

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

**TESE DE DOUTORADO**

**ROSÂNGELA SILVEIRA RODRIGUES**

**TEORIA CRÍTICA DA DIDÁTICA NA TRADIÇÃO  
INSTITUCIONAL DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: contradições  
epistemológicas, possibilidades políticas e tendências atuais.**

**– UNICAMP –  
CAMPINAS, 2006.**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

TESE DE DOUTORADO

TEORIA CRÍTICA DA DIDÁTICA NA TRADIÇÃO INSTITUCIONAL  
DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: contraposições epistemológicas,  
possibilidades políticas e tendências atuais.

Autora: Rosângela Silveira Rodrigues

Orientador: Profº. Drº. Sílvio Ancísar Sánchez Gamboa

Este exemplar corresponde à redação final da Tese defendida por  
Rosângela Silveira Rodrigues e aprovada pela Comissão Julgadora.  
Data: 30/08/2006

Assinatura:.....

*Orientador*

COMISSÃO JULGADORA:

2006

© by Rosângela Silveira Rodrigues, 2006.

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca  
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

|       |   |
|-------|---|
| R618t | Rodrigues, Rosângela Silveira.<br>Teoria crítica da didática na tradição institucional da universidade brasileira : contradições epistemológicas, possibilidades políticas e tendências atuais / Rosângela Silveira Rodrigues. -- Campinas, SP: [s.n.], 2006.<br><br>Orientador : Silvio Ancisar Sanchez Gamboa.<br>Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.<br><br>1. Didática. 2. Ensino superior. 3. Educação – Filosofia. 4. Teoria crítica. 5. Universidades e faculdades - Brasil. I. Sanchez Gamboa, Silvio Ancisar. II. Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título. |
|       | 06-316-BFE  |

**Título em inglês :** Critical theory of the didactics in the institutional tradition of the brazilian university : epistemologics contradictions, current possibilities politics and trends

**Keywords :** Didactics ; Higher education ; Education – Philosophy ; Critical theory ; Universities and colleges - Brazil

**Área de concentração :** História, Filosofia e Educação

**Titulação :** Doutora em Educação

**Banca examinadora :** Prof. Dr. Sílvio Ancisar Sanchez Gamboa (Orientador)

Prof. Dr. César Aparecido Nunes

Profa. Dra. Sônia Maria Vicente Cardoso

Prof. Dr. Edna Aparecida da Silva

**Data da defesa:** 30/08/2006

**Programa de Pós-Graduação :** Educação

**e-mail :** rosangesr@bol.com.br

*Dedico esses estudos aos professores de Didática que mesmo submetidos às amarras advindas das forças materiais que definem as relações desumanas que se submetem no decorrer da realização de seus trabalhos, por meio do ensino dessa disciplina se esforçam para superar as contradições postas nas relações ensino-aprendizagem no contexto escolar.*



## AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu amor e esposo Farley Júnior e a minha amada filha Maria, pelo amor e companheirismo que sempre dedicaram a mim, mesmo quando me encontrava presente em casa apenas fisicamente, por ter os pensamentos mergulhados nos estudos. *Vocês são a razão do meu viver!*

Agradeço aos meus pais, Alcebíades e Dolores que com tanto amor e aconchego não se dispersaram de mim um só momento de suas vidas. E aos meus irmãos Rosana, Rogéria e Robson pela atenção que me dispensam. *Amo vocês!*

Agradeço a minha amiga e sogra Jesuíta pelo companheirismo, pela confiança sem limites que a mim dedica. E a minha querida cunhada, Flavy agradeço pelo carinho, respeito e disposição em me ouvir sempre que encontro-me angustiada. *Vocês são um presente em minha vida!*

Agradeço aos amigos do coração, prof. César Nunes e Edna Silva, que acreditaram em mim e muito contribuíram com essa caminhada em prol da construção de uma Didática engajada e crítica. *O apoio de vocês me faz acreditar que sou capaz, e assim me obrigou a chegar até o final dessa etapa!*

Agradeço ao meu amigo e professor orientador, Sílvio Gamboa, pela paciência, pelos cuidados a mim dispensados e ainda por acreditar que mesmo em meio a tantas contradições existenciais, eu chegaria até a etapa final desse estudo. *A admiração e o respeito nos aproximam como amigos!*

Agradeço pelo carinho e atenção, à Gislene, Nadir e a Ana, amigas queridas do programa da Pós-FE Unicamp, que conquistei durante o curso, e que nunca irei esquecer. *Amigas vocês são a própria expressão da solidariedade!*

Agradeço às amigas Fátima Turano e Rosina Turano, que durante o tempo de convivência na Faculdade Pitágoras, com elegância e humanidade me ensinaram que vale a pena lutar pelos nossos ideais. *Vocês são pra mim, um exemplo de competência!*

Agradeço a amiga Tânia Fialho, por ensinar-me a ser mais humana através do seu exemplo de ética, cidadania e de luta por uma educação de qualidade no contexto da Unimontes. *Você é exemplo de mulher guerreira e forte!*

Agradeço em especial às colegas e amigas Amanda, Jacy, Wane, Dulcilene, Janice, Cláudia Simone, Silvana, Cristina Freire, Waneusa, Kele e Bruna, que cada uma, a sua maneira, dedicaram-me momentos valiosos de suas vidas no final desse processo, demonstrando – me que não estou só nesta luta, e que assim vale a pena continuar – *Muito obrigado amigo de coração!*



