertador. Uma experiência de formação docente", de Guilherme Garcia, como matriz teórica para a análise e interpretação dos dados coletados pelos alunos, junto às escolas de 1º e 2º graus.

Vale destacar que foi marcante a participação e o interesse de muitos alunos pelo trabalho proposto. Percebi que o ritmo de trabalho dos alunos era mais ou menos homogêneo, a não ser o do grupo 4. A professora, a fim de estimular os alunos do grupo 4, indicou leituras complementares para o assunto em pauta. Aproveitou todos os momentos para revisar o conteúdo, para exemplificar, explorar as idéias dos alunos. Deste modo, o seu fazer pedagógico não se limitou a observar o aluno.

6. Atividades rotineiras

Durante o período de observação, tive oportunidade de registrar o desenrolar das atividades rotineiras que ocorreram em sala de aula. Dentre estas, destaco a prática habitual de início e término das aulas.

Os professores chegavam à Universidade de acordo com o horário previsto no seu plano de trabalho.

Quando não estavam ministrando aulas, permaneciam nas salas dos professores ou na sala destinada à equipe de Didática, onde atendiam alunos, conversavam com os colegas ou executavam atividades de preparação de aulas, correção de provas, trabalhos. Outros estavam participando de reuniões do Departamento, de Colegiado, ou ainda ministrando aulas.

Os alunos, geralmente, chegavam um pouco atrasados, ou vindo diretamente de outra sala de aula, no mesmo prédio, ou se deslocando de um Instituto para a Faculdade de Educação. Em três

Universidades não havia necessidade do deslocamento do aluno, pois, em uma delas, são os professores de Didática que se dirigem aos Institutos onde os alunos cursam o bacharelado, enquanto que, nas outras duas, os cursos estão concentrados em um único edifício. No entanto, é importante observar que é exatamente em uma destas Universidades que os alunos chegam atrasados, entrando quase que de um a um na sala de aula. São os retardatários, que estão enfrentando os problemas da super-lotação dos meios de transporte urbano e da sobrecarga de atividades escolares e de trabalho.

Os alunos entravam na sala de aula e se dirigiam para seus lugares e conversando, esperavam os demais colegas. O professor geralmente, já estava presente, sentado em sua cadeira, aguardando a turma.

A chamada, raramente, era feita no início da aula e em voz alta. O professor comumente registrava a frequência no momento em que o aluno trabalhava em grupo ou realizava alguma tarefa individual. O registro do conteúdo no diário de classe era feito, logo após a chamada.

Com relação aos alunos faltosos, os professores sempre procuravam se inteirar dos motivos e os alunos também se preocupavam em acompanhar o registro da frequência.

O conteúdo era ministrado da forma mais variada possível, conforme já descrito em observações anteriores. Parte do tempo era destinado a comentários de trabalhos já realizados, de provas e orientações de trabalhos novos. Geralmente, as professoras ofereciam oportunidade para a participação do aluno, a fim de enriquecer o assunto explorado, discutindo alguns aspectos que entravam o processo de democratização da escola. Raramente os professores ficavam presos às suas mesas enquanto os

alunos trabalhavam. Quando o professor dava intervalo e isso só ocorreu nos casos de quatro aulas conjugadas, os alunos saíam de seus lugares e iam para o corredor, ou para a lanchonete mais próxima, enquanto outros permaneciam na sala, conversando com os colegas e com o próprio professor.

Difícilmente os professores saíam da sala, a fim de resolver algum assunto no Departamento. Alguma vez que isso ocorreu, não provocou a descontinuidade dos trabalhos por parte dos alunos. De vez em quando, um grupo de alunos saía da sala de aula a fim de trabalhar em outra sala mais tranqüila.

O término da aula se dava com a saída dos alunos à medida em que os grupos iam terminando a tarefa do dia. Quando se tratava de aula expositiva, os alunos começavam a se retirar uns vinte minutos antes da previsão do término da aula, por motivos já expostos com relação à pontualidade. A fase final da aula, momento em que o professor procurava fazer uma síntese conclusiva contava com a participação de um número reduzido de alunos.

PARTE III

CAPÍTULO VI

ENCONTRO E DESENCONTRO: UM POSSÍVEL REENCONTRO

"Os professores e estudantes são esteios da construção nacional, ao longo dessa estrada de mão dupla onde ensinar e aprender são termos solidários de uma mesma equação. A minha tolerância é uma tolerância construtiva, e não adianta ninguém fazer cara feia porque enquanto me sobra-rem pernas andarei por aí."

Eduardo Portella.

CAPÍTULO VI

ENCONTRO E DESENCONTRO: UM POSSÍVEL REENCONTRO

Na caminhada percorrida até aqui, procurei apresentar uma análise descritiva da prática pedagógica do professor de Didática, para que o leitor possa também, a partir da realidade detectada, fazer a sua crítica e a sua interpretação. Acredito que este estudo integra-se a uma discussão cuja continuidade e avanço me parecem fundamentais para a reconstrução de uma Didática mais comprometida com a formação dos professores.

Seguindo o significado da prática pedagógica e Didática, fio condutor que teórica e metodologicamente delineou esta tese, faço a minha interpretação, resgatando alguns pontos que devem ser repensados.

Diante da realidade encontrada procuro, de um lado, questionar as discrepâncias entre o ideário e o fazer pedagógicos, desvelar as contradições entre a Didática preconizada pelo professor que a ministra e a transmitida e vivida pelo aluno, na sala de aula; de outro, procuro buscar os indícios de avanço que permitam captar, na prática pedagógica, os elementos necessários à construção de uma Didática comprometida com a formação do professor, a partir dos fundamentos de uma Pedagogia Histórico-crítica.

1. Matizes da prática pedagógica dos professores de Didática

As idéias pedagógicas que respaldam a prática pedagógica do professor de Didática de fato não se apresentam como formas puras na realidade do dia-a-dia da sala de aula e na cabeça desses educadores. Realmente, os professores de Didática, vêm incorporando fundamentos diferentes e, muitas vezes, conflitantes das diversas pedagogias e dos diferentes enfoques do papel da Didática.

Saviani, ao esboçar o quadro em que retrata a situação do professor, resumidamente afirma:

"Imbuído do ideário escolanovista (tendência 'humanista' moderna) ele é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tendência 'humanista' tradicional) ao mesmo tempo que sofre de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tendência tecnicista) e, de outro, a pressão das análises sócio-culturais da educação (tendência 'crítico-reprodutivista)". (Saviani, 1983:43)

Mais especificamente, o mesmo ocorreu com o professor de Didática. Levando em conta a trajetória profissional dos professores pesquisados, é possível afirmar que eles absorveram os pressupostos do ideário escolanovista durante a sua formação para o magistério; posteriormente, como professores primários, tiveram que enfrentar as condições precárias da escola pública organizada de forma tradicional, com classes superlotadas de crianças provenientes das camadas mais pobres da população. Dada a formação recebida, os professores não estavam preparados para resolver eficientemente as dificuldades com que se defrontavam na sala de aula. É que lhes faltavam a compreensão da realidade social como um todo e a perspectiva crítica de inserção da escola nesse contexto. Muitos desses professores de Didática, ao atuarem nas Escolas Normais, foram os disseminadores de uma Didática escolanovista.

As orientações dos órgãos oficiais calcadas nos princípios da Pedagogia Tecnicista exigiram dos professores a efi-

ciência e a produtividade e, em determinado momento de sua trajetória profissional, esses foram os princípios que alicerçaram a Didática nos cursos de formação para o magistério. Os professores passam a ser porta-vozes da Didática Técnica, transmitindo informações técnicas desvinculadas dos seus próprios fins.

A partir da metade da década de 70, a crítica às tendências apontadas se acentuou. O professor de Didática denunciou o conteúdo ideológico da educação e, mais particularmente, da Didática, renegando, de certa forma, a sua própria especificidade. Com a influência da Pedagogia Crítica, muitos professores se empenham, então, na busca de outras alternativas para a educação, ou seja, lutam para transformar a escola em um instrumento de reapropriação do saber.

Assim, a prática pedagógica dos professores de Didática resulta de um amálgama de diferentes tendências pedagógicas, conseqüentemente refletindo nos enfoques do papel desta disciplina. E isto se explica pelas "modificações históricas da sociedade e de cultura, bem como das próprias condições objetivas de funcionamento da escola". (Libâneo, 1984:189).

Os dados coletados deixam evidente que os professores de Didática e seus alunos se colocam diante de dois caminhos: estão insatisfeitos com a Didática do receituário, a partir do momento em que questionam o seu papel nos cursos de formação como disciplina autônoma e desvinculada do contexto social; concomitantemente, buscam novos caminhos para o ensino da referida disciplina.

Retomando a discussão sobre a prática pedagógica dos professores de Didática já expressa no capítulo III o ideário pedagógico basicamente é comum, pressupondo a análise histórica do contexto social, onde se dá o processo educativo, e dos condi-

cionamentos sociais, que incidem sobre o indivíduo concreto. A tarefa da escola é a de instrumentalizar esse indivíduo e contribuir para a ampliação da vivência social do aluno, para a compreensão do mundo que o rodeia. Postulam para a escola pública a função socializadora do saber sistematizado, considerando a realidade do aluno, não discriminando-o, mas, ajudando-o a avançar em direção a uma compreensão de mundo mais crítica. O papel desempenhado pelo professor é "insubstituível para a transmissão dos conteúdos dominantes, vivos e concretos, indissoluvelmente ligados às realidades sociais". (Libâneo, 1985:41). Apregoam, ainda, a importância de uma Didática contextualizada, crítica, objetivando a compreensão do caráter sócio-político da educação e da escola. Uma Didática que parta da análise da prática pedagógica sem desligá-la de seus determinantes mais amplos.

Há uma preocupação em se repensar a prática pedagógica, mesmo sabendo que a escola é conservadora, discriminadora e autoritária.

Ao mesmo tempo em que revelam um referencial crítico com relação às funções da escola, dos papéis da Didática, do professor e do aluno, alguns docentes, deixam evidente que o seu fazer pedagógico é isolado de situações concretas das salas de aula de 1º e 2º graus. Assim, a Didática desenvolvida por eles, trata de conceitos abstratos e sem significado, não refletindo a dinâmica real do que ocorre no interior das escolas.

Um dos pontos críticos apontados por alguns alunos, diz respeito exatamente à falta de contato com a realidade concreta. Ou seja, a falta de contato direto com as escolas, com sua clientela, para conhecerem suas necessidades, sentirem de perto as condições de trabalho do professor, para que as discussões tenham por base a atividade prática da sala de aula, leva a um

distanciamento das necessidades educacionais concretas, dificultando a compreensão das relações existentes entre o processo ensino-aprendizagem, a realidade sócio-político e econômica e a futura prática da docência. As atividades de sala de aula são, então, centradas em torno de conclusões extraídas dos compêndios e textos. A relação teoria-prática se processa de forma mecânica e dissociada.

Isto significa que o ponto de partida do trabalho do professor de Didática não deve ser buscado exclusivamente nos livros e textos que pouco retratam a realidade. O caráter livresco do ensino da Didática, por um lado, não favorece a reflexão sobre os fatores extra-escolares que possibilitam a compreensão da realidade educacional brasileira, contribuindo para que o conteúdo didático seja desvinculado do plano histórico, isto é, seja absolutizado; por outro lado, também não favorece a reflexão sobre os fatores intra-escolares, reforçando, de certa forma, a interferência dos fatores extra-escolares no interior da escola.

A análise da prática pedagógica de alguns professores de Didática deixa transparecer a presença do formalismo técnico à medida que ressalta a importância da tecnologia educacional que aparece na definição de objetivos operacionais, na estratégia de avaliação classificatória, na aplicação de provas e testes objetivos que medem aspectos irrelevantes e pouco representativos daquilo que se desenvolve na sala de aula, na utilização da instrução programada, de inspiração behaviorista, cabendo aos alunos o papel passivo de leitores silenciosos e cumpridores de tarefas pré-fabricadas. Isto estimula um fazer pedagógico que coloca o educando sempre na condição de repetidor e raramente na condição de intérprete que se expressa com forma própria, aplicando uma polissemia de sentidos ao conhecimento. A partir da Psicologia comportamental, da teoria da comunicação, da teoria dos sistemas,

o enfoque tecnicista introduz, no ensino da Didática, os objetivos operacionais, o planejamento de ensino burocratizado, a instrução programada, os livros didáticos descartáveis, etc. Os meios são supervalorizados em detrimento dos fins.

A prática pedagógica tende a ser objetivada. A Didática centra-se na organização das condições de ensino, no planejamento sistêmico, no produto e na eficácia. O que se percebe é que, na dinâmica da sala de aula, a teoria é outra, diferente daquela que foi proclamada. No discurso, a teoria que embasa o fazer pedagógico está calcada na Pedagogia Crítica. Na prática, a teoria que embasa o fazer pedagógico é a mesma que desenvolve com o aluno na sala de aula; é uma proposta acrítica.

A reação à dimensão técnica surge a partir do momento em que educadores começam a valorizar a função sócio-política da educação. A função sócio-política da prática pedagógica e, mais especificamente, da Didática é, então, reduzida ao seu nível mais restrito, ou seja, ao ato de denunciar, de discutir os determinantes sociais da educação, de "falar sobre"; mas o fazer pedagógico continua o mesmo. Para um grupo de professores, os conteúdos da dimensão técnica da Didática que se referem ao "como fazer" vinculado ao "para que fazer" ficam relegados a segundo plano e, muitas vezes, tendendo a cair no politicismo, no filosofismo, no historicismo.

A justificativa de se assumir o estudo das tendências pedagógicas gira em torno da necessidade de se suprir deficiências de conteúdos existentes nos cursos de Licenciatura devido à falta de disciplinas voltadas para os Fundamentos da Educação, tais como: Filosofia e História da Educação, Pensamento Pedagógico Brasileiro, entre outras. A esta justificativa se acrescenta uma outra que diz respeito à importância de se vincular a Didática

a uma tendência pedagógica, o que não é incorreta, uma vez que elas se correspondem.

De fato, o professor necessita da "teoria pedagógica para determinar o sentido de sua ação e da Didática para embasar o aspecto técnico dessa ação". (Libâneo, 1985:125). É importante não relegar a segundo plano o exame da natureza do homem, da sociedade e da educação, onde se está atuando e vivendo como professor, aluno e futuro educador.

Mas ficam algumas questões: porque caberia à Didática a incumbência de suprir a defasagem do conteúdo filosófico, sociológico, histórico, existente nas Licenciaturas? É de sua competência tentar suprir conteúdos de outras áreas, deixando de lado os conteúdos do "como fazer" aliado ao "para que fazer"? Como fica a superposição de conteúdos nos cursos de Pedagogia. uma vez que em seu currículo há uma variedade de disciplinas voltadas para os fundamentos da educação que possibilitam aos futuros professores a análise crítica da prática pedagógica e sua contextualização histórica e social?

Nestes termos, ao acentuarem os aspectos sócio-políticos no tratamento das questões pedagógicas, alguns professores dão pouca importância à especificidade do "como fazer", ou seja, à dimensão técnica da Didática, e muitas vezes, até negam a sua especificidade, configurando o politicismo.

Um outro aspecto importante a considerar é o que se refere à relação pedagógica. Alguns professores estabelecem, no dia-a-dia da sala de aula, uma relação interpessoal, afetiva, um relacionamento de camaradagem, ou seja, procuram assegurar um bom clima de trabalho. Tenderiam a efetivar, portanto, a relação pedagógica a partir do ideário escolanovista, tendo o aluno como centro, com ênfase na afetividade, na comunicação, como elo de

aproximação dos alunos dos conteúdos didáticos.

Em uma proposta crítica, a relação pedagógica não pode ser compreendida apenas no nível afetivo, deslocado do posicionamento social e político. A relação pedagógica é o vínculo que se estabelece entre professor, aluno e conhecimento, nos níveis afetivo, social e político.

Ela não se limita às relações especificamente escolares; pelo contrário, implica na reciprocidade entre professor e aluno e também entre estes e o ambiente. A relação pedagógica não pode ser entendida como trocas amigáveis, porque, mesmo estabelecendo relações interpessoais, essa forma de se relacionar continua privilegiando o individualismo, o paternalismo e impedindo que a prática pedagógica se realize de forma coletiva, sem atingir a questão do autoritarismo cujas raízes estão nas relações sociais. Ora, o que se percebeu é que há, por parte de alguns professores de Didática, uma mudança apenas a nível de discurso. Enquanto isso, na prática da sala de aula, a relação professor-aluno continua inalterável, calcada no nível afetivo da questão, apesar de reconhecerem que a escola reproduz em seu seio as características da realidade social em que está inserida e à qual serve. Daí, poder-se inferir que as relações previstas pela escola têm sido de dependência, autoritarismo e de anulação da criatividade e da criticidade. A relação pedagógica — entre outros elementos — tem evidenciado isso. Conforme ilustrado por Garcia: "É lamentável presenciar docentes inovadores em suas salas magistrais ensinando Paulo Freire e os alunos tomando nota..." (Garcia, 1983: 345).

Na relação professor-aluno, este às vezes cria uma hostilidade (como forma de resistência) em relação ao ambiente e aos seus próprios professores. Pude registrar situações de hostilidade do aluno em relação ao professor, no caso, os alunos que se

assentavam no fundo da sala para "praticar as artimanhas do prazer" (Brandão, 1986:114) e as ironias de outros quando a professora solicitava silêncio. Os professores, na tentativa de desmistificar o autoritarismo, calcado nas relações hierárquicas, não utilizaram castigos, ameaças ou qualquer medida corretiva, mas, também, não empregaram a persuasão e o convencimento para eliminarem o problema. Comumente os professores ignoravam as rebeldias e hostilidades de seus alunos numa espécie de "laissez-faire" didático, configurando-se um clima de liberdade ou então procuravam recuperar a sua autoridade pela interação afetiva com o aluno, numa atitude antiautoritária, e às vezes, passando até por "bonzinhos", aceitando as suas reclamações, sem, contudo, considerar que a questão da disciplina diz respeito a todos os elementos envolvidos com a prática pedagógica. A disciplina não diz respeito apenas ao aluno, mas está, também intimamente ligada à forma como a instituição educativa organiza e desenvolve o seu trabalho e na própria forma como o professor organiza e desenvolve sua prática pedagógica.