## RESUMO

Objetiva-se aduzir elementos para a reflexão em torno do ensino da disciplina Didática no Ensino Superior brasileiro, por meio de uma análise bibliográfica. Toma-se como problemática as contradições das linhas epistemológicas da Didática hegemônicas na história da universidade no Brasil, analisa as tendências que apontam para a direção da didática fundamentada na concepção histórico-crítica que vem sendo construída para ser adotada nos cursos de formação de professores no ensino superior brasileiro. Toma como hipótese que no Brasil desde a década de 80 emergi uma vigorosa pesquisa referente ao ensino da Didática na educação escolar universitária e educação básica, e por meio desse vem sendo construída uma teoria crítico-histórica da Didática que brevemente estará presente na tradição da universidade e conseqüentemente na formação básica no Brasil. No primeiro capítulo realiza-se uma revisão na história da filosofia por meio de reflexão das teorias clássicas de ensino-aprendizagem e seus pressupostos histórico-filosóficos que são vivenciados na história da educação influenciando os fazeres pedagógicos dos professores, e as matrizes filosóficas e epistemológicas que poderão fundamentar a construção das concepções de Didática que fundamentam as aulas de Didática nos cursos de formação de professores das universidades brasileiras nas últimas décadas do século XX. No segundo capítulo desenvolve-se um estudo sobre marcos históricos da universidade brasileira e as concepções epistemológicas da didática hegemônica nos cursos de formação de professores da referida instituição. No terceiro capítulo é discutida a teoria da didática tendo em vista uma proposta a partir da perspectiva histórico-crítica. Nas conclusões retoma a problemática e apresenta considerações acerca de pontos dos eixos centrais do estudo.



## **ABSTRACT**

Aiming at to adduce elements for the reflection around the teaching of the Didactic discipline in the Brazilian higher education, through a bibliographical analysis. Taking as problem the contradictions of the epistemological lines of the Similar Didacticism in the histories of the university in Brazil, analyzing the tendencies that point to the direction of the didacticism based in the conception historic-critical that has been built to be adopted in the courses of teachers' formation in the Brazilian higher education. Taking as hypothesis that in Brazil, since the decade of 80, has emerged a vigorous research regarding the teaching of the Didacticism in the academically school education and basic education. And for this reason, has been built a critical-historical theory of the Didacticism that shortly will be present in the tradition of the university and consequently in the basic formation in Brazil. In the first chapter it takes place a philosophy's historical revision through reflection of the classic theories of teaching-learning and your historical-philosophical presuppositions that are witnessed in the history of the education influencing the pedagogic way of acting of the teachers and the philosophical and epistemological head offices and that can base the construction of the conceptions of Didacticism presents in the Didactic's classes in the courses of teachers' formation at the Brazilian universities in the last decades of the century XX. In the second chapter has a study on historical marks of the Brazilian university and the conceptions epistemological of the similar didacticism in the courses of teachers' formation at the referred institution. In the third chapter it discusses the theory of the didacticism seeking a proposal starting from the perspective historical-critic. In the conclusions it retakes the problem and it presents considerations concerning points of the central axes of the study.



## **LISTA SIGLAS**

AID – Agency for International Development

FAO – Food and Agriculture Organization

MEC-USAID – Ministério da Educação e Cultura - Agência Norte- Americana para o Desenvolvimento Internacional.

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

DHC – Didática Histórico-Crítica



## Sumário

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>1</b>   |
| <b>CAPÍTULO 1 - AS TEORIAS CLÁSSICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SEUS PRESSUPOSTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS. ....</b>          | <b>9</b>   |
| 1.1 CONTRAPOSIÇÃO ENTRE O PENSAMENTO IDEALISTA SOCRÁTICO-PLATÔNICO E REALISTA ARISTÓTELICO .....                         | 11         |
| 1.2 CONTRAPOSIÇÃO ENTRE OS PENSAMENTOS PATRÍSTICO E TOMISTA ..   | 23         |
| 1.3 O RACIONALISMO DE DESCARTES EM CONTRAPOSIÇÃO COM O EMPIRISMO DE BACON.....   | 30         |
| 1.4 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO DE MARX E ENGELS EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DO INATISMO ESSENCIALISTA. ....            | 64         |
| <b>CAPÍTULO 2 - DIDÁTICA E EPISTEMOLOGIA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: marcos históricos e concepções hegemônicas.....</b> | <b>77</b>  |
| 2.1 A CONCEPÇÃO MEDIEVAL CATÓLICA TRIDENTINA.....  | 89         |
| 2.2 A CONCEPÇÃO LIBERAL – POSITIVISTA .....  | 95         |
| 2.3 A ABORDAGEM FENOMENOLOGICA FUNDAMENTANDO A CONCEPÇÃO HUMANISTA MODERNA .....   | 102        |
| 2.4 A ABORDAGEM POSITIVISTA E A CONCEPÇÃO TECNICISTA .....   | 108        |
| <b>CAPÍTULO 3 - TEORIA DA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA. ....</b>                     | <b>131</b> |
| <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>   | <b>181</b> |
| <b>REFERÊNCIAS .....</b>   | <b>193</b> |



## INTRODUÇÃO

A pesquisa em educação tem buscado desvendar as complexas dimensões políticas, econômicas, culturais e institucionais que circunscrevem sua própria natureza e identidade.

A investigação das múltiplas dimensões da educação exige sempre uma consideração prévia de totalidade. E, ao mesmo tempo, impele para certo recorte, uma delimitação temática, mais fina e criteriosa, mesmo considerando as relações entre a parte e a totalidade.

Compreende-se que as investigações da educação envolvem o esclarecimento de questões culturais e políticas, vivenciadas na sociedade. Os dados de bastidores, os propósitos políticos e limites ideológicos precisam ser buscados sob bases distintas dos discursos oficiais.

Entre as muitas possibilidades de estudo sobre a diversidade temática da educação encontra-se a questão da natureza e os constituintes políticos da Didática. Melhor dizendo, quais seriam as matrizes epistemológicas e as diretrizes políticas e institucionais do ensino da Didática na tradição universitária brasileira?

Pesquisas e estudos dessa temática têm sido considerados como significativo espaço de contribuição ao sustento de políticas derivadas de concepções dominantes, tendo em vista que esse espaço, quase sempre, é dedicado ao estudo das relações que envolvem meramente a díade do ensino-aprendizagem nas instituições escolares. Haveria outra pergunta, outras implicações?

O envolvimento com o ensino da Didática nos cursos de formação de professores gera constantemente inquietações que consistiram na motivação para a realização desta pesquisa, que busca desenvolver um estudo do ensino da disciplina

Didática no Ensino Superior brasileiro, por meio de uma análise que problematiza as questões que interferem na forma de ensinar dos professores, no contexto universitário, nos cursos de formação dos mesmos.

Tendo em vista que a maneira de ensinar dos professores dos referidos cursos interfere na formação de profissionais da educação que por sua vez irão interferir direta e indiretamente no processo de formação de outras pessoas, outra justificativa deste estudo se finca na problematização das contradições das linhas epistemológicas da Didática, hegemônicas na história da universidade no Brasil e que se reproduzem acriticamente ao longo de vários períodos da formação de professores; isso implica analisar os modelos e abordagens epistemológicas hegemônicas subjacentes aos *constructos* da Didática, e investigar a natureza ou a identidade epistemológica desta disciplina, na história da educação brasileira.

O estudo pretende, além de analisar as tendências que apontam para a direção que vem traçando critérios de um ordenamento tipológico das matrizes políticas e epistemológicas da Didática, registrar o avanço, a pertinência e necessidade de uma tradição *dialética* da concepção da Didática e de seu ensino. Nessa perspectiva, discute-se as possibilidades políticas da teoria Histórico-Crítica da Didática que vem sendo elaborada por intermédio de diversas pesquisas que emergem no Brasil, desde a década de 1980.

As mencionadas direções indicam que no Brasil emerge uma vigorosa, embora incipiente, pesquisa referente ao ensino da Didática na educação escolar universitária. Esta vem elaborando a construção de uma teoria Histórico-Crítica da Didática que poderá constitui-se numa referência estrutural da tradição da universidade e conseqüentemente na formação básica no Brasil.

Em síntese, busca-se por meio deste estudo, ponderar possibilidades da Filosofia da Educação sustentar e auxiliar a construção de um eixo entre a concepção predominantemente da Didática e o referencial teórico da Filosofia, e, conseqüentemente, desvelar as contradições presentes nos processos e meios de formação filosófica do educador-professor de Didática.

Nessa direção, este estudo pretende esclarecer os elementos contraditórios que se encontram implícitos na práxis docente do professor de Didática, e conseqüentemente poderão promover a intervenção nas posturas ingênuas, por intermédio da formação da consciência de práxis, no sentido em que afirma Vásquez (1968), e ainda na direção apontada por Saviani quando se refere à busca de,

acumular forças, unificar as lutas visando a consolidar os avanços e tornar irreversíveis as conquistas feitas trilhando um caminho sem retorno no processo de reapropriação, por parte das camadas trabalhadoras, do conhecimento elaborado e acumulado historicamente (1996 p.74).

Diante das necessidades e desafios mencionados, surgem diversas indagações, que para efeito de obter respostas válidas e concretas foram delimitadas nas seguintes questões:

Com que intensidade a pesquisa em educação praticada na universidade no Brasil tem analisado as tendências que apontam para a direção da Didática adotada nos cursos de formação de professores?

Quais seriam as diretrizes filosóficas e matrizes epistemológicas que vem sustentando as concepções dominantes do ensino da disciplina Didática adotadas nos cursos de formação de professores na educação superior brasileira?

Quais os espaços que a teoria crítico-histórica da Didática ocupa na tradição da universidade e na formação profissional dos educadores no Brasil e quais as suas possibilidades políticas no contexto das duas últimas décadas?

Ate que ponto a disciplina Didática fundamentada na teoria crítico-histórica poderá se constituir como um dos suportes do processo de formação filosófica do educador - professor formado no contexto do ensino superior brasileiro?

Com relação às possíveis respostas aos mencionados questionamentos, ora apresentados, pressupõe-se que no contexto da universidade brasileira alguns estudiosos vêm desenvolvendo pesquisas que analisam as tendências que direcionam a Didática adotada nos cursos de formação de professores.