Ora, a efetivação da prática pedagógica não pode se dar à revelia da observância de certa organização, de certa sistematização, uma vez que o trabalho na sala de aula não é um processo espontâneo, natural, mas intencional e sistemático. Um ponto muito importante e que precisa ficar claro é que a disciplina, para ser consciente, "deve nascer da experiência social, da atividade prática do trabalho escolar". (Franco, 1986:22).

Há necessidade de esforço para a sistematização do conhecimento por parte do aluno. Daí ser imprescindível a organização do trabalho, de modo que o processo de aprendizagem não fique dependendo apenas do interesse do aluno. Coincide com o pensamento de Snyders, que sugere a importância do duplo movimento de continuidade-ruptura; a continuidade que deve partir

de experiência concreta do aluno, de sua visão confusa, e a ruptura dessa experiência que, progressivamente, vai atingir com maior coerência, maior rigor, uma visão mais elaborada do conhecimento (Snyders, 1978, p.312-328).

As observações na sala de aula revelaram que alguns professores apresentavam uma atitude conservadora, constatada na rotina profissional, mantida dia após dia, sem grandes desafios ou busca de inovações. As atividades de sala de aula não favoreciam ou não estimulavam em momento algum o debate, a discussão sobre os temas abordados. A análise das evidências de sala de aula parece deixar claro que alguns professores, apesar de fazerem um discurso calcado nos pressupostos da Pedagogia Crítica, não se apercebem da fragilidade de suas atividades e da direção de sua prática pedagógica. Se, de um lado, não percebem que eles próprios se constituem em agentes acríticos, por outro lado, não percebem, que assumem uma atitude unilateral diante do conteúdo a ser transmitido (ora com ênfase na dimensão técnica, ora na dimensão política), estimulando também a passividade, através da forma pela qual são transmitidos esses conteúdos, pela exposição do professor e conversas paralelas dos alunos, por ingênuas dramatizações e, por meio da leitura e discussão de textos (comumente o mais empregado).

Da maneira como foi utilizado por alguns professores, o texto não ajuda a desenvolver, no aluno, a reflexão, a criticidade e a criatividade pois este não consegue dar-lhe "outro sentido". A leitura "parafrástica" estimula o silêncio, o conformismo e a acomodação, favorecendo o discurso inofensivo e o não questionamento. Na leitura de muitos sentidos deve haver espaço para os conflitos intelectual, social e político. Envolve não só o conhecimento das próprias condições em que o texto foi produzido mas também, todo um processo de descoberta das implica-

ções sociais e políticas nele contidas; procura a conexão entre o texto e seu contexto, vinculando também ao contexto do leitor. Assim, o texto não é lugar de informações completas, mas "processo de significação, lugar de sentidos". (Orlandi, 1983:80).

Vale ressaltar que a Didática, como vem sendo ministrada e praticada por alguns professores, tem contribuído para a efetivação de uma prática pedagógica acrítica e repetitiva. Desta forma, a Didática é vista como uma disciplina de caráter meramente instrumental, através da qual se prepara o futuro professor como um técnico responsável pela aplicação de procedimentos visando conseguir de seus alunos melhores resultados. Neste sentido, a Didática procura renovar e aperfeiçoar seu instrumental técnico, sem questionar os seus pressupostos e sem a necessária conexão com o contexto social em que as escolas estão inseridas. Desta maneira, ela formula os seus princípios e procedimentos "a priori", sem confrontá-los com as situações de ensino-aprendizagem que ocorrem no interior da escola, mais especificamente da sala de aula, e nem com o contexto social mais amplo.

A função da Didática nos cursos de formação do professor não deve se reduzir apenas ao processo de transmissão-assimilação de conhecimentos didáticos mas deve atingir também o outro lado da questão, ou seja, o próprio modo pelo qual ocorre a instrumentalização para o exercício do magistério. A supervalorização do conteúdo em detrimento da forma, ou vice-versa dá origem ao unilateralismo. A forma mantém autonomia relativa com o conteúdo. São aspectos distintos, estão inter-relacionados e se condicionam um ao outro. Da forma como é trabalhado, o conteúdo acaba sendo relegado a segundo plano e apresentado como algo "estático e dogmático", de acordo com alguns alunos. A forma, vista apenas como a maneira de transmitir o conteúdo, passa a ser uma realidade à parte.

Para os alunos ficou claro que a relação do técnico com o político está vinculada à relação da forma do processo de ensino-aprendizagem com o conteúdo didático a ser transmitido. Se, de um lado, o tecnicismo reforça a idéia de neutralidade científica da Didática e supervaloriza a forma em detrimento do conteúdo, por outro, ao negar a dimensão técnica, cai no pólo oposto, o politicismo. Esse tipo de relação produz uma aprendizagem insuficiente da Didática, não instrumentalizando o futuro professor para o seu trabalho docente. Na tentativa de superar o posicionamento tecnicista, o professor recorre ao politicismo, reduzindo o conteúdo didático aos aspectos sócio-políticos e econômicos. Assim, tanto a forma como o conteúdo específico da Didática são relegados a segundo plano. O politicismo, ao pensar ultrapassar o tecnicismo, induz a Didática a momentos de debates e discussões sobre os problemas sócio-políticos e também não possibilita ao aluno, futuro professor, a utilização de um instrumental imprescindível ao seu trabalho do dia-a-dia na sala de aula.

Com tais características, a Didática tende a reduzir sua finalidade somente à aprendizagem teórica e mecânica de técnicas de ensino ou dos aspectos políticos. Dependendo da situação, fica-se num pólo ou noutro e, em momentos diferentes, ora desenvolve o pólo técnico, ora o pólo político: "(...) a *Didática I* estuda os fundamentos que faltam nas licenciaturas e a *Didática II* trabalha especificamente com planejamento". (Gina)

Como se pode deduzir, o tecnicismo e o politicismo ainda, estão presentes na prática pedagógica dos professores de Didática, não contribuindo para a superação das dificuldades do fazer pedagógico. O que ocorre de fato é que não se consegue fazer a articulação do técnico com o político na prática pedagógica.

A articulação entre o ideário e o fazer pedagógicos resulta em contradições marcantes: de um lado, um fazer pedagógico desligado das diferentes situações escolares com que se defrontarão os futuros professores, no tratamento dicotomizado entre teoria e prática, professor e aluno, ensino e pesquisa, técnico e político, conteúdo-forma; de outro, um ideário pedagógico com pressupostos progressistas. Ao mesmo tempo que revelam um referencial teórico calcado nos fundamentos de Pedagogia Histórico-crítica, preconizando uma Didática contextualizada e crítica, efetivam na sala de aula uma Didática que não se fundamenta no conhecimento da realidade, desarticulada das disciplinas afins e das áreas específicas, bem como da própria experiência do aluno. Há uma inadequação desta formação às condições de trabalho que o futuro professor irá enfrentar. O conteúdo da Didática, da forma como é desenvolvido por alguns professores, não vem preparando os futuros docentes para refletirem e atuarem em situações concretas do ensino e isto é denunciado pelo aluno. Este conteúdo gira em torno de núcleos básicos, que podem ser resumidos no planejamento, na execução e avaliação do ensino, em modelos de ensino fundamentados nos pressupostos de Tecnologia Educacional, resultando em um estudo isolado, assumindo um "como fazer" atomizado, faltando espaço para a reflexão crítica sobre a importância da ação docente desenvolvida nas escolas de 1ª e 2ª graus.

Em geral, o que se percebe é uma dissociação entre a Didática vivida e percebida pelo aluno nas aulas desta disciplina e o discurso sobre o que deveria ser a Didática na formação do professor.

Se a prática pedagógica de alguns professores de Didática contraria os pressupostos de uma Pedagogia Crítica, a prática pedagógica de outros no entanto, possibilitou-me identificar elementos que revelam algum indício na direção de uma proposta re-

flexiva e crítica e, conseqüentemente, para uma Didática comprometida com a formação de professores.

A partir dos depoimentos e das observações em sala de aula, pude perceber que muitos professores de Didática imprimiam situações dinâmicas e criativas à sua prática pedagógica, manifestando uma atitude de compromisso e empenho pela realização de um trabalho mais efetivo com seus alunos. Tal comprometimento parte da compreensão do que a escola representa para as camadas mais pobres da população. Envolve, fundamentalmente, uma tomada de posição dos professores de Didática na concretização de sua prática pedagógica.

Essa atitude de compromisso pôde ser observada a partir não só dos discursos dos interlocutores, como também, na atuação dos professores e alunos na dinâmica de sala de aula.

A atitude de compromisso de alguns professores está no empenho, por demais presente, em ultrapassar tanto a Didática como transmissora de informações técnicas, desvinculadas dos seus fins e do contexto onde foram geradas, quanto a que privilegia a dimensão política, negando a técnica. A crença de que a prática pedagógica reflexiva e crítica, por ser política, exige a presença das dimensões técnica e humana, e a de que quando o professor se posiciona por um caminho explícito, trabalhar a favor da democratização do ensino será começar a trabalhar para que isto comece a acontecer, representa um significativo avanço.

A análise dos dados provenientes das entrevistas e observações parece indicar que a atitude de compromisso dos professores e alunos está ligada à compreensão do contexto político-social-econômico a que a prática pedagógica está ligada. Implica em um trabalho docente sistemático e intencional, direcionado para os interesses do aluno para que este encontre, no ensino

da Didática, um significado decorrente da ligação do conteúdo à sua experiência.

Assim, alguns professores de Didática e seus alunos, procurando romper a prática pedagógica acrítica e repetitiva, redimensionam o ensino da Didática. Esse redimensionamento implica na compreensão do processo de ensino em suas múltiplas determinações e na busca de caminhos alternativos para a efetivação de uma prática pedagógica mais conseqüente.

A atitude de compromisso do professor está também na sua intervenção junto ao aluno, a fim de ajudá-lo a acreditar em suas possibilidades, a diminuir e até a superar o vínculo de dependência do aluno em relação a ele, professor. A atitude de compromisso do aluno está no seu envolvimento e no seu esforço em atingir os objetivos necessários à sua formação profissional, uma vez que a participação do aluno constitui o "eixo do ensino", usando a expressão de Snyders.

Chamo atenção para o fato de que muitos professores de Didática, ao contrário de outros colegas, buscam as formas de relacionamento baseadas no diálogo, visando estabelecer uma relação de autoridade do professor para com o objeto do conhecimento e, conseqüentemente, com o aluno. Autoridade que se origina no trabalho do profissional compreendendo desde o domínio do conteúdo a ser transmitido e as habilidades de organizar as formas de transmiti-lo até a compreensão da realidade educacional e social como um todo e a perspectiva crítica de inserção da escola nesse contexto. Entre os alunos, há, inclusive, ressalvas como: "(...) *ter coerência entre o que fala e faz*" (Paola). Isto demonstra que os alunos desejariam que, aos aspectos já citados, se somasse a necessidade de coerência entre o discurso e a prática.

A relação entre professor e aluno é uma relação de reciprocidade, de influências mútuas, exigindo troca de experiência e conhecimentos. Para muitos professores de Didática, professor e aluno não pertencem a mundos separados e contrapostos.

A meu ver, a prática pedagógica de alguns professores era permeada pela exigência e não pela permissividade. Exigiam que os alunos pensassem sobre os questionamentos feitos, escrevessem sobre eles, discutindo-os seriamente. Havia participação dos alunos nos debates da sala de aula. Esses professores não se mostravam distantes de seus alunos, acreditando na sua capacidade de se organizarem e cumprirem suas obrigações sem necessidade de cobranças. O interesse era garantido pelo trabalho participativo, sem excluir a figura do professor e sem excluir, também, o esforço pessoal do aluno e seu envolvimento com a matéria.

Vale ressaltar um aspecto muito significativo, que diz respeito ao compromisso do professor com o ponto de partida do trabalho buscado na situação concreta do aluno, no contexto escolar e na compreensão da realidade social mais ampla, a fim de fundamentar a preparação teórico-prática dos futuros professores. Desta forma eles poderão atuar junto a uma escola pública onde há a presença maciça de alunos provenientes das camadas mais pobres da população, ou em uma escola particular, destinada a alunos oriundos de um meio social mais elevado.

Isto não é fácil de ser alcançado, e várias dificuldades já foram arroladas, não só pelos professores como também pelos seus próprios alunos. Mas também não é impossível pois, tanto a nível do discurso quanto a nível da atividade prática da sala de aula, foi possível verificar iniciativas que apontam para essa direção. A título de exemplo: contato com a prática pedagógica

de diferentes tipos de escolas de 1º e 2º graus, visitas, entrevistas, observações, levantamentos para conhecimento da realidade escolar. Estas iniciativas dos professores e alunos representam um esforço solitário pois não existe uma linha de pesquisa ou de extensão, definida pelas Instituições de Ensino Superior, para orientar os trabalhos e estudos junto às escolas da comunidade.

A realização de estudos simples e exploratórios, sem muita sofisticação, além de permitir um contato regular do aluno com o dia-a-dia das escolas, favorecerá uma melhor compreensão dos fatores possivelmente influentes no sucesso ou fracasso do processo ensino-aprendizagem.

Análises já feitas, mostram que, de um modo geral, em vários momentos da prática pedagógica, a atitude de alguns professores foi indicativa do esforço, do interesse em fundamentar a Didática a partir do conhecimento da realidade escolar. Está aí mais um indício de avanço na prática pedagógica de alguns professores de Didática: partir da problemática concreta do cotidiano escolar.

É importante ressaltar que a relação entre conteúdo e a forma de transmissão do saber didático possibilita ao futuro professor o desenvolvimento de uma maneira de apreender a realidade e agir sobre ela.

Em algumas situações de sala de aula, os professores desenvolveram o conteúdo didático, procurando articulá-lo tanto com as demais disciplinas pedagógicas quanto com os conteúdos da área específica da Licenciatura, dando, assim, destaque à experiência dos alunos e partindo da análise da prática pedagógica concreta e seus determinantes. Pude, também, constatar a apresentação de vários enfoques sobre um mesmo conteúdo para a dis-

cussão em sala de aula. Alguns professores empregavam a exposição questionadora, apresentações feitas pelos alunos, trabalho em grupo, entrevistas com professores e especialistas, contatos com a realidade escolar, observações em sala de aula, elaboração e discussão de relatórios de observação. O professor não explicava os conteúdos, mas, ao contrário, provocava os alunos criticamente a respeito do que a realidade observada indicava, buscando nas leituras os fundamentos necessários à explicação e compreensão das questões levantadas.

Conteúdo e forma são dois pólos do processo educativo; mesmo sendo o conteúdo o pólo determinante, a forma não pode ser esquecida. Conteúdos críticos desenvolvidos de forma autoritária prejudicam tanto quanto conteúdos acrílicos ensinados de forma autoritária. Isto leva ao descrédito quanto ao próprio conteúdo, uma vez que o fazer pedagógico do professor fica contraditório com a sua teoria, com o seu ideário.

Alguns professores procuraram abordar o conteúdo didático (como fazer) com sua significação político-social tendo em vista a apreensão crítica da realidade pelo aluno. A dimensão política intrínseca à relação conteúdo-forma tem que ser direcionada intencionalmente em função dos objetivos propostos. Para tanto, alguns professores dirigiam intencionalmente a sua prática pedagógica, evitando, com isso, a transmissão estática do conteúdo didático, sem esquecerem que o objetivo fundamental da Didática é o ensino desta e que seu conteúdo específico não pode ser relegado a segundo plano.

A questão do conteúdo que está sendo ensinado remete à questão do conteúdo que está sendo aprendido. O trabalho escolar precisa ser avaliado, mas como comprovação para o aluno do seu progresso com relação à aquisição do conteúdo, analisando os

aspectos que favorecem ou dificultam a sua assimilação. Professores e alunos procuram o diagnóstico da situação. A atitude de quatro ou cinco professores de Didática é de compromisso com o aluno e com o trabalho docente, visando tomar decisões que possibilitem reorientar o processo ensino-aprendizagem. O processo de avaliação centra-se no conteúdo da disciplina, isto é, nos núcleos básicos, tendo como foco central a análise dos aspectos sócio-políticos da educação e da escola, o planejamento de ensino e a análise do processo de ensino. Há uma preocupação com a assimilação dos conteúdos, levando em conta os aspectos subjetivos e objetivos, procurando a articulação entre eles. Dentro desta perspectiva, a avaliação deve superar os aspectos meramente quantitativos para tornar-se instrumento auxiliar do professor e do aluno na análise do desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem. Desta forma, a avaliação não se restringirá a um momento de decisão final do semestre letivo. A avaliação permeia todo o processo ensino-aprendizagem, exigindo do professor um posicionamento pedagógico explícito. E mais do que pensar a avaliação de forma diferente, o posicionamento do professor implica em agir diferente e isto também significa avançar.

Na prática pedagógica crítica professores e alunos precisam apreender a realidade como algo concreto, bem como perceber que há vínculos entre os meios e os fins da educação. Desse modo, professor e alunos buscam nas atividades didático-pedagógicas um significado e uma finalidade, além dos métodos e técnicas fechados em si mesmos, estabelecendo vínculos entre a teoria e a prática.

A Didática praticada e desenvolvida por alguns professores apresenta uma característica marcante por seu conteúdo enfatizar uma preocupação teórico-prática. Há uma tendência em se contextualizar o ensino da Didática, de vincular o trabalho da

sala de aula com as situações concretas das escolas de 1º e 2º graus, a fim de evitar um trabalho docente inteiramente distante da realidade da maioria da clientela escolar. Este contato com as condições concretas da escola possibilita fundamentar mais adequadamente a capacitação técnica e política dos futuros professores. O confronto entre os subsídios teóricos provenientes da Didática, das demais disciplinas pedagógicas e das áreas específicas e o conhecimento da realidade concreta, de certa forma, implica em uma revisão dos conteúdos da Didática e na forma de desenvolvê-los. Neste sentido, a Didática não pretende ser uma disciplina do receituário de regras técnicas, prontas e acabadas e nem ser a difusora de modelos de ensino vinculados a um passado histórico, provenientes de outras realidades sociais e educacionais desvinculados do contexto sócio-político-econômico brasileiro. A Didática não deverá desempenhar um papel reprodutivo que leva a obscurecer a realidade, impossibilitando que os futuros professores adquiram uma percepção crítica da escola e do processo de ensino e percebam sua própria prática pedagógica de forma crítica.