A respeito das diretrizes filosóficas e matrizes epistemológicas que vem sustentando as concepções dominantes do ensino da disciplina Didática, adotadas nos cursos de formação de professores na educação superior brasileira, os estudos

sinalizam como hipótese a influência predominante da concepção positivista que é vivenciada de diversas formas durante o período das últimas décadas.

Quanto à teoria Histórico-Crítica, esta se encontra como referência alternativa na tradição da universidade e formação básica no Brasil, particularmente no processo de formação filosófica do educador - professor formado no contexto do ensino superior brasileiro. Tal alternativa ganha significado no confronto da proposta das Diretrizes e Metas do Plano Nacional de Educação, no tocante à formação dos profissionais da educação, com as teses expostas por Saviani (1999) sobre: o desenvolvimento do compromisso social e político da docência, a sólida formação para o magistério e a ampla formação cultural do docente.

Para a efetivação desse estudo, realizou-se uma análise bibliográfica direcionada pela concepção Dialética da história, buscando recuperar as teorias clássicas do ensino-aprendizagem, e dos marcos históricos e concepções epistemológicas de Didática, hegemônicas na tradição da universidade brasileira.

Desenvolveu-se ainda um estudo das pesquisas referentes à Didática Histórico-Crítica que vem sendo desenvolvidas no Brasil a partir da década de 80, com o intuito de compreender as relações ensino-aprendizagem com base em uma proposta de emancipação, desde uma perspectiva filosófica.

A opção por esta metodologia fundamenta-se no fato de que à luz da concepção Dialética da história, é possível, conforme diz Kosik entender a filosofia como atividade indispensável ao esforço sistemático e crítico, que visa a captar a coisa em si, ou fenômeno que se encontra oculto em uma estrutura que encoberta o modo de ser existente.

O esforço direto para descobrir a estrutura da coisa e “a coisa em si” constitui desde tempos imemoriais, e constituía sempre, tarefa precípua da filosofia. As várias tendências filosóficas fundamentais são apenas modificações desta problemática fundamental e de sua solução em cada etapa evolutiva da humanidade.

A filosofia é atividade humana indispensável, visto que a essência da coisa, a estrutura da realidade, “a coisa em si”, o ser da coisa, não se manifesta direta e imediatamente. Neste sentido a filosofia pode ser caracterizada como um esforço sistemático e crítico que visa a captar a coisa em si, a estrutura oculta da coisa, a descobrir o modo de ser existente (1995, p.18).

Assim, explica-se a busca de compreender a estrutura a qual se encontra enraizado o objeto estudado, decompondo o todo a fim de buscar a coerência interna, do fenômeno alvo, vivenciado historicamente, ou seja, por este caminho busca-se situar as diretrizes filosóficas e matrizes epistemológicas que sustentam as concepções dominantes do ensino da Didática na universidade brasileira.

Nesta direção desenvolveu-se um estudo analítico e histórico das teorias clássicas do ensino aprendizagem que mais se destacam no decorrer da história da educação, desde a *Paidéia* grega, até os dias atuais.

Considerou-se ainda a necessidade do entendimento dos elementos que compõem o resgate histórico necessário à materialização da compreensão dos fundamentos filosóficos e epistemológicos do objeto estudado, criando possibilidades de desenvolver uma teoria da Didática na perspectiva Histórico-Crítica.

Busca-se aqui ainda, por meio da filosofia, estudar elementos dos fundamentos da Didática, desvelando as implicações ou interesses que se encontram nos “fazer” desta disciplina, na direção apontada no pensamento de Vasquez que diz:

A racionalidade objetiva do desenvolvimento social ou de uma determinada formação social não aparece de imediato. É necessário todo um processo de abstração de produção de conceitos, para que ela possa ser captada como tal. E é exatamente essa a tarefa da filosofia. (1968, p. 340).

Ainda, de acordo com Gramsci, entende-se a Filosofia como o método do pensamento, e é por meio deste método, que se desenvolveu esta análise da formação do conhecimento histórico que produz para além da consciência do historiador, apesar de suas intenções e aspirações. Considera-se ainda sobre esta questão, que se torna possível o entendimento de que por meio da Filosofia, pode-se captar, auxiliar ou construir um eixo entre a concepção prática da Didática, e o referencial teórico da Filosofia, analisando implicações históricas do objeto alvo, no desfecho dos contextos vivenciados na história ocidental.

Desvelando ainda a essência dos pensamentos que impulsionam os processos e meios de formação filosófica do professor de Didática, busca-se por esse caminho a essência do fenômeno alvo, a partir do entendimento de que esta é imediata ao fenômeno, como diz Kosik:

A essência se dá imediatamente; é imediata ao fenômeno e, portanto, se manifesta em algo diferente daquilo que ele é. A essência se manifesta no fenômeno. O fato de se manifestar no fenômeno revela seu movimento e demonstra que a essência não é inerte e nem passiva. Justamente por isso o fenômeno revela a essência. A manifestação da essência é precisamente a atividade do fenômeno. (1995, p.15).

No que se refere à estrutura deste estudo, esta se encontra composta por três capítulos, sendo que no primeiro realiza-se uma revisão na história da filosofia das teorias clássicas de ensino-aprendizagem e seus pressupostos histórico-filosóficos que são vivenciadas no decorrer da história da educação e que possivelmente influenciam os fazeres pedagógicos dos professores, e as matrizes filosóficas e epistemológicas que poderão fundamentar a construção das concepções de didática que fundamentam as aulas de Didática nos cursos de formação de professores das universidades brasileiras nas últimas décadas do século XX.