Há um outro papel a ser desempenhado pela Didática nos cursos de formação para o magistério que é o de denunciar as contradições que permeiam a prática pedagógica e de atuar a favor de uma proposta crítica de educação. Sob esse enfoque, a Didática direciona a prática pedagógica de alguns professores e alunos na busca da democratização do ensino, da escola e da transformação da sociedade. Por isso a preocupação de alguns professores de Didática em ocupar o espaço da escola, procurando desvendar, juntamente com seus alunos, a realidade escolar que está sendo ocultada, a fim de conhecerem seus interesses, suas necessidades e tomar decisões mais adequadas para sua democratização. O objetivo dos professores e alunos é o de realizar uma leitura

crítica da realidade escolar em busca de uma Didática comprometida com a formação de professores. A esse respeito afirma Balzan:

"Este compromisso implica a consciência de nossas possibilidades e limites. Cumpre aceitar que o espaço que o profissional da Educação dispõe para atuar como agente de mudança é realmente pequeno. Mas este espaço existe e é isto que importa. É preciso aproveitá-lo integralmente, explorando todas as oportunidades, de modo a se marcar a presença através daquilo que a Didática de fato pode oferecer". (Balzan, 1982:170)

O importante é que haja, também, por parte dos professores e alunos, a consciência da necessidade de desmistificar as ilusões criadas pelos interesses de uma minoria, procurando desvelar as contradições entre o que é o dia-a-dia de sala de aula e o ideário pedagógico acrítico e pretensamente neutro, muitas vezes internalizado pelos professores.

Neste sentido, a Didática procura trabalhar com seu objeto — o processo de ensino — sem perder de vista a realidade social. Significa ver o processo de ensino articulado com o contexto social contribuindo, dessa forma, para atenuar o formalismo e superar as dicotomias existentes nos diferentes enfoques do papel da Didática. Parece que alguns professores de Didática procuram desenvolver no futuro educador a capacidade de perceber a realidade escolar tal como ela é.

Percebo aí um ponto de partida para a Didática comprometida que pode desenvolver-se, a longo prazo, em sua opção para a mudança da escola, da educação e, mais amplamente, da sociedade. A Didática tem que estimular a crítica ao ensino que ocorre na sala de aula, à escola, e ultrapassar os seus muros.

É preciso, ainda, acrescentar mais um dado importante, pois, se os professores e alunos experimentam um momento de transição na busca de uma prática pedagógica crítica e reflexiva e, conse-

qüentemente, de uma Didática comprometida, há necessidade de constantes "êxitos parciais", para avançar.

A sistematização de uma Didática comprometida, assentada nos pressupostos de uma pedagogia que esteja preocupada com a democratização do ensino, é ainda insuficiente. Os dados obtidos através das entrevistas e observações indicam pontos de avanço que favorecem a construção de uma Didática comprometida com a formação de professores.

Tentarei retirar deles os elementos necessários para a compreensão e para a prática da Didática.

A análise da prática pedagógica dos professores de Didática permite levantar alguns pontos de avanço que merecem destaque:

- . empenho em veicular uma concepção de educação que leva em conta seus determinantes sociais, objetivando compreender os mecanismos de discriminação social e seletividade dentro da escola; isto significa apreender a escola como ela é e a possibilidade de repensá-la numa perspectiva transformadora;
- . atitude de compromisso dos professores com o trabalho que realizam, seu compromisso com a formação do futuro docente; a transmissão de conteúdos significativos; a busca de caminhos alternativos para o ensino da Didática;
- . busca de formas de relacionamento fundadas no diálogo, na reciprocidade, na troca de experiências com o aluno visto como sujeito e não como mero objeto do processo ensino-aprendizagem;
- . tentativas em articular a transmissão de conteúdos significativos com a experiência do aluno, com as situações concretas do dia-a-dia das escolas de 1ª e 2ª graus e à compreensão do con-

- texto social mais amplo; os conteúdos devem ser vivos e concretos, articulados com os interesses sociais; é ir para a sala de aula e fazer o estudo de como ocorre o processo de ensino;
- . esforços em relação à aplicação de procedimentos de ensino que enriqueçam o encontro entre o aluno e o conteúdo didático, incluindo a exposição intercalada com questionamentos, apresentações feitas pelos alunos, trabalhos em grupo, trabalhos individuais, redações de relatórios de visitas e contatos com escolas; procedimentos que diminuam o risco de que a fala do professor se torne uma forma exclusiva de transmissão de conhecimento;
 - . esforços no sentido de pensar e agir diferentemente quanto à questão da avaliação na perspectiva da ação diagnóstica.

2. Indicações básicas para uma Didática comprometida

Adentrando cuidadosamente a prática pedagógica dos professores de Didática, pude fazer algumas anotações sobre pontos que considero básicos e que constituem, a meu modo de ver, em indicações necessárias à construção de uma Didática comprometida com a formação do professor.

2.1. A Didática deve estar engajada em uma proposta crítica da formação do professor

A Didática não pode ser tratada como uma disciplina isolada no currículo do curso de formação de professores, como algo fechado em si mesmo. Enquanto disciplina teórico-prática centrada no ensino, a Didática transforma-se em um ponto de convergência de princípios, de pressupostos, de teorias provenientes de diversos campos, da Filosofia da Educação, da So-

ciologia da Educação, da Psicologia da Educação, da História da Educação. É na ação e na reflexão didáticas que os fundamentos dessas disciplinas aparecem. Por isso, a importância de se estruturar o conteúdo de Didática como síntese dos fundamentos da prática pedagógica, possibilitando fornecer orientações necessárias para tornar o processo de ensino uma ação reflexiva, questionada, intencional e sistemática. Para desempenhar um papel marcante na formação do professor, a Didática deverá ser o elo entre os fundamentos da educação, os conteúdos específicos da parte profissionalizante dos cursos de Pedagogia e Licenciatura e o exercício da prática pedagógica.

Penso que a Didática, para assumir esse papel, não poderá ser vista como uma disciplina autônoma e solitária do currículo mas como uma disciplina engajada em uma proposta mais ampla de formação do professor, para "servir como mecanismo de tradução prática, no exercício educacional, de decisões filosófico-políticas e epistemológicas de um projeto histórico de desenvolvimento do povo". (Candaú, 1982:30).

Um projeto ou uma proposta de formação de professor deve partir do pressuposto de que a educação é parte integrante do sistema político-econômico-social e que a mudança do sistema educacional supõe sua articulação com a transformação da sociedade em busca de melhores condições de vida (mais democrática e igualitária) para a maioria da população. Isso significa que a proposta deverá estar compromissada com a formação de profissionais críticos que, mediante sua prática pedagógica futura, participem, efetivamente, como agentes dos processos de democratização da escola e da transformação da sociedade em que se situam.

Nesta perspectiva, a docência deverá constituir a base da identidade profissional de todo educador, visto, sinteticamente,

como aquele que: a) domina o conteúdo técnico, científico e pedagógico; b) assume o compromisso ético e político com os interesses da maioria da população brasileira; c) é capaz de perceber as relações existentes entre educação e sociedade; d) é capaz de atuar como agente de transformação da realidade em que se insere, assumindo, assim, seu compromisso histórico. (Documento Final do Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para a Educação, 1983).

A Pedagogia Histórico-crítica valoriza a especificidade do pedagógico procurando situá-lo dentro de uma perspectiva globalizadora. Isto significa reconhecer que uma proposta crítica de formação de professores pode, efetivamente, contribuir para mudanças quando está comprometida com o processo de transmissão-assimilação-elaboração do conhecimento, quando desvela as contradições sociais ao invés de mascará-las, e quando propicia ações educativas que levem os futuros professores a compreenderem, analisarem e interpretarem criticamente as realidades social e educacional. A Didática, como disciplina do currículo de formação de profissionais da educação, dentro dos limites de sua ação, desempenha papel fundamental ao propiciar ao futuro docente a capacidade de perceber a escola, não apenas como ela é "mas para captar o que ela pode ser a partir do que é, e contribuir assim para o seu movimento em direção a muitos futuros possíveis, os quais são ainda objeto de disputa". (Mello, 1982:15).

A formação de professores e a Didática, vistas como um todo em uma perspectiva de contextualização e de superação das contradições que vêm caracterizando-as, serão aspectos relevantes a considerar na proposta de curso de preparação para o magistério. A Didática faz parte do todo e, como tal, só pode ser compreendida e estudada enquanto referida ao todo, porque man-

têm definidas relações com as partes e vice-versa. Por isso, não se pode autonomizá-la.

2.2. A Didática deve buscar a superação das dicotomias

A *relação teoria-prática* é uma discussão clássica em educação. Teoria e prática constituem uma unidade. Não se opõem e não deve haver dicotomia entre elas, o que deve haver é um constante relacionamento recíproco. Na medida em que este propósito puder ser atingido, a prática "torna-se cada vez mais esclarecida e controlada pela teoria, e a teoria cada vez mais ligada à realidade educacional". (Georgen, 1979:31).

A Didática como disciplina teórico-prática não pode estar isolada do dia-a-dia da sala de aula, fonte dos problemas que se colocam a um professor e referencial básico para a busca de soluções alternativas para os problemas evidenciados.

Quando os professores de Didática se dispõem a analisar o dia-a-dia das escolas, juntamente com seus alunos, devem se orientar na busca dos pontos que propiciem o relacionamento entre a teoria e a prática. No lugar de transmitir um conteúdo livresco, pronto e definido *a priori*, o conteúdo a ser trabalhado é selecionado e definido a partir das necessidades detectadas na sala de aula das escolas de 1ª e 2ª graus. Não se trata apenas de transmitir teorias para guiar o fazer pedagógico, mas trata-se de empregar o saber sistematizado para explicar os problemas levantados no cotidiano da sala de aula. Não se trata, apenas, de transmitir conteúdos críticos, mas é preciso vivenciar, refletir e sistematizar junto com o aluno o que ocorre no interior das salas de aulas, ou seja, o processo ensino-aprendizagem. Incorporar as experiências dos alunos às atividades educacionais, tornando-

-as' significativas. Assim o aluno poderá compreender o valor da escola, o seu sentido.

É imprescindível que se tome a escola como espaço por excelência da formação do professor, acreditando nela e tentando mudá-la por dentro. Compreender a escola enquanto realidade concreta e inserida no contexto histórico-social. Tomar como ponto de partida a dinâmica da sala de aula e as implicações advindas daí para a prática pedagógica do futuro professor. Apreender o processo de ensino como ele é e a possibilidade de recriá-lo em uma perspectiva crítica; detectar os problemas de aprendizagem, analisando suas causas para uma intervenção adequada e efetiva, se for o caso. Enfim, uma reflexão sobre as dimensões técnica e política da Didática, ou seja, a organização do ensino, a disciplina, o manejo de classe, a relação pedagógica, as formas de trabalho, o controle que o professor exerce sobre o aluno e sobre o conhecimento, as decisões tomadas pelos professores e alunos no dia-a-dia da sala de aula, etc. É a dimensão técnica pensada de forma mais ampla e articulada com as dimensões humana e política da prática pedagógica, perpassadas pela intencionalidade. Desta forma, a Didática procura compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, a fim de atender aos seus objetivos de instrumentar, teórica e praticamente, o futuro professor.

O projeto de formação do professor, no qual estará engajada a Didática, deverá ter como núcleo integrador a relação teoria-prática, trabalhada de forma a constituir unidade indissolúvel, sem perder de vista as realidades social e educacional.

A Didática é, então, forjada a partir da realidade escolar concreta e seus determinantes, "procurando refletir e analisar as diferentes teorias em confronto com ela". (Documento final do I-Seminário A Didática em Questão, 1982).

Uma outra dicotomia evidenciada nos demais enfoques do papel da Didática é a que diz respeito à *relação entre técnica e política*. Essa relação está intimamente ligada com outras relações, entre elas, a *relação conteúdo-forma*.

A superação da dualidade entre a dimensão técnica e a dimensão política da Didática é enfrentada admitindo-se que elas são inseparáveis e dotadas de especificidade própria. Ambas mantêm íntima relação entre si, influenciam-se mutuamente.

Cabe lembrar que, ao se afirmar a neutralidade da Didática que supervaloriza a forma em detrimento do conteúdo a ser transmitido e assimilado, cai-se na posição tecnicista. E o politicismo, ao procurar superar a neutralidade tecnicista, reduziu a dimensão política da Didática ao discurso de "falar sobre" enquanto que o fazer pedagógico permanecia inalterado. Para o politicismo, tanto a forma quanto o conteúdo didático são questões técnicas e, como tal, são relegados ao plano secundário, reduzindo o conteúdo didático a debates de questões sócio-econômico-políticas. Segundo Oliveira, esse unilaterismo decorreu da "não compreensão da especificidade do conteúdo e da forma no fazer pedagógico e, conseqüentemente, da não compreensão de como se efetiva a relação desses dois pólos nesse fazer". (Oliveira, 1985:32).

A não compreensão leva a valorizar uma dessas dimensões que, tomada isoladamente, provoca uma visão reducionista da Didática. As dimensões técnica e política da Didática devem ser compreendidas e trabalhadas de forma articulada. Mais do que isso, afirma Candau que "esta mútua implicação não se dá automática e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada". (Candau, 1982:21).

Trata-se de dirigir intencionalmente as dimensões política e técnica da Didática em função dos objetivos proclamados. Se

se pretende que os futuros professores sejam agentes de democratização da escola, é preciso que eles desenvolvam um modo de pensar e agir que propicie captar a realidade enquanto um processo.

Isto quer dizer que a dimensão política da Didática efetiva-se, realiza-se, no próprio fazer pedagógico (considerado, em sua relação de forma e conteúdo, em função dos fins pedagógicos e sociais propostos) que se concretiza no dia-a-dia da sala de aula.

O professor de Didática, neste caso, precisa questionar não só "o quê" do conteúdo a ser ensinado mas também "o como" se pretende ensinar esse conteúdo. E mais ainda: questionar "o quê" e "o como" em função de quais interesses. Enfim, questionar a prática pedagógica em função dos objetivos pedagógicos e sociais aos quais ela serve.

É preciso ficar claro que a Didática, como uma das disciplinas do currículo do curso de formação para o magistério, compete recuperar os instrumentos do fazer pedagógico: "o que" e "o como".

A Didática deve recuperar essa unidade por meio de um enfoque integrador. O futuro professor precisa saber o que ensinar e como ensinar. O enfoque integrador implica em saber dar aulas, organizar o ensino, incentivar o aluno, manejar a classe, acompanhar a aprendizagem, dominar conteúdo, e acima de tudo tomar consciência da intenção política de sua prática pedagógica. Trata-se de uma tarefa ao mesmo tempo técnica e política, porque a integração desejada entre conteúdo/forma, objetivos/fins, nasce do contexto — com a escola que temos —, da relação concreta entre professor-aluno, do dia-a-dia da sala de aula e da análise da própria prática pedagógica.

Hã, no interior da sala de aula, uma relação básica, sobre a qual devo tecer algumas considerações. Trata-se da *relação pedagógica*.

O enfoque do papel da Didática, a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-crítica, pensa a referida relação de maneira concreta, levando em consideração o contexto sócio-econômico-político em que vivem o professor e o aluno. A relação entre professor-aluno-conteúdo é uma relação social de reciprocidade e não pode ser compreendida separadamente. O papel do professor é insubstituível na direção do processo de transmissão-assimilação-elaboração dos conteúdos, uma vez que o espontaneísmo abandona o aluno a seus interesses. A autoridade do professor viria contribuir para ajudar o aluno em seu processo de aquisição de conhecimento, exigindo dele esforço e disciplina.

Na verdade, no ponto de partida da relação pedagógica há diferenças entre professor e aluno. O professor possui mais experiência de vida, tem domínio dos conhecimentos sistematizados a serem transmitidos e, muitas vezes, tem (ou deveria ter) uma consciência clara das finalidades sócio-políticas da educação e da escola. O aluno é portador de experiências e conhecimentos colhidos no meio em que se situa, havendo necessidade de intervenção do professor para levá-lo a acreditar em suas possibilidades, a fim de ultrapassar o senso comum, ou seja, a visão fragmentária e assistemática do conhecimento.

Em síntese, a Didática comprometida e crítica deve considerar que, no ponto de partida da relação pedagógica, professor e aluno são diferentes, mas que o que se busca no ponto de chegada da relação pedagógica é a igualdade entre professor e aluno (Saviani, 1984:104).

Outro vínculo básico que considero importante ressaltar diz respeito à relação recíproca entre *ensino e pesquisa*. Em geral, o que se observa é o ensino dissociado da pesquisa e vice-versa. Isto traz como conseqüência a dicotomia. A superação da visão dicotomizada exige repensar a especificidade desses dois pólos distintos, mas complementares. O ensino tem como função básica transmitir conhecimentos que já estão acumulados. A pesquisa visa captar o não conhecido da realidade e que precisa ser conhecido. Implica em tornar visível o que não se vê, acerca da escola e da sala de aula. Desta forma, a pesquisa passa a estar mais voltada para a apreensão da organização e funcionamento da escola e da sala de aula.

Precisa-se ficar atento para não transformar uma atividade de pesquisa em um processo de ensino, caso contrário pode-se correr o risco de não se atingir o objetivo do próprio ensino. Em outros termos, na tentativa de superação da dicotomia, corre-se o risco de provocar o unilateralismo, ora privilegiando o ensino, ora a pesquisa. Nesse caso, o predomínio do ensino pode levar a Didática à mera transmissão de orientações abstratas, mecânicas e repetitivas, enquanto que o predomínio da pesquisa pode provocar a limitação do conteúdo ao problema da investigação que o professor realiza e que, nem sempre, atende aos interesses e às necessidades dos alunos e aos objetivos da proposta de formação de professores para o magistério.

O papel da pesquisa no ensino de Didática, de certa forma, pode garantir a iniciação do futuro professor como investigador. E isto é, também, reivindicado pelo próprio aluno como uma forma de aproximá-lo da realidade escolar, além de favorecer uma melhor compreensão da função da escola e do papel do professor como agente de uma prática pedagógica que

busca a democratização do ensino. Ao refletir e contestar a realidade social e escolar, professores e alunos terão condições de extrair os fundamentos teóricos necessários à criação de formas didáticas mais adequadas, a partir do exame concreto das situações da sala de aula. Esse parece ser o fio condutor para a construção da Didática comprometida.

É importante acrescentar que a pesquisa voltada para o cotidiano da sala de aula, junto a professores que realizam um trabalho docente considerado "bem sucedido", deve possibilitar "condições para que o aluno vá se tornando sujeito do seu aprender, e o educador sujeito do seu processo de formar-se enquanto educador". (Oliveira, 1985:34).

Este tipo de investigação permite organizar as atividades de pesquisa e as respectivas experiências de ensino, de modo a levantar questões concretas, necessárias à compreensão dos elementos constitutivos do fazer pedagógico e da estrutura relacional que acontece na sala de aula. É na confluência da prática e da teoria que muitos caminhos poderão ser delineados.

Há algumas pesquisas nesta direção (André e Mediano, 1986; Kramer e André, 1984; Libâneo, 1984), sugerindo caminhos possíveis para se repensar o ideário e o fazer pedagógicos. Estas pesquisas devem fazer parte da bibliografia selecionada e trabalhada nos cursos de formação de professores e, especialmente, para o ensino da Didática.

3. Para iniciar outra discussão

A conclusão deste estudo representa muito mais o início de outros, no sentido de repensar a formação do professor e, particularmente, o papel desempenhado pela Didática nesse pro-

cesso. Por isso, não me cabe concluir. É mais adequado apresentar, de forma sucinta, algumas idéias levantadas ao longo da caminhada, no que concerne à opção metodológica e aos resultados principais do processo de pesquisa.

A necessidade sentida de analisar a prática pedagógica dos professores de Didática apontou como fundamental a realização de um trabalho de campo que propiciasse a imersão na sala de aula. Além de observar a vida na sala de aula, pude realizar entrevistas formais e informais com professores e alunos, pedir-lhes que respondessem questionários; analisar documentos técnico-pedagógicos, gerando uma superabundância de dados. Foi um processo difícil e complexo de ser vivido, cheio de avanços e de recuos, muitas vezes desanimadores. Isto é próprio do processo de aprender a partir da realidade concreta, de "*olhar de baixo para cima*" (Espeleta e Rockwell, 1986:86), de documentar a realidade não documentada. Neste processo, o papel do pesquisador é o de clarificar a prática vivida, sem perder de vista quer a especificidade dessa prática e quer a de pesquisador. Desta forma, a análise da prática pedagógica do professor de Didática e a tentativa de explicá-la constituíram tarefas de muito fôlego, uma vez que os dados foram coletados durante períodos prolongados de observação e permanência na sala de aula. Isto obrigou, posteriormente, a dispendir um tempo considerável na decodificação das informações, no mapeamento dos dados, na definição de categorias de análise e na consolidação do relato textual da realidade apreendida.

Argumenta-se freqüentemente que os resultados de pesquisas qualitativas não podem ser generalizados para outras situações. Em se tratando de um estudo voltado para a discussão da prática pedagógica de professores de uma determinada área do conhecimento, de cinco Instituições de Ensino Superior,

pode-se considerar que, a despeito da diversidade, as salas de aula têm muitas características em comum. Algumas questões mais gerais afloram, confirmando, em determinados aspectos, pontos comuns, problemas e dificuldades já detectados em outras pesquisas e estudos sobre a formação profissional para o magistério. A pesquisa não pretende a abrangência da "survey", embora a supere em termos de profundidade. A abordagem qualitativa busca mais os "sentidos do que as aparências das ações humanas". (Haguette, 1987:67).

Outra questão que surge com relação a este tipo de pesquisa refere-se à subjetividade do pesquisador. Daí a importância do pesquisador explicitar a teoria que o informa e o relato de todas as etapas da atividade da pesquisa, de maneira que o leitor possa conhecer as condições de interação que produziram os dados. No intento de controlar o efeito da subjetividade, que segundo Stake "não pode ser eliminada" (1983:7), procurei deixar claros os critérios utilizados para entrevistar professores e alunos, observar situações de sala de aula, descrevendo fiel e integralmente os fatos observados, depoimentos, comentários e diálogos com os interlocutores, prestando atenção ao que os indivíduos fazem e ao que eles dizem fazer. A utilização de diferentes fontes e diferentes instrumentos é essencial para a confiabilidade da pesquisa.

Cabe agora fazer um confronto a respeito das recomendações dos encontros e seminários de Didática e o resultado da pesquisa, identificando os pontos de divergência e convergência com relação às questões levantadas ao longo das discussões.

Desde 1972, com o I Encontro Nacional de Professores de Didática, deu-se uma abertura para os debates sobre o ensino desta disciplina e seu papel na formação do professor. Esses

debates foram ganhando força junto aos meios acadêmicos, cujas recomendações e conclusões serviram de ponto de partida para desvelar as bases da prática pedagógica que se efetiva nas escolas de 1º e 2º graus e que, de certa forma, tem-se demonstrado incapaz de garantir um ensino de boa qualidade para a maioria da população.

A questão que se colocava então (década de 70) e ainda agora, (década de 80) é a da necessidade de buscar caminhos alternativos que orientem a prática pedagógica dos professores das escolas de 1º e 2º graus.

Reverendo as recomendações e conclusões dos encontros de Didática e confrontando-os com os resultados da pesquisa realizada junto a professores e alunos dos cursos de Pedagogia e Licenciatura, parece inegável a convergência quanto a alguns aspectos, assim como uma certa divergência com relação a outros. Os principais pontos de convergência centram-se em:

- os resultados encontrados na pesquisa indicam a presença, ainda, dos conflitos gerados com a introdução e difusão da disciplina "Currículos e Programas" nos cursos de Pedagogia e Licenciatura, questão discutida por Castro (1972) ao apresentar um modelo de situação didática. Será que essa disciplina pode ser tratada como autônoma, ou parte do conteúdo da Didática? Uma outra questão levantada se refere às relações da Didática com as outras áreas dos cursos de formação de professores: científicas, artísticas ou técnicas. Há uma sobreposição e desarticulação entre Didática e as demais disciplinas pedagógicas e as de conteúdo específico das Licenciaturas;

- os dados da pesquisa indicam que há consenso, entre professores e alunos entrevistados, quanto à necessidade de se buscar, para o ensino da Didática, a articulação entre as suas

dimensões: técnica, humana e política. Esta preocupação foi enfatizada por Candau (1982), ao colocar a integração das três dimensões no centro configurador de sua proposta. Essas dimensões devem ser compreendidas e trabalhadas em conjunto, dentro de um mesmo continuum, para que o processo de ensino assuma o seu verdadeiro papel na escola;

- as observações anteriores põem em evidência uma outra questão, que se refere à necessidade de se realizar a integração teoria-prática. Uma das recomendações do I Seminário "A Didática em Questão" (1982) diz respeito à importância de se partir da prática pedagógica, procurando refletir e analisar as diferentes teorias em confronto com ela. Parece-me que esta recomendação tem orientado a prática pedagógica de alguns dos professores entrevistados. Os alunos também perceberam a importância de se trabalhar continuamente a relação teoria-prática de forma associada;

- a busca de uma "Didática Fundamental" (Candau e André), uma "Didática Utópica" (Rays), uma "Didática Comprometida" (Balzan) aponta para um núcleo, comum às várias propostas: compromisso social, visão contextualizada e vinculação a um processo histórico, visando a superação do receituário e das discussões políticas e sociais, sem considerar a dimensão técnica da disciplina. Em termos concretos, os dados da pesquisa demonstraram a existência de uma tendência, ainda minoritária, de se ultrapassar a visão instrumental em direção a uma Didática mais articulada com a problemática da educação e da escola na sociedade. Há uma preocupação em relacionar a Didática com o processo educativo mais amplo e com a sociedade;

- essas considerações apontam, já, para um outro ponto de convergência. Trata-se da importância de se estimular a pes-

quisa a fim de orientar as decisões básicas do processo de ensino e a necessidade imperiosa de se buscar soluções simples e exequíveis. Os dados da pesquisa confirmam a falta de investigação científica na área, identificada por Candau (1982) e a necessidade imperiosa de se realizar a integração docência-pesquisa, apontada por Balzan (1982).

A divergência se traduz pela constatação de diferentes posicionamentos quanto ao objeto da Didática. Evidências disso podem ser encontradas nos pronunciamentos de diversos educadores e nas conclusões dos eventos da Didática. Há uma gama de termos apontados por diferentes professores da área quanto à definição do objeto da disciplina, que, para uns, é o processo ensino-aprendizagem, para muitos, o processo de ensino e, para outros, pode ser a aula, ou a prática pedagógica, ou o trabalho docente. Essas posições encontradas ao longo dos Seminários de Didática em Questão que vimos nos reportando não se apresentam, em geral, como incompatíveis, mas sim como um reflexo de diferentes enfoques da Didática. Entre os professores e alunos pesquisados há uma concentração em torno de ser o ensino o objeto da Didática. Há uma preocupação de que o processo de ensino seja discutido e analisado pelos professores a partir do exame de suas próprias condições de trabalho, e que considere também a realidade sócio-cultural da clientela escolar. Julgo que o termo ensino, tal como está colocada pelos entrevistados, tem o seu significado ligado a uma linha mais crítica de educação, qual seja, o processo de ensino articulado com o contexto social mais amplo.

Concluindo, a despeito de toda a problemática discutida, um ponto que gostaria de reafirmar é que a formação de professores deve partir de uma proposta crítica, comprometida com o processo de democratização da escola, alicerçada no contexto de trabalho dos futuros professores, no caso, a escola de 1º e 2º graus,

no sentido de prepará-los técnica e politicamente para a sua função. Isto implica o envolvimento de todos os responsáveis pela proposta de mudança dos cursos de Licenciatura. Essa proposta deve se fazer acompanhar por momentos de debates e sensibilização.

Cabe ainda uma palavra sobre o compromisso político de alguns professores, revelado pela intencionalidade em propiciar uma visão crítica da realidade social e educacional ao aluno. Na prática pedagógica crítica, o professor não transforma os problemas de educação em problemas autônomos. Ao procurar abrir caminhos para superar as contradições de sua própria prática, alguns professores de Didática, juntamente com seus alunos, procuraram fundamentar o conteúdo da disciplina a partir das condições concretas do trabalho docente, possibilitando a adequação do ensino às necessidades da maioria da clientela escolar. Este confronto, certamente, implicará em uma revisão dos objetivos, conteúdo e prática do ensino da disciplina. Há, então, um redimensionamento dessa prática e, conseqüentemente, sua imagem de educador caminha em outra direção imprimindo um novo sentido ao seu fazer pedagógico.

E aqui chego a um ponto de reencontro com a questão inicial de minha reflexão: a busca de indícios de uma Didática comprometida com a formação de professores que, futuramente, irão atuar mais especificamente com alunos das camadas mais pobres da população. É preciso uma Didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino. É evidente que a Didática, por si, não é condição suficiente para a formação do professor crítico. Não resta dúvida de que a tomada de consciência e o desvelamento das contradições que permeiam a dinâmica interna da sala de aula são pontos de partida para a construção de uma Di-

dática comprometida, pois "temos que tomar a iniciativa e dar um exemplo de como fazê-lo". (Freire, 1986:88). Neste sentido, outros passos serão dados por mim, muitos dos quais atuando na sala de aula como professora de Didática.

BIBLIOGRAFIA

ALVITE, Maria Mercedes. *Didática e Psicologia. Crítica ao psicologismo na educação*. São Paulo, Edições Loyola, 1981.

ANDRÊ, Marli. Em busca de uma Didática Fundamental. In: *Atas do III Seminário A Didática em Questão*. USP/SP. fev. 1985, Vol. 1, pp. 33-45.

———. A pesquisa na Didática e na Prática de Ensino. Palestra proferida no *IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife, março/1987. (mimeo)

ARAÚJO, José Carlos S. Sala de Aula ou o lugar de veiculação do discurso dos oprimidos. In: *MORAIS, Regis (org.). Sala de Aula: que espaço é esse?* Campinas, São Paulo, Papyrus. 1986.

BALZAN, Newton César. A pesquisa em Didática: realidades e propostas. In: *Anais do I Seminário A Didática em Questão*. PUC/RJ. 1982. pp. 123-170.

———. Tem a aula alguma validade. In: *Didática*. São Paulo. (7):51-64. 1977.

BARROS, Alexandre. Você quer ir a Paris? Ou de como passei a entender de disseminação de resultados de pesquisas de Ciências Sociais entre "Policy-Makers". In: *NUNES, Edson Oliveira (org.). A aventura sociológica; objetividade, paixão, improviso e método da pesquisa social*. Rio de Janeiro, Zahar. 1978. pp. 178-197.

BARROSO, Carmem Lúcia e MELLO, Guiomar N. O acesso da mulher no ensino superior brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. (15):47-77, dez./75.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. In: *MORAIS, Régis (org.). Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas, São Paulo, Papyrus. 1986.

BRUSCHINI, Maria Cristina Aranha. Sexualização das ocupações: o caso brasileiro. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. (28):5-20. (março)1979.

- CAJARDO, Marcela. *Pesquisa participante na América Latina*. São Paulo. Brasiliense. 1986.
- CAMARGO, Aspásia A. O ator, o pesquisador e a História: impasses metodológicos na implantação do CPDOC. In: NUNES, Edson Oliveira (org.). *A aventura sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social*. Rio de Janeiro. Zahar. 1978. pp. 276-304.
- CANDAU, Vera M. Didática do Ensino Superior. Texto apresentado no I Encontro Nacional de Professores de Didática. Brasília. junho/1972. (mimeo).
- . A Didática e a formação de Educadores - da Exaltação à Negação: A busca da Relevância. *Anais do I Seminário A Didática em Questão*. Dez./82. Rio de Janeiro. 15-20.
- . A Didática e a formação de professores - da Exaltação à Negação: a busca da relevância. In: *Anais do I Seminário A Didática em Questão*. PUC/RJ. 1982. pp. 15-33.
- . A revisão da Didática. In: *Anais do II Seminário A Didática em Questão*. PUC/RJ. 1983. (mimeo).
- . Metodologia Didática. In: *Informativo ANPED*. Rio de Janeiro. (1) vol: 8 jan./março/1986. pp. 17-18.
- . *A Didática em Questão*. 5a. ed. Petrópolis. Vozes, 1986.
- . A Didática e a Prática de Ensino: sua natureza e seu objeto de estudo. Palestra proferida no IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife. Março/1987. (mimeo).
- CANDAU, Vera M. & LELIS, Isabel A. A relação teoria-prática na formação do professor. In: *Revista Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro. (55):12-18. nov./dez./1983.
- CARDOSO, Ruth. (org.) *Aventura Antropológica*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1986.
- CASTRO, Amélia A. Domingues de. Redefinição da Didática. Documento básico apresentado no I Encontro Nacional de Professores de Didática. Brasília. Junho/1972. (mimeo).
- . A licenciatura no Brasil. *Separata da Revista de História*. (100). São Paulo. 1974. (mimeo).
- . A Didática na Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. (150):294-298. 1984.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *Educação e Contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. Tese de Doutorado. PUC/SP. 1979.

DAMIS, Olga. *A formação do professor: a contribuição da Didática e da Prática de Ensino*. Palestra proferida no IV Encontro Nacional de Didática - Prática de Ensino. Recife. Março/1987. (mimeo).

DOCUMENTO FINAL DO I Seminário A Didática em Questão. Rio de Janeiro, 1982.

DOCUMENTO FINAL do Encontro Nacional de Reformulação dos Cursos de Preparação de Recursos Humanos para Educação. Belo Horizonte. 1983. (mimeo).

DOMINGUES, José Luís. *O cotidiano da escola de 1º grau: o sonho e a realidade*. Tese de Doutorado. PUC/SP. 1985.

EZPELETA, Justa & ROCKWELL, Elsie. *Pesquisa Participante*. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1986.

FALCÃO, Rui. *A república que fez plástica*. In: KOUTZII, Flávio. (org.). *Nova República: um balanço*. LPM Editores. São Paulo. 1986. pp. 26-44.

FRANCO, Luiz Antônio Carvalho. *Problemas de educação escolar*. São Paulo. CENAFOR. 1986.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo ou ousadia: o cotidiano do professor*. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1986.

FREITAG, Bárbara. *Escola, Estado e Sociedade*. 3a. ed. São Paulo. Cortez & Moraes. 1979.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1983.

GARCIA, Guillermo. *A relação pedagógica como vínculo libertador*. In: PATTO, Maria Helena Sousa. (org.). *Introdução à Psicologia Escolar*. São Paulo. T.A. Queiroz. 1983.

GARCIA, Walter G. *Educação: visão teórica e prática pedagógica*. São Paulo. McGraw-Hill do Brasil. 1975. Parte 3. Cap. 6. pp. 342-60.

———. *A prática pedagógica numa perspectiva de transformação da sociedade brasileira*. Palestra proferida no IV Encontro de Didática e Prática de Ensino. Recife. Março/1987). (mimeo).