No segundo capítulo desenvolve-se um estudo sobre marcos históricos da universidade brasileira e as concepções epistemológicas da didática hegemônica nos cursos de formação de professores da referida instituição.

O terceiro capítulo discute a teoria da didática tendo em vista apresentar uma proposta a partir da perspectiva histórico-crítica.

Portanto, por intermédio deste estudo, é esperado que o mesmo possa contribuir para ampliar as reflexões críticas a respeito da história e do ensino da Didática, e de suas implicações na formação do professor no contexto da universidade brasileira, a partir da compreensão dos elementos histórico-filosóficos e epistemológicos referentes às concepções de homem e de educação que foram se constituindo na história do mundo ocidental.

Espera-se assim, contribuir com a necessidade de compreender o conflito da didática e do seu ensino. Identificar o potencial da Didática Histórico-Crítica no contexto da universidade brasileira e suas contribuições no processo de formação de professores que

atuam em todos os níveis de ensino, na medida em que eles, munidos da reflexão filosófica, assumam um papel consciente e conseqüentemente ativo em sua formação, na educação das novas gerações na perspectiva política de transformação social.



## **CAPÍTULO 1 - AS TEORIAS CLÁSSICAS DE ENSINO-APRENDIZAGEM E SEUS PRESSUPOSTOS HISTÓRICO-FILOSÓFICOS.**

O presente texto discute elementos histórico-filosóficos referentes às teorias clássicas de ensino e aprendizagem<sup>1</sup>, que foram se constituindo na história do mundo ocidental, limitando-se aos aspectos considerados indispensáveis ao entendimento da história da Didática e suas implicações na formação do professor da universidade brasileira e, conseqüentemente, em sua prática pedagógica.

Procurar compreender teorias clássicas que permeiam a história da educação e da didática no ocidente exigiu leituras que buscassem retornar aos clássicos da filosofia, principalmente àqueles que representam a Paidéia Grega, mais especificamente a partir do século IV a.C.

As reflexões filosóficas daquele período propiciaram o desenvolvimento de concepções que configuram a maneira de pensar, que permeia a sociedade até os dias atuais, definindo valores e políticas, enfim, modos de vida, que foram evoluindo através de toda a história da cultura ocidental, demarcando as contradições construídas a favor de interesses diversos que foram legitimados com o passar dos tempos, bem como, demarcando interesses que delineiam as direções que fundamentam as origens de teorias educacionais que implicam a definição de teorias de ensino-aprendizagem.

Sob esta configuração, justifica-se ousar realizar o desafio de enveredar pelos caminhos da filosofia para entender as contradições que demarcam as concepções que sustentaram as teorias clássicas de ensino-aprendizagem tendo como ponto de partida a antiga Grécia.

---

<sup>1</sup> Urge aqui deixar claro o entendimento de que nesse estudo não desconsidera-se a dualidade de sentido ao referir-se a expressão ensino-aprendizagem, porém limita-se a reflexão as questões referentes ao ensino que implica o ato de ensinar.

Convém ponderar que, quando se refere à Grécia, não se fala em um único Estado, mas em um aglomerado de cidades (“pólis”), com suas características e, conseqüentemente, com suas diferenças econômicas e culturais, independentes e muitas vezes, até rivais. Considere-se, ainda, o processo de modificação dessas cidades, de acordo com a dinâmica das relações de poder, vigentes no período pré-socrático.

Nesse período, conflitos de pensamentos foram vivenciados por pensadores como Tales de Mileto, (623-546 a.C.), além de Anaximandro e Anaxímenes, dedicados à busca de respostas para suas indagações no sentido de superarem o senso comum (*doxa*), tendo como base a razão e diferenciando-se das respostas encontradas nas explicações mitológicas que fundamentavam as concepções acerca da natureza, do sobrenatural, dos homens e da sociedade; enfim, as concepções das coisas que compunham o universo histórico da época. Acerca dessa questão, Chatelet diz que é:

... incontestável que a concepção grega do homem e do mundo se secularizou ou laicizou progressivamente e que o universo dos deuses desapareceu pouco a pouco face às ações dos homens... Subministra-se aí um pensamento novo, que rejeita nos horizontes distantes do arcaísmo o excessivo interesse pelos deuses e, em conseqüência o exclusivo interesse pelos homens. Nesta óptica, a regulamentação da continuidade já é significação de ruptura... Um estilo novo de discurso nela se impõe; define-se uma ordem que será logo designada como lógica; determina-se nele uma política original. A novidade é evidente, não é mais a força dos hábitos ou do poder pseudo-real dos mantenedores da ordem que se impõe, mas a ordem da palavra controlada. (1973, p.20).

No período chamado de pré-socrático, o interesse que dominava era o de investigar a natureza (*Physis*) com a finalidade de entender o princípio (*arquê*) das coisas do universo.

Tendo em vista os interesses acima mencionados, pode-se citar o pensamento de Heráclito de Éfeso, segundo o qual as coisas que compõem o universo são móveis, e que nada permanece imóvel, afirmando a vida como um constante devir, contrapondo-se ao pensamento de Parmênides de Eléia, que defendia a existência de duas possibilidades para entender a realidade, sendo a primeira a filosofia da razão e da essência, e a segunda a da aparência da credência da opinião pessoal.