- GEORGEN, Pedro Laudinor. Teoria e prática: problema básico da educação. In: REZENDE, Antônio Muniz. *Iniciação teórica e prática às ciências da educação*. Petrópolis. Vozes, 1979.
- GOUVEIA, Aparecida Joly. *Professores de amanhã: um estudo de escolha ocupacional*. Petrópolis. Pioneira. 1970.
- HAGUETTE, Tereza Maria Frota. *Metodologias Qualitativas na Sociologia*. Petrópolis. Vozes. 1987.
- IANNI, Otávio. *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1978.
- KUENZER, Acácia Z. & MACHADO, Lucilia R. de S. A Pedagogia Tecnicista. In: MELLO, Guiomar N. de (org.). *Escola Nova, tecnicismo e educação compensatória*. São Paulo. Loyola. 1984. pp. 29-52. (Coleção Espaço).
- LIBÂNEO, José Carlos. Tendências pedagógicas na prática escolar. *REVISTA ANDE*. São Paulo. (6):11-19. 1983.
- . Anotações sobre a questão pedagógico-didática e a política da educação. In: *Anais da III Conferência Brasileira de Educação*. Niterói. 1984.
- . *A prática pedagógica dos professores de escola pública*. Tese de Mestrado. PUC/SP. 1984. (mimeo).
- . *Democratização da escola pública: A pedagógica crítico-social dos conteúdos*. São Paulo. Loyola. 1985.
- . Revendo os elementos específicos da Didática: Planejamento e Avaliação. Palestra proferida no IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Recife. Março 1987. (mimeo).
- LEWIN, Helena. Educação e força-de-trabalho feminina do Brasil. *Cadernos de Pesquisa*. São Paulo. Fundação Carlos Chagas. (32):45-59. fev./1980.
- LOMBARDI, Franco. *Las ideas pedagógicas de Gramsci*. A. Redondo. Barcelona. 1972.
- LUCKESI, Cipriano Carlos. Elementos para uma Didática no contexto de uma pedagogia para a transformação. In: *III Conferência Brasileira de Educação*. Niterói. 1984.

- LUCKESI, Cipriano Carlos. Expressão escrita; apresentação dos trabalhos a nível científico. In: *Fazer universidade: uma proposta metodológica*. São Paulo. Cortez. 1984.
- . Avaliação educacional escolar: para além do autoritarismo. In: *Revista ANDE*. (10):47-51.
- LUDKE, Menga & ANDRE, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo. EPU. 1986.
- MARTINEZ, Miguel M. *Nueveos Métodos para la investigaciones del comportamiento humano*. Caracas. Venezuela. Universidad Simon Bolivar. 1985.
- MARTINS, Pura Lúcia O. *A Didática na atual organização do trabalho na escola - uma experiência metodológica*. Belo Horizonte. FAE-UFMG. 1985 (Dissertação de Mestrado).
- MELLO, Guiomar Namó. *Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político*. São Paulo. Autores Associados: Cortez. 1982.
- . As atuais condições de formação do professor de 1º Grau: algumas reflexões e hipóteses de investigação. In: *Em Aberto*. (8):1-11. 1982.
- MENEZES, Mindê B. Estudo sobre reformulação de cursos e licenciaturas (Documento para ser discutido). In: *Atas do III Seminário A Didática em Questão*. USP/SP. Fev./1985. Vol. 1. pp. 45-58.
- MORAES, Regis. (org.). *Sala de aula: que espaço é esse?* Campinas. São Paulo. Papirus. 1986.
- NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. São Paulo. E.P.U./EDUSP. 1974.
- . Discurso Pedagógico: uma introdução. In: NAGLE, Jorge. (org.). *Educação e linguagem: para um exame do discurso pedagógico*. São Paulo. EDART. 1976. pp. 11-42.
- . A Contribuição da Didática na formação dos educadores. In: *Atas do III Seminário A Didática em Questão*. USP/SP. Fev./1985. pp. 152-164.
- NORMANDO, R.A. e LEITE, R.H. *Análise do questionário sócio-econômico*. Fortaleza. UFC. 1977.

- NUNES, Edson Oliveira (org.). *A Aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social*. Rio de Janeiro. Zahar. 1978.
- OLIVEIRA, Alaíde Lisboa de. Didática e infiltrações terminológicas. In: *Revista Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro. (41):36-39. Julho/agosto 1981.
- OLIVEIRA, Betty. Pesquisando o ensinar e aprendendo a pesquisar. In: *Revista Tecnologia Educacional*. Rio de Janeiro, (62): 31-43. Jan./Fev./1985.
- . *Socialização do saber escolar*. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1985. (Coleção polêmicas do Nosso Tempo).
- OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. *O Conteúdo Atual da Didática: Um discurso da neutralidade*. Dissertação de Mestrado em Educação. UFMG. 1980.
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. *A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso*. São Paulo. Brasiliense. 1983.
- PAIVA, José Maria de. *O método pedagógico jesuítico: uma análise da "Ratio Studiorum"*. MG: Imprensa Universitária da UFV. 1981. (mimeo).
- PAIVA, Vanilda. *Educação popular e educação de adultos; contribuições à História da Educação Brasileira*. São Paulo. Loyola. 1973.
- PAOLI, J. Niivenius. *Para repensar a Universidade e a Pós-Graduação*. 2a. ed. Campinas, Editora da UNICAMP, 1985.
- PASTORE, J. *O Ensino Superior em São Paulo*. São Paulo. USP. 1972.
- PEREIRA, Otaviano. *O que é teoria*. 4a. ed. São Paulo. Brasiliense. 1985.
- PIMENTA, Selma Garrido. Orientador educacional ou pedagogo. In: *Revista ANDE*. São Paulo. (9):29-37. 1985.
- PINTO, Álvaro Vieira. *A Questão da Universidade*. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1986.
- PORTELLA, Eduardo. A crise da Universidade: o vestibular da crise. In: *Revista VEJA*. São Paulo. 15/10/80. pp.28-33.

- RAYS, Oswaldo Alonso. Pressupostos teóricos para o ensino da Didática. In: *Anais do I Seminário A Didática em Questão*. PUC/RJ. 1982. pp.58-72.
- Recomendações do I Encontro Nacional de Professores de Didática. Brasília. Junho/1972. (mimeo).
- Recomendações do I Seminário A Didática em Questão. In: *Anais do I Seminário A Didática em Questão*. PUC/RJ. 1982.
- REIS, Casimiro. *A educação e a ilusão liberal*. São Paulo, Cortez/Autores Associados. 1981.
- RIBEIRO, Maria Luiza S. *História da Educação Brasileira: A organização escolar*. 3a. ed. São Paulo. Moraes. 1981.
- RIEDEL, H. *Didática e Prática de Ensino*. São Paulo. EPU. 1981.
- RODRIGUES, Neidson. *Estado, Educação e desenvolvimento econômico*. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1981.
- . *Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação*. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1985.
- ROMANELLI, Otaiza de O. *História da Educação no Brasil (1930/1973)*. 9a.ed. Petrópolis. Vozes. 1987.
- RONCA, Antônio Carlos Caruso e ESCOBAR, Virgínia Ferreira. *Técnicas pedagógicas: domesticação ou desafio à participação?* Petrópolis. Vozes. 1980.
- SALEM, Tânia. Entrevistando Famílias: notas sobre o trabalho de campo. In: NUNES, Edson Oliveira (org.). *A aventura Sociológica: objetividade, paixão, improviso e método de pesquisa social*. Rio de Janeiro. Zahar. 1978. pp. 47-63.
- SALGADO, Maria Umbelina C. O papel da Didática na Formação do Professor. *Revista ANDE*. São Paulo. (4):9-18. 1982.
- SALVADOR, A.D. Normas para a composição física dos trabalhos científicos. In: *Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica*. 10a.ed. Porto Alegre. Sulina. 1982.
- SAVIANI, Dermeval. *Educação brasileira: estrutura e sistema*. São Paulo. Saraiva. 1975.
- . *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo. Cortez Editora: Autores Associados. 1980.

- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1983.
- . Tendência e correntes da educação brasileira. In: MENDES, Dumerval Triqueiro. (org.). *Filosofia da Educação Brasileira*. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira. 1983.
- . A Filosofia da Educação no Brasil e sua veiculação pela Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. (150):273-289. 1984.
- . *Ensino Público e algumas falas sobre universidade*. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1984.
- . *Política e Educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. São Paulo. Cortez: Autores Associados. 1987.
- SEVERINO, Joaquim Antônio. *Metodologia do Trabalho Científico*. 12a. ed. São Paulo. Cortez. 1985.
- SILVA, Maria Ozanira da S. *Refletindo a pesquisa participante*. São Paulo. Cortez. 1986.
- SINGER, Paul. Os impasses econômicos da Nova República. In: KOUTZII, Flávio. (org.). *Nova República: um balanço*. LPM Editores. São Paulo. 1986. pp. 89-106.
- SNYDERS, George. *Pedagogia Progressista*. Trad. Manuel Pereira de Carvalho. Coimbra. Almedina. 1974.
- . *Para onde vão as pedagogias não diretivas?* Trad. Ruth Delgado. Lisboa. Moraes. 1978.
- . *Escola, classe e luta de classe*. Lisboa. Moraes Editores. 1981.
- SOARES, Magda. A Linguagem Didática. In: NAGLE, Jorge. (org.). *Educação e Linguagem*. São Paulo. EDART. 1976. pp. 145-160.
- . O momento atual de revisão da Didática. In: *Anais do III Seminário A Didática em Questão*. PUC/RJ. dez./1983.
- . Relação entre Didática e Disciplinas de Conteúdo: In: *Atas do III Seminário A Didática em Questão*. USP/SP. fev/1985. pp. 106-113.

- SOARES, Magda. Travessia: tentativa de um discurso da ideologia. In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. Brasília. (150):337-367. 1984.
- STAKE, Robert E. Estudos de casos em pesquisa educacional. *Educação e Seleção*. São Paulo. (7). 1983.
- SURGHI, Suzana B. A Antididáctica e nueva didáctica. In: *Revista de Ciencias de la Educación*. Buenos Aires. (4):135-49. 1974.
- VASQUES, Adolfo S. *Filosofia da Práxis*. 2a. ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1977.
- VEIGA, Ilma P.A. Reflexão em torno do ensino e da pesquisa em Didática no curso superior. Palestra proferida no *IV Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino*. Recife. Março/1987 (mimeo).
- VIEIRA, Evaldo. *A república brasileira: 1964-1984*. São Paulo. Moderna. 1985.
- VILHENA, Vasco de Magalhães (org.). *Práxis: a categoria materialista da prática social*. Lisboa. Livros Horizonte. 1980. (Vol. I e II).
- WILSON, Stephen. The use of Ethnographic Techniques in Educational Research. *Review of Educational Research*. Washington. Vol. 47. nº 2. (1977). pp. 245-265.
- WOLCOTT, Harry. Criteria for Ethnographic Approach to Research in Schools. *Human Organization*. Vol. 34. nº 2. 1975. pp. 117-127.
- LEGISLAÇÃO:
- DECRETO-LEI nº 3454 de 05-03-1939. "Estabelece o regime didático que rege a estrutura dos Cursos Superiores". In: *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. nº 72. 1951. p. 112.
- PARECER CFE nº 292/62. Aprovado em 14 de novembro de 1962. Matérias Pedagógicas das Licenciaturas. In: *Currículos Mínimos dos Cursos de Nível Superior*. Brasília. MEC/CFE. 1974. p.214 e 55.
- RESOLUÇÃO CFE nº 2/69, aprovada em 12-05-69, Comissão Central de Revisão dos Currículos. Fixa os mínimos de conteúdo e duração do curso de Pedagogia. In: *Documenta 100*. abril 1969. p. 113.

ANEXOS

1. QUESTIONÁRIO PARA O PROFESSOR
2. QUESTIONÁRIO PARA O ALUNO
3. ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR
4. PROTOCOLO DE REGISTRO DA ENTREVISTA COM O PROFESSOR
5. PROTOCOLO DE REGISTRO DO ENCONTRO COM OS ALUNOS
6. PROTOCOLO DE REGISTRO DA OBSERVAÇÃO DE AULA
7. ROTEIRO DE ANÁLISE DE PLANOS DE ENSINO

ANEXO 1

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PREZADO PROFESSOR,

Estamos realizando um estudo sobre a "Prática Pedagógica do professor de Didática".

Sendo você um(a) professor(a) de Didática, de uma das Universidades selecionadas para esse trabalho, solicitamos -lhe sua colaboração no sentido de nos fornecer os dados em anexo.

Não há necessidade de identificação pessoal e será mantido sigilo quanto às respostas dadas por você.

Leia cada uma das perguntas, procurando respondê-las com clareza e objetividade.

Em caso de dúvida, peça esclarecimentos à pessoa responsável pela aplicação do questionário.

Agradecemos a colaboração.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE DIDÁTICA

QUESTIONÁRIO DO PROFESSOR

SEXO

- 1 Masculino
- 2 Feminino

ESTADO CIVIL

- 1 Solteiro
- 2 Casado
- 3 Descasado
- 4 Viúvo
- Outros

IDADE

- 1 28 - 32
- 2 32 - 36
- 3 36 - 40
- 4 40 - 44
- 5 44 - 48
- 6 48 ou mais

Qual o curso superior que você fez?

Se você fez Pedagogia, qual habilitação terminou?

- 1 Supervisão Escolar
- 2 Inspeção Escolar
- 3 Administração Escolar
- 4 Orientação Educacional
- 5 Magistério

Outra _____

Você já fez ou está fazendo curso de Pós-Graduação?

- 1 Especialização
- 2 Mestrado
- 3 Doutorado
- 4 Não

Em caso positivo, especifique:

Nome da Universidade _____

Nome do Curso _____

Ano de Início _____

Ano de Término _____

Grau obtido ou a obter _____

Título da Monografia, Dissertação ou Tese _____

Regime de Contrato

- 1 20 horas
- 2 40 horas
- 4 40 horas DE

Outros _____

Situação Funcional na Universidade

- 1 Estatutário
- 2 Contrato CLT
- 3 Visitante

Outro _____

Categoria Funcional e Nível

- 1 Auxiliar de ensino
- 2 Assistente
- 3 Adjunto
- 4 Titular
- 5 PN

Outras _____

Associação de Classe - Especificar

Tempo no Magistério (especificar se urbano ou rural, se regular ou supletivo)

Prê-escola _____	<input type="checkbox"/>
1a./4a. série _____	<input type="checkbox"/>
5a./8a. série _____	<input type="checkbox"/>
2º grau _____	<input type="checkbox"/>
3º grau _____	<input type="checkbox"/>

Você desempenha outra atividade?

- 1 Sim
2 Não

Em caso positivo, especifique: (Atividade e nome da instituição)

Extensão _____	<input type="checkbox"/>
Pesquisa _____	<input type="checkbox"/>
Administração _____	<input type="checkbox"/>
Outros _____	<input type="checkbox"/>

Quais as disciplinas que você já lecionou nos cursos de Pedagogia e/ou Licenciatura?

_____	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>
_____	<input type="checkbox"/>

Participa de alguma iniciativa da Associação de Classe a qual pertence?

1 Não

2 Sim

Quais? _____

Soma

(não preencher)

ANEXO 2

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PREZADO ALUNO,

Estamos realizando um estudo sobre a "Prática pedagógica do professor de Didática".

Tendo sido você escolhido, a partir de requisitos, para participar desse trabalho, solicitamos-lhe sua colaboração no sentido de nos fornecer os dados em anexo.

Não há necessidade de identificação pessoal e será mantido sigilo quanto às respostas dadas por você.

Leia cada uma das perguntas procurando respondê-las com clareza e objetividade.

Em caso de dúvida, peça esclarecimento à pessoa responsável pela aplicação do questionário.

Agradecemos a sua colaboração.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PROJETO: PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE DIDÁTICA

Questionário do Aluno

SEXO

- 1 Masculino
- 2 Feminino

ESTADO CIVIL

- 1 Solteiro
- 2 Casado
- 3 Descasado
- 4 Viúvo
- 5 Outros _____

IDADE

- 1 16 - 18
- 2 18 - 20
- 3 20 - 22
- 4 22 - 24
- 5 24 - 26
- 6 26 ou mais

Qual o curso superior que você faz?

Que motivos o levaram a procurar o curso citado?

O que você está fazendo atualmente?

- 1 Estudando
- 2 Estudando e trabalhando

Outro. Qual? _____

Você está trabalhando no magistério? (especifique o nível de ensino em que atua).

1. Pré-escola (maternal, jardim)
- 2 1a. a 4a. série
- 3 5a. a 8a. série
- 4 2º grau

Outros. Especifique _____

Há quanto tempo você leciona? (anos e meses)

Qual é a sua situação funcional?

Estatutário

Contrato CLT

Horista

Substituto

Outro _____

Você está trabalhando como professor(a)? (especifique)

- . Salário mensal (em mil cruzeiros) _____
- . Carga horária de trabalho semanal _____
- . Dependência administrativa da escola _____

Você não trabalha no magistério, mas pretende ingressar?

Sim

Não

Justifique _____

Quais os motivos que o levaram/levariam a ingressar no magistério?

Soma (Não preencher)

ANEXO 3

ROTEIRO DE ENTREVISTA

A - FORMAÇÃO PROFISSIONAL

1. Você poderia fazer um pequeno histórico de sua formação profissional?

- . Importância do curso realizado para o magistério.
- . Significado da Didática na sua formação.

B - TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

2. Você poderia falar um pouco de sua trajetória profissional?

3. Como você se tornou professor de Didática?

C - IDEÁRIO PEDAGÓGICO.

4. Talvez fosse interessante falar um pouco sobre:

- . situação educacional no nosso país;
- . função da escola na sociedade brasileira.

5. Como você vê o papel da Didática na formação do professor, tendo em vista a função da escola?

- . características e pressupostos da Didática;
- . objetivos que norteiam seu trabalho com Didática;
- . articulação da Didática com outras disciplinas do currículo.

6. Como você vê o papel do professor e do aluno?

D - FAZER PEDAGÓGICO.

7. Como se dá no cotidiano da sala de aula o seu trabalho como professor de Didática?

- . importância que dá à relação professor/aluno e grupos de alunos;
- . como organiza, desenvolve, acompanha e avalia suas ações na sala de aula.

8. Em que momento e como o aluno é envolvido na sua ação cotidiana de sala de aula?

9. Que utilidade tem para você uma Didática Geral?

E - REVISÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

10. Como reorganiza a sua prática pedagógica em função da formação do professor, com relação à:

- . problemas encontrados com o ensino da Didática;
- . contribuições e sugestões para a revisão de Didática e de sua própria prática pedagógica.

ANEXO 4

PROTOCOLO DE REGISTRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR.

ENTREVISTA Nº 27

ENTREVISTADO: Lucas

ENTREVISTADORA: Ilma

LOCAL: Sala do professor Lucas

DATA: 12.09.1985

HORÁRIO: 13:40 hs - 14:30 hs.

ILMA - Você poderia fazer um breve histórico de sua formação profissional, no sentido de enfatizar a importância do curso realizado para o magistério?

LUCAS - Você me lembra os aspectos que você quer explorar, não é? Bom, a formação profissional inicia-se com a Escola Normal. Fiz a Escola Normal, lá no colégio, e depois já fiz Pedagogia e, em seguida, Mestrado em Educação. Então, a origem profissional é essa. Já desde o final do antigo ginásio me interessava pelos aspectos educacionais. Já organizava os chamados "museus pedagógicos", existentes nas Escolas Normais, que davam apoio aos professores e vem, desde aí, a formação. Não sei se é suficiente para você ou se você quer explorar mais outros aspectos.

ILMA - É, acho que seria. Agora, gostaria que você falasse um pouco sobre o significado da Didática nesses cursos de formação.

LUCAS - A Didática sempre foi uma disciplina diluída. Nas várias oportunidades de interação com ela, tanto a nível do Normal, como já na Pedagogia, no curso de Pedagogia, ela foi uma disciplina que eu vi como uma colcha de retalhos de técnica de ensino. Naquela época em que a gente fez Pedagogia, nós não tínhamos essa grande ênfase em várias escolas psicológicas dentro do campo da Pedagogia. Nós não tínhamos ainda o movimento piagetiano, o movimento skineriano etc. Não se sentia na Didática, ou, pelo menos, eu não senti nos cursos que fiz, a presença da Psicologia como disciplina que marcasse o conteúdo da Didática, coisa que você tem hoje. Hoje ela é uma disciplina vinculada à Psicologia (pelo menos é o que eu tenho visto), enquanto que na minha trajetória profissional ela nunca se mostrou dessa maneira — embora se enfatizasse que se dependia do conhecimento da Psicologia para entender a criança. O conteúdo da Didática não se mostrava um conteúdo produzido por psicólogos. Era um conteúdo analisado como técnica de ensino, como maneiras de organizar o processo de ensino-aprendizagem. E eu o vi sempre desvinculado. Abordava-se tópicos, como estudo em grupo. E você estudava qual era a dinâmica de um grupo, como é que você organizava os grupos, em que situações eles poderiam ser mais ou menos produtivos, o estímulo às pessoas que interagem nos grupos, como elas contribuíam ou não, etc. Mas nunca era vista como produto de uma escola psicológica.

ILMA - Então não é...

LUCAS - De imediato é um aspecto que é interessante notar na minha trajetória.

ILMA - Como foi a sua trajetória profissional e como você se tornou professor de Didática?

LUCAS - Bem, na Escola Normal, além daquelas atividades regulares de estágio, nós tínhamos, na própria instituição em que cursávamos a Escola Normal, uma escola de 1º grau, anexa. Então, praticamente nós conduzíamos essa escola, substituindo os professores. As primeiras experiências de ensino estão vinculadas à substituição de professores em unidades específicas. Naquele dia você substituía um professor para abordar uma aula sobre o corpo humano, ou algum outro aspecto. Então, as primeiras experiências vêm daí. Na Pedagogia, ela foi mais restrita às atividades regulares de um curso de Pedagogia, em termos de estágio, sem haver um maior envolvimento com o realizar a atividade docente na rede, na escola comum. E já no final do curso de Pedagogia, nós trabalhávamos em contato com escolas, mas no 2º grau. Nós operávamos como orientador pedagógico de uma escola, nessa faixa de escolaridade. Depois disso, eu saí do país e, então, já no exterior, minha vinculação se deu mais com a Universidade. Desde 1971 eu trabalho mais na Universidade. Meu trabalho envolve a escola de 1º e 2º grau, mas como objeto de pesquisa. Então, você já não vai exercer a atividade de professor na rede, mas você vai para conhecer o trabalho e está interessado em aspectos desse trabalho, em termos de pesquisa.

De volta ao Brasil, em 1974, é a primeira vez que nós nos responsabilizamos pela disciplina Didática, juntamente com a Prática de Ensino. Ainda aqui em... E, depois de lá, continuei com a disciplina numa IES, até o ano passado e, então, com a disciplina na Universidade.

ILMA - Com relação à visão teórica de seu trabalho, eu gostaria de levantar duas questões aqui. Primeiro, eu gostaria que você falasse um pouco da situação educacional de nosso país e qual a função da escola, na nossa sociedade, na sociedade capitalista.

LUCAS - O problema da educação no país, eu acredito que ele esteja vinculado a três áreas desestruturadas. No plano financeiro há uma evidente desestruturação, as estatísticas apontam os níveis de investimento na área e facilmente se pode comprovar que, apesar do grande crescimento populacional, nós investimos hoje menos do que nós investíamos em 1963.

Há um segundo nível de desestruturação, que é o nível da organização da própria área educacional, na medida em que você não tem nem entidades que defendam os interesses dos educadores. Você tem um conjunto de entidades esfaceladas, subdivididas e não tem uma entidade que possa realmente falar em nome da categoria. E num terceiro nível de desestruturação está, um pouco sublinaramente, a própria desestruturação conceitual da área de educação, especificamente da Pedagogia, dentro da educação. Desestruturação essa que se revela, hoje, como uma crise de identidade. Questões como: existe ou não existe Pedagogia? que é que a Pedagogia faz, afinal? são questões que revelam uma crise de identidade. Vinte anos pesaram. Vinte anos de autoritarismo parece que desestruturaram de tal forma a área, que se chega até a duvidar que você tenha um espaço como profissional pedagogo. Estes são alguns aspectos vinculados à Pedagogia. Obviamente, existe toda uma discussão sobre a questão da própria educação e o aparato do Estado. Estado, aqui, não entendido como unidade da federação, mas como o vetor do regime. Nós tivemos vinte anos de autoritarismo, onde a educação esteve claramente a serviço das necessidades grosseiras do capital e nós passamos por uma fase de transição, ou chamada transição. Então, nós temos aí, a nível de Ministério da Educação, algumas alterações, pelo menos algumas predisposições, para implementar determinadas alterações. O fato é que eu não acredito que esse período de transição possa significar, na realidade, uma mudança muito significativa nos rumos da

educação. Ou, se não acredito, pelo menos tenho dúvidas, até que me mostrem o contrário. Na realidade, o que eu vejo hoje é uma ênfase na modernização nos meios governamentais. Uma modernização que a própria revolução de 1964 tinha como bandeira — embora com outra metodologia. Então, eu fico muito temeroso da origem udenista de setores desse governo, e me pergunto até que ponto nós não vamos simplesmente cair numa modernização do sistema capitalista.

Quanto ao papel da escola, eu acredito que a minha posição teórica é a posição do Snyders, no sentido de que eu acredito que a escola, apesar de ser um aparato do Estado, de estar atrelada aos guias, ao Ministério, à toda a estrutura hierárquica, tem um papel político, ela, em si, é um local de contradições. Ela não está a serviço só do capitalismo, na medida em que, dentro dela, existem forças positivas. Não é só a classe dominante que está dentro da escola. Não existem, dentro da escola, apenas pessoas que estejam dispostas a cumprir o que o Estado quer, o que a ideologia da classe dominante necessita. Acho que, dentro da escola, existem também pessoas dispostas, consciente ou inconscientemente, a fazer isso, mas existem pessoas que não estão dispostas a fazer isso. Existem forças positivas dentro da escola que podem ser mobilizadas para exercer uma ação crítica sobre o que está acontecendo dentro da escola. Forças que são os próprios alunos, que são os professores progressistas, que são os pais de alunos, a comunidade onde a escola está inserida. Forças que podem ser mobilizadas para alterar e, dentro das limitações da escola, dar uma contribuição à mudança. Isso não implica que é a partir da escola que ocorrem as transformações sociais, muito pelo contrário; os limites da escola, os limites de transformação da escola, estão dados pelos limites obtidos na sociedade civil. Ela se movimenta, o seu espaço está mais ou menos traçado pelos movimentos sociais

mas, dentro dessas limitações existem forças positivas dentro da escola que podem ser apropriadas para mobilizá-las e alterar, tanto quanto seja possível, a situação existente. O professor, especificamente, é uma dessas forças.

Muito tem sido falado sobre o papel ideológico dos métodos. Há uma preocupação muito grande com relação ao método de ensino. No entanto, eu estou nisso seguindo o raciocínio de Snyders, muito pouco tem sido dito sobre o conteúdo que esses métodos transmitem. A reflexão tem sido: será que aquele método é positivista? será que aquele método é dialético? será que esse método é da escola nova, ou não? Mas essa preocupação não atinge uma análise do papel do conteúdo. Então, você pode ter um método dialético sendo utilizado, mas não tem sido importante se o conteúdo é um conteúdo progressista, se leva a uma revisão crítica da sociedade, ou não. Deve haver uma outra preocupação, além da forma do ensino, que é o conteúdo que é passado pela escola, a visão de mundo que a escola transmite para o aluno. E isso é crucial, mais do que o próprio método, ou tanto quanto o próprio método. Na realidade, do ponto de vista da lógica dialética, são os conteúdos os definidores e não as formas.

ILMA - Tomando as duas funções que você coloca: a de reprodutora e espaço de luta, então como você coloca o papel da Didática na formação do professor, tendo em vista a função da escola? E, num primeiro momento, gostaria que você falasse nos pressupostos e características da Didática que você propõe para seus alunos nos cursos de formação.

LUCAS - Os pressupostos para articulação do que ocorre nessa área chamada de Didática provêm de várias fontes. Eu acho que o ponto de vista político, filosófico, ideológico, ou como se

queira caracterizar, e que acabamos de ver até agora, seria uma entrada. Isso demarca, de certa forma, o terreno da Didática, desde esse ângulo. Na medida em que eu entenda que a escola é simplesmente uma reprodutora do Estado, eu não tenho que me preocupar com a Didática. Na medida em que eu não tenha uma posição transformadora e entenda que, na escola, eu não posso fazer nada, porque eu vou me preocupar com Didática, então? A escola está falida. Então, eu deveria procurar outras maneiras de articular a transformação social. Na realidade, é o que muitas orientações dentro da educação defendem. Você deve partir para uma atuação a nível da comunidade, a nível de sindicato, e deixar a escola. Eu não pertencço a esse tipo de orientação mas, de certa forma, o que dissemos anteriormente demarca, do ponto de vista político, aquela nossa entrada para a Didática. Nós acreditamos na escola, dentro das limitações que ela tem, portanto, nós estamos interessados nela. Acreditamos na escola e acreditamos que precisamos reter o aluno dentro da escola, ou seja, o aluno das camadas populares necessita da escola pública. Portanto, é importante reter esse aluno dentro da escola, inclusive como uma força positiva que vai atuar até na transformação dos conteúdos. Na medida em que eu mantenho o aluno das camadas populares dentro da escola, eu estou criando contradições, conflitos, dentro da escola. Se eu tenho numa classe uma grande quantidade de alunos provenientes das classes populares e uma quantidade de alunos provenientes das classes médias ou altas, eu tenho aí um conflito em termos de material didático, por exemplo. A escola tem resolvido esse conflito, eliminando uma parcela, eliminando aqueles que causam o conflito. Elimina as camadas populares e eu não tenho mais conflito com o material didático, por exemplo. Ela, então, passa a atender justamente aquela clientela que estava prevista. Agora, então, essa é uma entrada para se demarcar a atividade em termos de

Didática. As outras entradas, provenientes das disciplinas que lhe dão suporte epistemológico, por exemplo, a Psicologia, a Sociologia e outras, são mais difíceis de serem delimitadas no atual estágio da Pedagogia. Porque nós dependemos, como não temos um campo epistemológico próprio, dependemos do suporte de outras ciências, no caso, da Psicologia, da Sociologia. Por exemplo, quando recorremos ao psicólogo ou sociólogo para solicitar deles que informem-nos sobre o que encontraram, nós não encontramos uma única resposta. Se a gente for ao Instituto de Psicologia e fizer uma pergunta: como é que ocorre a aprendizagem? — um dado crucial para a Didática — podem saltar cinco senhores dizendo, cada um deles de maneira diferente, como ocorre a aprendizagem. Então, nós temos aí um estágio nas disciplinas que dão suporte à Pedagogia, que é um estágio, como define Kuhn, pré-paradigmático. São disciplinas aonde você não tem uma única postura, mas você tem várias posturas em assuntos básicos. Bem, e agora, como é que fica a Didática? Qual dessas posturas é a melhor? Talvez nós tenhamos que criar alguns critérios para indagar os psicólogos e os sociólogos. Quando a questão é política, até certo ponto fica mais fácil a decisão, na medida em que você tem uma posição política prática. Mas, em questões mais técnicas, fica difícil a decisão. Como, por exemplo: Qual é a melhor definição sobre como a aprendizagem ocorre? Não me refiro aí à maneira como eu posso utilizar esse conhecimento para estruturar uma situação de aprendizagem, porque aí existem conotações políticas muito claras. Mas eu pergunto ao psicólogo que está trabalhando em seu laboratório, encontrando leis sobre a aprendizagem: Porque é que eu devo ficar com a lei do Sr. Piaget e não com a lei do Sr. Skinner ou, então, com a do Sr. Ausubel? Que critério eu uso para escolher um ou outro? É a consistência científica da proposta? O que é? Eu não tenho isso claro. São áreas de intersecção entre Pedago-

gia e Biologia. Que critérios usar na indagação do Psicólogo , na medida em que ele também não tem uma única resposta? A decorrência para nós é que nós teremos fatalmente "Didáticas", na medida em que nós escolhemos um ou outro psicólogo. Vamos revisar o que dissemos até agora, então. Do ponto de vista das entradas para o processo de trabalho didático nós temos, pelo menos, uma postura psicológica que é central na Didática, na medida em que eu estou trabalhando com aprendizagem, e temos uma postura político-ideológica, filosófica, que demarca nossa visão de escola, da nossa atividade, da nossa prática (sem esquecer a dificuldade que eu estava mencionando com relação à Psicologia como uma disciplina pré-paradigmática). Então, o que fica para a geração da Didática, para a elaboração da Didática é, em primeiro lugar, o fato de que, ao elaborar a Didática, nós temos que fazer um papel de mediação, nós temos que tomar o conhecimento das disciplinas básicas, disciplinas pré-paradigmáticas, e mediá-las, ou seja, pegar o conhecimento e verificar, em nossa realidade, como é que isso pode ser transpassado para a resolução dos problemas que nós temos na escola. Então, o papel do pedagogo fica sendo o de fazer uma mediação e, ao mesmo tempo que ele faz essa mediação, de uma disciplina específica com relação aos problemas propostos na realidade, existe a necessidade dele fazer uma integração das várias disciplinas que dão suporte à Didática com o problema que ele tem que resolver. Na medida em que ele não pode usar simplesmente os dados da Psicologia para resolver o problema, ele é obrigado a olhar os dados da Psicologia, da Filosofia, da Sociologia, da Antropologia. Mais do que um mediador, ele também é um integrador. E dessa mediação/integração é que surgem as maneiras de se organizar o processo de ensino-aprendizagem, que tem sido denominado, ao longo da história da pedagogia, como Didática. Inclusive, poderíamos ques-

tionar se é isso Didática, ou se é o próprio coração da Pedagogia. O fato de você definir o objeto de estudo da Pedagogia como organização do processo ensino-aprendizagem, não implica em deixar de lado áreas como, por exemplo, a administração. Essa proposição tem por base o fato de que tudo o que acontece dentro da escola tem a ver diretamente e existe em função do processo ensino-aprendizagem. Portanto, se eu elaborar materiais de ensino, é para o processo de ensino-aprendizagem; se eu estruturo maneiras ou procedimentos de interagir especificamente com o aluno em sala de aula, é para obter o processo de ensino-aprendizagem. Se eu administro um aparato escolar, é para que ocorra o processo de aprendizagem de maneira adequada. Mas, cada uma dessas facetas do processo, da prática pedagógica, pode ser estudada e existe em função do processo ensino-aprendizagem.

ILMA - *Quando você coloca a Pedagogia como organização do processo ensino-aprendizagem, você não estaria reduzindo a amplitude da Pedagogia e praticamente jogando esse conceito que seria da própria Didática? Assumindo o conceito, que seria da própria Didática? A Didática estaria mais voltada para o ensino, enquanto que a Pedagogia estaria numa concepção mais ampla, com a própria educação?*

LUCAS - Não. Aí eu diferenciaria entre educação e Pedagogia, não entre Pedagogia e Didática. A Pedagogia está inserida na educação. Eu não questiono o nome da Faculdade de Educação. E não transformaria a Faculdade de Educação em Faculdade de Pedagogia.

ILMA - *Eu vejo a Pedagogia como a própria Ciência de Educação e a Didática como uma das disciplinas, como um dos prismas da Pedagogia, um prisma técnico da Pedagogia.*

LUCAS - É uma outra maneira de ver e possivelmente você esteja certa. Estou tentando desenvolver outro enfoque. Talvez a questão da educação seja uma questão interdisciplinar, enquanto que a questão da Pedagogia deva ser uma questão para um profissional formado em um curso de Pedagogia. Por exemplo, fatores como Política Educacional não são só para uma pessoa formada em um curso de Pedagogia. Envolve aspectos econômicos, uma série de entradas que, talvez, o profissional pedagogo seja incapaz de trabalhar sozinho e requerer para si como uma atividade profissional exclusiva.