Afirmava, ainda, que o ser é e o não ser não é, determinando o chamado princípio da identidade, conseqüentemente concluindo que o ser é único, imutável, eterno.

No contexto mencionado, via-se presente entre os filósofos debates que defendiam posições contrárias advindas de uma diversidade de idéias, que conseqüentemente provocavam conflitos de opiniões discutidas em assembleias democráticas, fomentando lutas políticas e provocando os cidadãos mais ambiciosos a aprender a arte da argumentação pública para driblarem seus adversários através da argumentação.

Enfatiza-se aqui que, naquela realidade não havia uma verdade estabelecida, mas sim, um jogo de raciocínios atendendo interesses individuais e de classes.

### **1.1 CONTRAPOSIÇÃO ENTRE O PENSAMENTO IDEALISTA SOCRÁTICO-PLATÔNICO E REALISTA ARISTÓTELICO**

A partir de 450 a.C., inicia-se o período chamado clássico, entendido como o momento da divisão da história da sociedade grega, e que renovou toda a cultura greco-latina; época em que se cristalizaram duas visões de mundo que apontavam posicionamentos a direções contrárias, que podem ser entendidas como: a socrático platônica, e a aristotélica epicureista.

A primeira caminha para uma direção de pensamento idealista, que defende que a aprendizagem é fruto de uma semente germinada e cultivada na alma. E a segunda defende a idéia da aprendizagem como fruto da experiência.

As mencionadas posições podem ser entendidas a partir de reflexões que acerca do pensamento dos filósofos mencionados, como Sócrates (469-399 a.C.), que no decorrer de sua existência conversando com os jovens nas praças públicas, por meio de diálogos críticos, procurava demonstrar a necessidade de unir pensamento e vida, a fim de que o ser humano procurasse buscar o auto-conhecimento.

Dava-se assim espaço para as investigações sobre o homem em si, sobre a busca do conhecimento da identidade das diferenças, das origens das determinações humanas, enfim, da natureza humana.

Nessa direção, torna-se notória a visão *essencialista* ou *inatista* do pensamento de Sócrates, pois buscar o conhecimento da identidade implica buscar determinações apriorísticas, e conseqüentemente defender a condição de vida dada às pessoas pela

natureza de sua essência, conforme determinadas concepções atuais que sustentam a vivência de uma sociedade excludente.

Naquele contexto, o mencionado pensamento fundamentava toda a humanidade, determinando diversos conceitos tais como, o do homem livre perante o outro, situação somente válida para os senhores, tendo em vista que homem livre é aquele que por natureza se relaciona cotidianamente com seus iguais no espaço público da *polis*, situação que não acontece dentre de casa, com os escravos, mulheres e filhos tidos como não iguais e dependentes do senhor.

No cerne dos pensamentos de Sócrates, urge salientar ainda que este concebia a educação a partir de uma relação com a profissão de sua mãe, que havia sido parteira e, Sócrates tendo consciência de suas limitações entendia que o professor tinha o papel de verificar a consistência do que a alma do aluno estava gerando, e, sem ensinar diretamente ao aluno.

O professor deveria, no decorrer do dia-a-dia por meio de indagações oferecia ao aluno condições para o desenvolvimento das virtudes, descobrindo as coisas belas por si mesmo, assim, alcançando o auto-conhecimento, ou melhor, o conhecimento de sua essência.

Neste caso, como professor, Sócrates entendia as relações de ensino-aprendizagem como um parto espiritual, onde desempenharia o papel de indagar o aluno para promover a prática do pensar por intermédio da contradição, da ironia.

Com relação a concepção de educação de Sócrates observa-se o pensamento de Fritz, quando diz que o professor deve por meio de palavras:

... despertar e estimular; não a dialética técnica do poder e imposições de opiniões, mas o impulso para a busca pessoal da verdade, o pensamento próprio e a escuta da voz interior; não os honorários das aulas, mas o diálogo vivo amistoso com seus discípulos. A profundidade existencial do seu esforço é atestada pela sua visão da dimensão transcendente e escatológica da educação. Pois, em última instância, no caminho para a eternidade, não resta nada à alma senão apenas a formação e a educação. (1987, p.02).

Apontando para a mesma direção essencialista do pensamento de Sócrates, na seqüência histórica, encontra-se Platão (427-347), seu discípulo, que pertencente a uma das

famílias mais nobres atenienses, defendia a idéia de que os homens que não eram considerados livres não conseguiam passar do mundo das sombras e aparências para o mundo das idéias e das essências, condição para sair do mundo inicial das sensações, das impressões, da opinião, e penetrar no mundo da razão.

Esclarece-se, portanto, que o mundo da razão aqui, fundamenta-se no pensamento metódico, lógico, que permite enxergar o contraditório como intermédio entre o ser e o não ser, por isso essa tarefa não era a todos os homens, pois aos homens que por natureza não eram livres, não eram também capazes de dominar o ser eterno absoluto, imutável, da perfeição, da beleza, da bondade e da justiça.

Justifica-se o pensamento acima mencionado no fato de que as tarefas ora apresentadas eram destinadas ao homem, cidadão filósofo, seres perfeitos, capazes de alcançar o mundo luminoso da realidade, libertos da ilusão, pessoas capazes de governar.