ILMA - *Creio que você já adiantou um pouco no que eu queria saber: como você articula a Didática com as outras disciplinas? Você já fez bem essa colocação. Só está faltando uma questãozinha assim: você tem uma proposta de trabalho que eu achei interessante. Eu gostaria que você explicitasse um pouco os objetivos que norteiam essa proposta sua com Didática.*

LUCAS - Os objetivos advêm daquela exposição inicial com relação aos fatores políticos e ideológicos. Por exemplo: num curso de Pedagogia, trabalhando com alunos de graduação, o interesse, o objetivo central é: afetar a formação dessas pessoas, no sentido de formar bons profissionais, que reconhecem um campo de trabalho específico (porque a Pedagogia padece disso, ela não tem brio profissional). Os pedagogos não se sentem com um campo profissional próprio de trabalho. Ela fica diluída, não sabe bem para que foi formada, então eu acho importante, em primeiro lugar, marcar o seu objeto de estudo. A Pedagogia existe como disciplina para tratar um determinado objeto de estudo. Em segundo lugar, marcar que a atuação deles, a multiplicação, o fator multiplicador, da atuação deles, é de extrema importância, principalmente no momento em que as teorias crítico-reproduti -

vistas assaltaram a educação e mostraram uma escola paralizada, uma escola estática, que está à disposição do Estado, lá fora, e não serve para mais nada, a não ser reproduzir a desigualdade social. Não que eu negue o valor do que as teorias crítico-reprodutivistas nos alertaram. Mas, obviamente, elas mostraram um lado da medalha. Então os objetivos principais são esses, ou seja: mostrar um objeto de estudo, fazer com que a pessoa tenha uma visão do objeto de estudo (não somente o campo que se refere à sua atuação profissional, mas um objeto de estudo da pesquisa pedagógica). E, por outro lado, que ele tenha muito claro que a atuação na escola é importante, porque nós temos lá uma batalha a ser travada, e a Didática, como tal, pode contribuir nessa luta, mostrando maneiras de você organizar o processo ensino-aprendizagem de tal forma a reter os alunos de classes populares dentro da escola e permitir a apropriação do conhecimento que foi expropriado.

ILMA - *Como você vê o papel do professor e do aluno?*

LUCAS - Eu acho que o professor é um mediador, e é um mediador entre a cultura e o aluno. Como pessoa que tem um pouco mais de experiência, o que ele faz é traçar alguns caminhos que, depois, ele testa, na sala de aula, para verificar se realmente esses caminhos sugeridos permitem ou não um maior domínio da cultura. Para mim, a relação é essa. Não é uma relação anárquica, pois eu acho que professor e alunos têm atividades muito claras. Não deve se confundir com essa história de que os alunos decidem tudo. Acho que há possibilidade de se discutir algumas coisas e outras não, porque são privativas de quem organiza a situação de ensino-aprendizagem. Mas, entendo que é um papel de mediação, no qual constrói-se a apropriação de determinado conteúdo e até revisando-se o próprio conteúdo.

ILMA - Como se dá, no cotidiano de sua sala de aula, o seu trabalho como professor de Didática? Então eu queria ver a importância que você dá: - à relação professor - aluno e grupos de alunos; e, como você concebe, desenvolve, acompanha e avalia as suas ações na sala de aula?

LUCAS - O que eu consegui, ao longo de minha prática no ensino superior, foi organizar a situação em torno de algumas idéias, do seguinte tipo: primeiro, eu acredito que nós já sabemos que, no que se refere à aula expositiva, que ela não tem sentido. Todas as teorias de aprendizagem talvez sejam unânimes em afirmar que aluno passivo não aprende. Não há mais sentido nenhum em fazer uma aula expositiva, a não ser como introdução, como uma revisão, ou como uma síntese. Se esse caminho está vetado, nos resta, ou me restou, dentro das limitações do aparato escolar, trabalhar em três níveis: iniciar com uma atuação individual do aluno, continuar essa atuação individual no nível social, da interação entre os vários alunos, avançando para um terceiro nível individual, onde o aluno retoma aquilo que ele viu no plano social e reelabora no plano individual. Não há um retorno ao individual. Aí seriam dois níveis. Mas não há nunca um retorno, porque o individual antes do social é completamente diferente do individual depois do social. Então eu procuro fazer com que esses ciclos ocorram dentro da sala de aula... (isso pode não acontecer numa única aula, pode levar duas ou três aulas para acontecer, ou pode acontecer dentro de uma mesma aula). Mas o ciclo que se cumpre é esse. Pode haver ou não uma aula expositiva como introdução, pode-se tomar como introdução um trabalho feito fora da escola, fora da Universidade, um trabalho de pesquisa de campo, e esse trabalho é reelaborado num primeiro momento, a nível individual, quando a

pessoa individual informa. No segundo momento, isso é, trabalhado na interação com as pessoas, com os colegas, onde eles discutem. Não há a possibilidade de discutir, avançar, questionar, se você não tem um mínimo de informação. E num terceiro momento ele volta, ele retorna ao individual para consolidar esse conteúdo. Porque a situação de grupo permite que você, dependendo do grau de treino, seja mais ou menos beneficiado. E numa situação de grupo, nem todos os componentes do grupo têm o mesmo grau de desenvolvimento para conseguir os mesmos benefícios a partir da situação estruturada. Então a situação individual após o grupo é quase que como uma situação que coloca em cheque o quanto que ele realmente conseguiu dominar daquela atividade que viu anteriormente no plano do debate. Isso impede o acúmulo da defasagem ao longo do trabalho, que vai se revelar depois, em uma prova. Então, esse é o meu léxico, a concepção da Didática na minha sala de aula. Ela não está baseada, especificamente, em nenhuma teoria psicológica. Eu uso, dos vários psicólogos, aquilo que convém em determinados momentos, sem necessariamente ter que basear o tempo inteiro por um deles.

E, do ponto de vista da avaliação, a concepção montada envolve o seguinte: primeiro, que a avaliação deve ocorrer continuamente, ao longo de todo o curso e não em momentos específicos do curso. Continuamente, no sentido de que tanto os relatórios de grupo como as avaliações formativas individuais ocorridas durante as próprias aulas são por mim examinadas e devolvidas aos alunos, sem nota. Os alunos têm de se convencer que isso é uma atividade para eles, e não uma atividade para meu trabalho, para minha avaliação. É importante para mim saber se aquelas hipóteses que eu fiz a respeito do desempenho deles estão se realizando ou não, mas nunca do ponto de vista de se colocar uma nota, de dar uma nota. Então estas avaliações são feitas regularmente,

durante todas as atividades desenvolvidas e com as minhas observações feitas nessas avaliações sem nota. Eles voltam a reunir-se para corrigir, em grupo, trocando informações, comparando com a do colega, vendo a diferença que existe entre as respostas. E providenciam um novo relatório, que é novamente examinado por mim e devolvido para eles. Então essa interação vai permitindo que o aluno, durante todo o curso, vá tendo uma sensibilidade a respeito do domínio dele em relação ao conteúdo todo. E, obviamente, existem momentos do curso onde se fazem avaliações clássicas. O aluno senta e realmente faz uma prova.

ILMA - Mais no sentido de atender o problema da burocracia escolar?

LUCAS - No sentido de atender a burocracia escolar e no sentido também de que é importante para ele saber em determinado momento colocar o conteúdo de forma estruturada. Ele precisa aprender a estruturar o conteúdo e ante as solicitações de perguntas, saber organizar-se intelectualmente para expor aquilo que ele acha. E é uma deficiência muito grande dos alunos não saber escrever aquilo que ele verbaliza.

ILMA - E esse momento aí, é um momento de avaliação individual?

LUCAS - Sim, um momento de avaliação individual.

ILMA - Agora, como é o sistema de avaliação solicitado aqui pela Universidade? Vocês geralmente têm uma estrutura de notas...

LUCAS - É a estrutura clássica. Apresentam-se duas notas.

ILMA - São duas notas por semestre?

LUCAS - Na verdade, eu nem sei exatamente como funciona esse sistema.

ILMA - E a gente às vezes fica presa a esses sistemas.

LUCAS - Mas, no geral, tem sido isso.

ILMA: Eu assisti ontem à suas aulas. Eu observei um ponto que realmente me chamou a atenção, é o tipo de avaliação formativa totalmente despreocupada com o fator nota, em que o aluno é envolvido num processo de assimilação e fixação do conteúdo que foi estudado.

Agora, com relação ao aspecto conteúdo. Que conteúdo você desenvolve? Gostaria que você falasse um pouco sobre a proposta de conteúdo que você tem no seu programa de ensino.

LUCAS - Antes, eu só quero complementar o seguinte: eu acho que essa atividade de avaliação tem um terceiro tripé, um terceiro ponto, que é o trabalho de campo.

ILMA - E outro aspecto bastante importante de sua aula foi essa relação da teoria com a realidade da escola de 1ª e 2ª graus.

LUCAS - Você ia me perguntar sobre o conteúdo.

ILMA - É. O conteúdo que você desenvolve.

LUCAS - O conteúdo é um produto em torno de tudo isso que nós estamos conversando. Na medida em que eu questiono o fato de você poder assumir uma Didática como decorrente de uma Psicologia, eu não me proponho a uma colcha de retalhos, onde você estuda a Didática do fulano, do beltrano etc. Isso pode ocorrer como um ponto do conteúdo da Didática, onde nós mostramos várias maneiras de se organizar o processo ensino-aprendizagem. Mas jamais se poderia ensinar Didática assumindo-se, previamente, que ela seria vin-

culada a uma determinada escola. Por exemplo, não seria concebível — (seria não entender qual a relação que existe com uma disciplina pré-paradigmática com a Psicologia), que eu tomasse um autor e centrasse meu conteúdo didático em cima desse autor, seja qual for, (seja Piaget, Gagné, Skinner, qualquer um). Então, o conteúdo da Didática claramente reflete uma preocupação em não vizar os alunos e não enfiar na cabeça deles que existe um determinado senhor que pesquisou na área de Psicologia e resolveu as questões relativas à Psicologia. Porque isso você não vai encontrar dentro da Psicologia, ninguém que referende essa posição. Se isso não é referendado pela Psicologia, não sei porque se referenda dentro da educação. Se os psicólogos, que são psicólogos, não estão de acordo, estão debatendo e ninguém diria que fulano resolveu a questão, como é que nós aqui na educação assumimos que um determinado fulano resolve os problemas da nossa prática pedagógica. Eu acho, no mínimo, desonesto, com relação aos nossos alunos, vizararmos essa formação deles. Nós não poderemos. Que eu tenha as minhas preferências, é outra coisa, mas que eu passe as minhas preferências para os meus alunos é uma questão séria, que precisa ser resolvida na área da Didática. Então, o conteúdo da Didática não pode ser simplesmente um produto de uma escolha pessoal, por um autor, ou por um psicólogo. E eu tenho tentado transformar a Didática numa introdução à Pedagogia, principalmente porque pego os alunos no segundo semestre, sem consistência profissional, sem consistência na área de estudo, estão perdidos com relação à Pedagogia, ao que vieram fazer. Muitos vieram para cá porque não tinham outra coisa a fazer, outros não estão nem interessados nela. Então é uma tentativa de mostrar a eles qual é a área em que afinal vieram parar. Então nós fazemos essa abordagem em termos de introdução à Pedagogia, delimitando a área em que eles estão entrando, fixando um objeto de estudo para a Pedagogia e mostrando

como se entende hoje as várias maneiras de se organizar o processo ensino-aprendizagem, se se fixar em um determinado autor. Por outro lado, nós nos antecipamos um pouco às disciplinas como a Sociologia da Educação e, como temos que marcar uma posição, nesse caso, fazemos referências às limitações da ação educacional e, ao mesmo tempo, uma referência à importância da ação educacional dentro da escola, naquele contexto da contradição existente dentro dela. Para que também não se caia numa tendência tecnicista, ou escolanovista, de que é o método o definidor da situação. E que eu, com um método educacional, estou com a situação tranquila, ou o que seria pior ainda, acreditarmos que o fato de você dispor do método resolveria a questão educacional, quando as questões educacionais estão sempre numa contradição que envolve quantidade/qualidade. Portanto, não é uma questão só de você equacionar um novo método de ensino, porque isso simplesmente leva a reflexões no campo da quantidade de alunos que você retém ou não dentro da escola. Então há necessidade de se fazer uma antecipação (eles não viram ainda Sociologia Educacional), para desde já eles entenderem as limitações da Didática, não como uma disciplina todo poderosa que vai resolver o problema do ensino e também eliminar, e isso sim é importante, porque eles já chegam "contaminados", eliminar uma visão de que a escola atual está falida. São os dois extremos perigosos: um de que não há mais nada a fazer dentro dela, porque é aparato reprodutor do Estado, como exponho no contato inicial e, a outra, a de que a Didática resolveria a questão porque, se eu tenho um bom método de ensino, eu posso ensinar.

ILMA - *Como você sente seu trabalho com a Didática nos cursos de formação de professores?*

LUCAS - *Eu acho o seguinte: eu tenho algumas idéias, algumas*

concepções, muitas não são minhas, são ideais de outros autores e eu as retomo. E eu acho que a docência é um momento em que você pode usar para sedimentar um pouco o trabalho de pesquisa. Daí a relação pesquisa-docência. A pesquisa levanta a poeira. A docência porque é sistemática. Na sua exposição, ela exige que você baixe a poeira que a pesquisa levantou. Então, é uma combinação; a docência exige que você organize, sistematize, a ponto de transmitir determinadas idéias que você estrutura ou entra em contato no plano da pesquisa. E eu acredito que a interação com o aluno é muito produtiva no momento em que o aluno é um elemento questionador, se não todos, você sempre tem um núcleo de alunos que dão o embate, eles questionam. Isto obriga você, muitas vezes, ou a rever suas concepções, ou a fundamentá-las melhor para poder debater. Eu acredito que há aí uma interação muito produtiva, na docência. Depende um pouco de que se libere o aluno para enfrentar o professor; o aluno fica muito temeroso de discordar do professor. Ele vem com uma formação de que, se ele discorda muito do professor, ele fica marcado, aí ele começa a ser visto como ovelha negra da classe, pode ter repercussões na avaliação. Então, o trabalho de convencer os alunos de que eles podem dar uma grande contribuição, questionando, brigando, é um trabalho difícil, por toda a tradição escolar que eles têm.

ILMA - *Que tipo de problemática você vivencia mais com a Didática?*

LUCAS - Eu acho que um aspecto difícil é você conseguir fazer a vinculação entre o conteúdo que você trabalha e a prática. Porque os alunos e a própria estrutura dos cursos de Pedagogia não pedem isso: e com razão os alunos questionam. Se você vai à Física ou Química, eles têm um laboratório, sistematicamente. O laboratório está incluído como crédito, faz parte dos créditos

que o aluno necessita. Na educação, você é obrigado, praticamente, a exigir do aluno uma série de atividades práticas de campo que não rendem créditos, absolutamente nenhum, nenhum crédito para o aluno. Porque a concepção que se tem da Didática é de que ela é uma disciplina teórica; que é uma disciplina que pode ser dada a partir dos livros de Didática, do estudo do Sr. Piaget, do Sr. Skinner etc. Quando na realidade é impossível você trabalhar a Didática sem uma vinculação com a prática das escolas. Você fica tão teórico para os alunos que, simplesmente, não tem significado nenhum para eles.

ILMA - *Que sugestões você daria para uma revisão da Didática e para a sua própria prática pedagógica?*

LUCAS - Eu acho que algumas limitações estão dadas pelo próprio estágio da Pedagogia. Não é fácil sair dela. Nós teremos que superar, talvez, a disciplina se organizar, avançar um pouco mais, atingir um outro estágio de maturidade, para que algumas questões se resolvam. Até lá temos que conviver com elas. Por outro lado, eu acho que os cursos de Pedagogia poderiam antecipar algumas medidas que viriam facilitar essa Didática. Coisas do tipo: abrir espaços em termos de valorização de créditos para os alunos que estão nas atividades práticas, de tal maneira que o professor se sentisse mais à vontade para solicitar essa interação com a realidade, com maior frequência. Acho que uma revisão em termos de prática pessoal, ocorre, primeiro, num plano de autocrítica mas, sem dúvida, ela ocorre, também, num plano de crítica. E um plano de crítica envolve terceiros. Portanto, haveria necessidade talvez que os cursos de Pedagogia tivessem uma estruturação administrativa, ou de coordenação, diferente do que tem sido, do que a maioria tem feito. Inclusive, que permitisse que os professores ligados à Pedagogia, às Didáticas e à Prática de Ensino, e isso aí é uma outra

vertente muito interessante, porque as Didáticas são feitas sem nenhum contato com os professores de Prática de Ensino.

ILMA - *Você fala de aluno de Química, que tem aula de laboratório e o aluno de Pedagogia — na Didática — vê a Didática teórica e só vai ver o "laboratório" na Prática de Ensino?*

LUCAS - Porque é uma dissociação completamente anti-dialética e não faz sentido nenhum. Primeiro, você dá a teoria e depois você vai lá, dar a prática. Os Institutos estão rompendo com isso ou já romperam há muito tempo com essa tradição. As disciplinas são muito próximas, quando não são juntas, são muito próximas. Hoje, ninguém mais defenderia estudar a Química, primeiro toda a teoria da Química e depois ir lá no laboratório, fazer reações químicas. Você tem um contato com a história da unidade, ou com a teoria e, em seguida, você vai para o laboratório e começa a trabalhar. Não é no final do curso que o químico vai para o laboratório. É desde o começo que ele vai para o laboratório.

ILMA - *E a situação de vocês aqui na Faculdade de Educação, a Didática não se articula também com a Prática de Ensino?*

LUCAS - Não é do meu conhecimento. Este tipo de articulação eu desconheço. Eu sou novo aqui na Faculdade. Possivelmente possa até existir essa articulação; não me foi relatada uma interação desse tipo. Sei que há uma interação que se tenta fazer há algum tempo na área da própria Pedagogia, em termos de reunir os professores responsáveis pelas disciplinas de Pedagogia e discutir e debater as questões relativas à Didática. Isso a professora tem feito em vários outros semestres. Tem dado toda uma batalha nesse sentido. Mas eu desconheço um plano que visasse articular as Práticas com as Didáticas. O que seria crucial.