Expressando esse pensamento no livro “A República”, Platão fala sobre a decadência da cidade grega e aponta o modelo ideal de cidade, buscando negar todas as possibilidades que considera geradoras de corrupção, que levam ao enfraquecimento da cidade. Na república, fica clara a concepção de homem, que traz implícito uma concepção de educação e conseqüentemente uma visão de ensino e aprendizagem coerente com a moral e a política que segundo Platão implica :

Um homem perfeito só pode ser um perfeito cidadão. E como é necessário conhecer o bem para ser um homem de bem ou um bom cidadão, se não o conhecer por si mesmo em todo o seu esplendor, convém pelo menos ser orientado por aqueles que se elevaram até este conhecimento, ou seja, os filósofos. Eis por que é necessário, para o bem de todos, que os filósofos sejam considerados os líderes da cidade (1989, p.32).

Na direção que pressupõe formar um homem que se ajuste a um modelo, acrescenta-se que Platão propõe a divisão de classes, em que cada um, seja camponês, guardião, comerciante ou artesão, deva cumprir com suas obrigações desempenhando seus papéis, com a finalidade manter a harmonia entre a hierarquia, tendo em vista uma cidade justa, deixando de lado desilusões provocadas pelas conveniências sociais e interesses individuais ou de uma minoria de aristocratas.

Marca um outro momento da vida de Platão, por intermédio da obra “As Leis”, quando a lei é vista como criação humana enquanto a Paidéia não é natural, advinda da natureza. Segundo Chatelet, nessa obra “As leis”, constrói-se uma cidade de segunda ordem e propõe talvez um estado definitivo do ensinamento político do platonismo.

Atenas é governada pelas regras da boa proporcionalidade; as leis analisam o nascimento da sociedade política, demonstrando a necessidade de um legislador para criar leis e organizar a vida coletiva.

Dessa forma, a visão idealista de Platão apresentada em “A República”, é abandonada dando lugar a uma visão realista, que conseqüentemente interfere na concepção de homem que passa a ter que agir sobre as instâncias da lei, inclusive como princípio pedagógico, pois o processo educativo está ligado às leis, considerando a educação como a preparação do homem para viver corretamente, viver bem a vida, ou seja, ser um cidadão.

É indispensável lembrar ainda, que o legislador é também educador que trabalha para manter o bem-estar da sociedade, por meio da formação do homem corajoso, ético, prudente, generoso, ágil, belo- político – e, principalmente, obediente às leis, assim como afirmava Platão:

... poderemos, sem hesitação e imediatamente formular a seguinte lei: todos os cidadãos que chegaram ao termo da vida depois de terem realizado pelo corpo ou a alma obras nobres e labores difíceis e terem sido obedientes às leis serão considerados como apropriados objetos de louvor. (1999, p.293).

Nesta mesma direção é possível comentar a identificação do moral com o legal, afirmando que um não pode viver sem o outro, fazendo menção à concepção de homem proposta por Platão em “As Leis”, que se refere à relação possível entre a existência do homem de bem com a existência do bom cidadão.

Entendendo assim, que o ético isolado do político seria uma mera abstração inútil. Pois, na prática, o indivíduo humano não deve ser bom somente para si mesmo e para os deuses; mas sim, deve ser com seus semelhantes, enfim, com a comunidade.

No entanto, entende-se a idéia básica de Platão de que a cidade tem que ser justa e de que é necessário que as idéias de política e de ética de uma época têm de ser que ser

passadas para o bom convívio social. Logo, faz-se necessário pensar sobre a forma de transmissão dessas idéias, bem como o tipo de educação que era proposta por Platão.

Nesse sentido, é possível continuar essa reflexão, pensando sobre a proposta de educação apresentada por Platão, problematizando o fato de que a educação, como produto humano, tem identidade desde que o homem é homem até a atualidade, é necessário, ponderar que ainda nos dias de hoje os sistemas educacionais têm sua origem nos interesses predominantes ligados à sustentação da desigualdade social de uma determinada época.

A afirmação acima pode ser compreendida em Manacorda (1988), que esclarece o fato histórico de que, no Egito, os faraós eram preparados pelos escribas, ou seja, pelos escravos, para fazer um tipo de discurso. Pode-se perceber a divisão do trabalho, como característica determinante da sociedade desde as antigas civilizações.

Nesse momento, o processo de endoculturação surge no bojo da sociedade escravista, e só é massificado a partir da revolução burguesa, momento em que surge também, como proposta política, a escolarização estatal.

Ao voltar à tradição grega, é clara a presença de vários aspectos da educação do antigo Egito, que também é visível no atual contexto social, conforme é visto a separação dos processos educativos de acordo com as classes sociais.

Por exemplo: para os governantes, uma educação que visa preparar para as atividades do poder, a política, ou seja, o pensar, o falar, e o fazer relacionados com as armas, para os produtores, considerados governados, o treinamento para o trabalho, por meio da observação e da imitação; e finalmente, para as outras pessoas consideradas excluídas, nenhum tipo de escola educação.