Nesse sentido, soa já completamente anacrônico você ter um único semestre de Didática, como Didática Geral, que ocorre no segundo semestre, e a Prática de Ensino no final. Aí você poderia me dizer: "mas entre um e outro você não continua vendo Didática da Ciência, Didática da Matemática?" Continua, é verdade. Mas a Prática só vai ocorrer no final do mesmo jeito. Fica por conta dos professores, cada um compensar isto. Eu acho que, cada um, o que está fazendo na sua prática é tentar compensar isso. Como? Vinculando com a prática — previamente, mas de uma maneira desarticulada. Eu mando um aluno para a escola fazer uma observação, ele vai, assiste uma aula. Mas a prática que nós precisamos para a área de Pedagogia é uma prática semelhante à residência médica. Não na posição de residência médica, que ocorre no final da medicina, mas com a mesma ênfase. Quando o médico aprende técnica cirúrgica, ele não aprende a teoria da técnica cirúrgica, primeiro, para depois ele praticar como se faz a operação. Na Educação, como na Medicina, nós temos procedimentos de interação. No caso deles, médico/paciente, no nosso caso, sem que haja obviamente uma superposição de relação, aluno/professor. E estes procedimentos você não pode analisar unicamente do ponto de vista teórico, num momento e num ponto de vista prático, no outro. Na Faculdade de Educação eu não sei como é a Prática de Ensino. Mas, em outras Universidades, ela, na realidade, não existe. Ela é simplesmente uma farsa. Eu não sei como ocorre aqui na Faculdade de Educação, mas tenho cansado de ver essa farsa que é a Prática de Ensino na Pedagogia.

ILMA - Bem, Lucas. Chegamos ao final do roteiro e acho que você explorou bem as perguntas que eu fiz. Gostaria de saber se você teria que acrescentar mais alguma coisa.

LUCAS - Fico à disposição para outras discussões, para explorar alguns aspectos. Não tenho certeza sobre tudo o que foi dito, mas é o que eu penso nesse momento.

ILMA - *E muito obrigada.*

ANEXO 5

PROTOCOLO DE REGISTRO DO ENCONTRO COM OS ALUNOS

PROTOCOLO DE REGISTRO nº 11

ENTREVISTADORA: Ilma

DATA: 11.10.85

HORÁRIO: 8: hs.

OBJETIVO: Discutir com os alunos o significado da Didática num
Curso de Formação de Professores

ENTREVISTADOS: Alunos da professora Vanda: Marni, Juli, Vânia,
Luciana, Mirna.

Folha nº 1

ILMA - *Qual o significado da Didática num curso de formação de professores?*

MARNI - Primeiro eu quero analisar a Didática no meu curso de Magistério. Ela era um receituário, era só como fazer. Eles não se preocupavam em dar uma nova dimensão à Didática. Quando eu entrei na Universidade é que eu passei a perceber a Didática de maneira diferente. Ela não é só o "como fazer". O professor tenta resgatar o papel da Didática e aliar o "como fazer" ao "para quem", "para quê", e "o quê passar", porque, assim, a gente tem uma visão bem mais crítica da educação. Vai pensar o papel da Didática mas, sabendo porquê.

JULI - Eu acho meio difícil separar a concepção que nós estamos tendo hoje com a ação da professora Vanda. Aí, estou querendo, não um julgamento, mas a professora tem uma coerência em mostrar a teoria e agir da mesma forma. A Didática que ela ensina é vivida na própria atuação dela. O nosso curso de Didá-

PROTOCOLO DE REGISTRO DO ENCONTRO COM OS ALUNOS

Folha nº 2

tica tem sido um curso essencialmente crítico e reflexivo. Todos os conteúdos que a Vanda tem passado para nós tem refletido e vivido por nós na sala de aula (...)

MIRNA - No início do curso com o texto "O papel da Didática na formação do professor", de Maria Umbelina Caiafa Salgado, ela tentou fazer com que a gente desse a função ou o papel da Didática.

VÂNIA - A gente, vindo do magistério, a gente nem viu o papel da Didática, ela era só a técnica. Aqui a gente tem uma nova dimensão da Didática. Nós trabalhamos essa dimensão crítica.

MIRNA - A Didática contextualizada dentro de uma série de injunções.

JULI - No nosso primeiro contato com a professora Vanda ela pediu que a gente falasse o que esperava da Didática e foi anotando tudo. Aliás a professora anota tudo. Ela sente que a gente está caminhando e que ela também está.

MIRNA - Talvez por isso ela vai mudando, na medida que vão aparecendo as coisas.

JULI - Depois desse primeiro contato, ela deixou bastante claro que não estava satisfeita com as nossas respostas, porque a Didática não iria dar fórmulas e receitas. Eu não estive na Escola Normal e as outras alunas passaram por esse processo de reelaboração. Eu e a Mirna foi de elaboração mesmo.

MIRNA - A receita não é negativa, é preciso ter outras coisas também.

PROTOCOLO DE REGISTRO DO ENCONTRO COM OS ALUNOS

Folha nº 3

MARNI - Ela é negativa porque é considerada universal e é aplicada sem considerar as diferenças.

LUCIANA - O objetivo não é uma receita, a gente tem uma concepção mais ampla e sabe como fazer. Não é só elaborar, mas é saber porque nós estamos elaborando.

MARNI - A professora resgata sempre todos os elementos da Didática.

JULI - A partir dessa insatisfação das expectativas levantadas, ela começou um trabalho, com a gente, de discussão de textos. A cada texto lido nós voltávamos à questão do papel da Didática e avançando mais um pouco. Até que chegou o momento da gente ter uma visão mais clara e ter novas idéias também. É básico colocar aqui que a Didática não é percebida como uma disciplina solta e isolada ou desvinculada, tanto da escola de 1º e 2º Graus e da Universidade, como da realidade como um todo. Aqui, a gente vivencia uma certa relação professor-aluno, uma passagem de conteúdo. A sala de aula de Didática é o espaço da Didática. E nós, como alunos, somos também uma experiência a ser explorada. Sempre vivenciamos a situação do aluno e agora eu vejo o outro lado. As técnicas são vistas em teoria e em sua prática. Outra questão de teoria e prática no nosso caso, em que a relação é tão dialética que não conseguimos separar. E no novo processo de avaliação a gente pode vivenciar isso. É novo, é difícil, pois sempre esperamos uma direção do professor e com essa oportunidade de a gente mesmo procurar o caminho, o trabalho fica mais difícil, porém, mais válido.

PROTOCOLO DE REGISTRO DO ENCONTRO COM OS ALUNOS

Folha nº 4

JULI - Apesar de ser boa, a gente, às vezes, está insegura, com medo. Todo processo novo é cheio de medo e conflitos.

MARNI - A gente tem medo de mudar, porque eu acho que o medo vem da perspectiva de alterar tudo. É doloroso. Um dos elementos do nosso grupo não quis alterar a prova. Houve relutância. Eu não tenho o direito de dar a nota para ela.

MIRNA - A diretividade e não diretividade tem que ser encaixada dentro de determinada hora.

JULI - A própria noção da avaliação a gente tem discutido demais. Estamos mudando um pouco.

MIRNA - A própria noção do papel da Didática vai estar sendo trabalhada mais ainda. E, talvez, a gente nunca chegue. A busca é constante. De repente, a gente vai sair daqui e aí minha prática pedagógica, como aluna, vai mudar minha visão da Didática e depois a minha visão da prática pedagógica, como professora, vai mudar a visão de Didática.

JULI - De repente, a gente se vê na tentativa de buscar novas propostas e a procurar experiências que tenham relação com a nossa realidade.

MIRNA - A gente faz Pedagogia e eles exigem uma prática. Hoje, fazemos curso de Supervisão sem prática de aula. A Didática, o seu papel é a nossa relação dentro da própria sala de aula. É importante ver a Didática e o papel dela na renovação pedagógica. A escola tem muita culpa dentro dela mesmo. A Didática pode nos levar a compreender o próprio ensino da escola e a própria sala de aula. E o nosso compromisso na revisão da Didática é muito grande.

ANEXO 6

PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO DE AULA

PROTOCOLO DE REGISTRO Nº 22

OBJETO DE OBSERVAÇÃO: Aula de Didática

CURSO: Licenciatura em Letras

DATA: outubro/1985

HORÁRIO: 7 h 10 min às 8 h 55 min (02 horas/aula)

OBSERVADORA: Ilma

PROFESSORA: Oni

Folha nº 1

01 São 7 h e 25 min. A professora já se encontrava na sala de
02 aula desde 7 h e 10 min com mais três professores de Prática
03 de Ensino e apenas uma aluna (a turma é formada por quatorze
04 alunos). Depois chegaram mais quatro alunos. A professora
05 dirigiu-se aos alunos referindo-se à presença da observadora
06 na turma e, em seguida, apresentou as professoras convidadas.
07 Explicou que a discussão giraria em torno do livro didático
08 e suas relações com o ensino da Língua Portuguesa. Ela ex-
09 plicou também que os alunos já tinham analisado um livro -
10 texto com objetivo de captar a visão de mundo, de homem, co-
11 mo é visto o conteúdo tentando amarrar com uma proposta pe-
12 dagógica, segundo a classificação de Saviani. A professora
13 esclareceu que era uma tentativa de aproximar a Didática da
14 Prática de Ensino. Após concluir a explicação, a professora
15 passou a palavra aos alunos que levantaram questões a serem
16 respondidas pelos professores de Prática de Ensino. Nesse
17 instante os retardatários começaram a chegar. Os alunos
18 sempre procuravam justificar o atraso, principalmente por

PROTOCOLO DE REGISTRO Nº 22

Folha nº 2

19 tratar-se de uma segunda-feira, dia em que normalmente se
20 atrasavam para a primeira aula. Uma aluna perguntou se os
21 livros correspondiam aos objetivos da proposta de Prática
22 de Ensino. Uma das professoras explicou que os educadores são
23 escravos do livro didático e não há uma preocupação em cri-
24 ticá-lo. Acrescentou, ainda, que o livro de Hildebrand traz
25 exercícios e o professor na sala de aula não tem criatividade-
26 de, ficando preso às sugestões do livro. Reforçou, afirman-
27 do que, para o professor que não critica o livro, o trabalho
28 fica sem criatividade. Outro professor de Prática de Ensino
29 teceu comentários sobre a dissertação. Em seguida, a ter-
30 ceira professora de Prática de Ensino falou que os livros
31 didáticos repetem e reproduzem a sociedade capitalista. Te-
32 ceu comentários sobre as experiências dos alunos que não são
33 incorporadas na discussão de sala de aula. Um aluno pergun-
34 tou: "qual seria a participação de Prática de Ensino para
35 formar o professor mais crítico e criativo?" Um dos profes-
36 sores de Prática de Ensino explicou que há necessidade de
37 romper com a doutrinação e o tecnicismo difundido, principal-
38 mente, pela legislação educacional de 1971 e dos meios de
39 comunicação de massa. A técnica cresceu muito mas esqueceu
40 o homem que teria que ser preparado no seu ser para enfren-
41 tar isso. A escola virou uma empresa e o aluno uma peça des-
42 sa engrenagem. O professor tem que abrir sua voz. A pro-
43 fessora de Didática fez questionamentos: "até que ponto o
44 nosso aluno vai trabalhar em nível de 1º e 2º graus dentro de
45 de uma perspectiva bem questionadora?" "Como o professor
46 poderia transpor tudo isso?" Um dos professores de Prática

PROTOCOLO DE REGISTRO Nº 22

Folha nº 3

47 de Ensino explica que há necessidade de se ter uma visão po-
48 lítica: "O que estou fazendo aqui na sala de aula?" "O que
49 eu quero com meu aluno? Com qual finalidade?" "Como vejo a
50 situação de meu país?" Já são 08 horas e neste instante che-
51 ga mais uma aluna. Uma das professoras de Prática de Ensino
52 explicou que o livro didático traz tudo pronto e o manual
53 do professor com os exercícios respondidos. Acrescentou: "É
54 preciso ficar claro que tudo isso tem que ser criticado por
55 vocês. É muito importante a postura crítica do professor. O
56 que está por trás do texto?" Dos oito alunos presentes ape-
57 nas dois levantaram questões a respeito do assunto em pauta .
58 São 8 h e 10 min e agora chega mais um aluno retardatário. A
59 discussão continuou entre os alunos e as professoras presen-
60 tes. A professora de Didática afirmou que a escola de 1º
61 grau deveria ensinar o aluno a ler e escrever e isso não
62 ocorria por uma série de problemas. "O professor fica preso
63 ao livro didático. O que nós podemos fazer? Nós, professo-
64 res de Universidade? Como é que fica? Será que não vamos fi-
65 car sô na crítica? Até que ponto nós vamos ajudar os alunos
66 a darem o passo?" A professora de Prática explicou que o es-
67 tagiário precisa ter um domínio de conteúdo, ter objetivos de-
68 finidos e ter criatividade. Explicou que não existe um plano
69 pré-estabelecido para pôr em prática em várias situações.
70 "Através do livro didático teríamos um texto. Encontramos a
71 abordagem partindo do texto. O mesmo tema poderá ser aborda-
72 do em várias épocas. Por exemplo, o amor, desde a Idade Mé-
73 dia até chegar na visão de amor de Tetê Spíndola, a visão de
74 mundo, e de homem nesses períodos. "Eu trabalho a linguagem
75 até chegar ao 'tesão'. A partir da linguagem eu caio no con-

PROTOCOLO DE REGISTRO Nº 22

Folha nº 4

76 teúdo gramatical que é meio". Mostrar a linguagem com di-
77 ferentes valores, desde a visão de Camões até Tetê Spíndo-
78 la. Mostrar que a linguagem era elitista e que, no gosto
79 de nossa época, ela é mais rasgada, mais aberta. "Eu uti-
80 lizo frases dos diversos textos analisados para estudar o
81 sujeito. Vou mostrar para o aluno os tipos de sujeitos e
82 vou falar na prática para que serve isso; qual o valor do
83 sujeito indeterminado 'por que quebraram a vidraça'. O meu
84 sujeito ameniza a força, a falta de educação. O sujeito
85 oculto? Usar o nós, quando na realidade sou eu mesmo. A
86 sintaxe em função da comunicação". Os alunos estavam mui-
87 to atentos às explicações da professora de Prática de En-
88 sino. A professora continuou: "é muito importante o alu-
89 no ser co-participante do trabalho, do material para ser
90 discutido. Relacionar o programa 'Viva o Gordo' com alguns
91 assuntos do livro didático". A professora citou um exem-
92 plo: "a unidade II estuda o texto de Camões, estudo do su-
93 jeito e aí vamos para a música popular. Ver como o sujei-
94 to movimenta a partir do momento". Um aluno levantou a
95 questão que o livro didático não pode ser excluído princi-
96 palmente para as camadas populares e aí entra o papel do
97 professor. Uma das professoras explicou que "o aluno de
98 periferia tem sua televisão e ele pode ter acesso a outros
99 livros. O aluno deve co-participar buscando recortes de
100 jornais, revistas, gravações do Roque Santeiro. O que tra-
101 balhar? Características físicas e psicológicas dos per-
102 sonagens, pegar o texto e o personagem do livro. A reali-
103 dade fica muito mais próxima. Nós, professores de Portu-

PROTOCOLO DE REGISTRO Nº 22

Folha nº 5

104 guês, não aproveitamos o que está aí. A experiência da re-
105 vista em quadrinhos com narração foi muito boa e, depois ,
106 passamos para o livro. A gramática é um meio mas nos livros
107 está como fim". Uma aluna perguntou como trabalhar com o
108 verbo. Uma das professoras de Prática de Ensino explicou
109 que deve-se focalizar os verbos ser e ter, os regulares mais
110 usados. Afirmou que o "cantar o verbo é uma forma de in-
111 teriorizar a forma verbal, mas tem que trabalhar a nível de
112 descrição". O professor precisa ser redator, linguagem sim-
113 ples a nível de aluno. O texto do livro didático é um tex-
114 to descritivo. Pedir para o aluno marcar no texto os ver-
115 bos, o tempo. Trazer o passado para o presente. Pedir ao
116 aluno para produzir os textos. "Descrever você (aponta um
117 aluno) quando você era pequeno, usando o presente, o preté-
118 rito ou o presente e depois sublinhar os tempos de presente
119 e pretérito. Pode ser abordada, também, a concordância a
120 partir do próprio texto elaborado. Redigir em conjunto a
121 partir da escolha do tema em co-participação. A redação
122 também envolve o esquentar, que deve ser sempre oral para
123 diminuir os bloqueios e a inibição dos alunos. Gerar polê-
124 mica". "No livro didático não encontramos nada disso que
125 foi falado por uma das professoras de Prática de Ensino",
126 afirmou um aluno. A discussão foi muito interessante e os
127 alunos participaram com interesse. A professora de Didáti-
128 ca fez os agradecimentos às três professoras convidadas pa-
129 ra a discussão. Os alunos agradeceram às professoras e saí-
130 ram da sala de aula. A professora também se retirou da sala,
131 acompanhada das professoras de Prática de Ensino e da obser-
132 vadora. A aula terminou.

ANEXO 7

ROTEIRO DE ANÁLISE DE PLANOS DE ENSINO *

1. Quanto aos objetivos

- 1.1. Os planos de ensino explicitam objetivos?
- 1.2. De que "tipo" são esses objetivos? Gerais, específicos ou ambos?
- 1.3. Envolvem a utilização de uma postura crítica frente à realidade educacional?
- 1.4. Ressaltam a importância da Didática para a formação do professor?
- 1.5. Expressam uma preocupação com o professor como profissional?

2. Quanto aos conteúdos

- 2.1. Quais os temas mais frequentemente abordados?
- 2.2. Que aspecto o conteúdo prioriza em cada unidade?

3. Metodologia didática

- 3.1. Quais os métodos e técnicas mais especificados no plano de ensino?

4. Avaliação

- 4.1. Os planos de ensino explicitam a sistemática de avaliação?
- 4.2. Quais as modalidades de avaliação especificadas nos planos de ensino?
- 4.3. Quais os instrumentos mais frequentemente empregados?

5. Bibliografia

- 5.1. Existe algum(ns) livro(s) predominante na maioria dos programas? Qual(is)?
- 5.2. Os autores são geralmente brasileiros?
- 5.3. Há predomínio de alguma dimensão (técnica, humana, sócio-política) nos autores selecionados?
- 5.4. Há indicações referentes a relatórios de pesquisas?

* Adaptação do "Roteiro de Análise de Programas" proposto pela equipe de Didática do Departamento de Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/RJ) 1983.