Assim, de acordo com Manacorda:

A tradição grega posterior frequentemente contrapôs os dois modelos ideais de educação. O chamado “torneio poético de Homero e de Hesíodo”... Assiste-se, enfim, a um conflito entre as duas tradições culturais-a dos aristocratas guerreiros e a do povo de produtores. A esse conflito se entrelaçará um outro que, com base social semelhante, dará origem à polêmica entre a excelência por nascimento e a excelência adquirida, entre virtudes inatas e virtudes aprendidas, entre a natureza e educação... É uma polêmica contra a transformação da educação guerreira em educação esportiva, que levará ao surgimento do profissionalismo e à invasão desse campo, inicialmente reservado aos

nobres, por parte dos “mathónes”, das pessoas do povo e, enfim, dos escravos (1988, p.45).

Na contextualização desenvolvida anteriormente, encontram-se implícitos todos os interesses em relação aos objetivos educacionais propostos por Platão, que visam formar o homem ético, político, corajoso, belo e bom. Levando a fraqueza da alma que seria o mesmo que levar a fraqueza do homem em sua essência, uma vez que por esta ótica é na alma que se encontra a essência do homem.

Quando se busca tornar mais claras as fundamentações aqui refletidas, é necessário, ainda, considerar a transfiguração total que sofre o pensamento de Platão de quando escreve “A República” para quando escreve “As leis”.

Em “A República”, Platão apresentava uma visão idealista; em “As Leis”, apresenta uma visão realista. Assim, o processo educativo em “A República” é o resultado da natureza de cada indivíduo, enquanto em “As leis”, é a que regulamenta a vida privada, como a pública, ética e política, que posteriormente é trabalhada por Aristóteles.

Diante do exposto, vale esclarecer, que Platão em sua fase mais madura abandona a perspectiva de república que prescindia da lei, com o intuito de afirmar o legislador buscando criar as leis, para organizar melhor a vida coletiva. E, para viver corretamente, o legislador deve também ser educador, e trabalhar para manter o bem-estar da sociedade.

Nesta direção, a lei, que na condição de criação humana, enquanto Paidéia, não é natural, ou seja, é criada pelo homem, a serviço do bem estar social público. Assim, nota-se que é aberto o espaço para a obrigação do Estado em relação à educação. Ou seja, a educação pública.

De acordo com as reflexões acima, entende-se que as instâncias da lei de responsabilidade do legislador são vistas como princípio pedagógico, que buscam socializar o corpo para atingir os objetivos.

Nesse sentido, agindo sobre as instâncias da lei como um administrador da escola, o legislador do Estado tem de garantir uma unidade de educação. Propõe-se, então, que a educação inicial caiba às mulheres, tendo em vista que estas já educam os filhos, ainda

quando fetos, em seu ventre, pois é por intermédio de seu corpo que os fetos alimentam e recebem saúde e vigor.

Mesmo correndo o risco de ser ridicularizado, Platão defende a idéia em questão, considerando, ainda, que quando se refere à mulher, não diz respeito apenas às mães. Assim, afirma Platão:

Iremos arriscar-nos a ser ridicularizados promulgando uma lei segundo a qual a mulher grávida será obrigada a caminhar e a criança, ainda tenra, deverá ser modelada como cera e mantida nas fraldas até os dois anos de idade? E devermo-nos também obrigar as amas de leite, sob risco de serem punidas pela lei, a se manifestarem carregando as crianças de alguma forma, levando-as aos campos e aos templos ou aos seus parentes o tempo todo até que possam ficar de pé por conta própria? E, depois disso, ainda as continuar carregando até os três anos de idade, como uma preocupação de torcerem suas pernas. Posteriormente, entre três e seis anos de idade, as crianças, livres, são submetidas ao Estado, para garantir a unidade; propõe-se um disciplinamento através de jogos, para ensinar regras. Há ainda reuniões nos templos dos povoados, onde as amas de leite são escolhidas para cuidar de cada bando (1999, p. 277).

Nesse momento, pode-se observar a ligação entre o público e o privado, lembrando, ainda que, após os seis anos, os homens são separados das mulheres e continua o processo educacional, que busca atender o corpo e a alma por meio da ginástica - dança de luta - e da música. Sobre a obrigatoriedade da educação, Platão afirma que os professores de todas as disciplinas deverão ensinar a seus alunos,

todas as matérias que se relacionam com a guerra e a música; e não caberá a nenhum pai decidir enviar ou não seu filho à escola, a seu próprio critério. Todo homem e todo rapaz, na medida do possível, será obrigado a si educar já que mais que filhos de seus pais, serão filhos do Estado (1999 p.297).

Para tanto, vale deixar claro que, com as reflexões acima, não se pretende afirmar uma proposta de educação igual para todos, pois, em princípio, a própria sociedade era seletiva, tendo como parâmetro a natureza social dada a cada um.

A respeito da mencionada seletividade no processo educacional, pode-se encontrar explícito no pensamento de Platão, quando ele, em um dos seus diálogos, afirma que:

Permanecem ainda para os nascidos livres três ramos do aprendizado: destes, o primeiro é o cálculo e a aritmética, e o segundo a arte da medição das extensões, das superfícies e dos sólidos; e o terceiro diz

respeito ao curso dos astros e à forma de trajeto natural um em relação ao outro. Todas essas ciências não deverão ser estudadas com minuciosa precisão pela maioria dos alunos, mas apenas por alguns selecionados, que diremos quais serão, quando estivermos próximo do fim [deste tratado as leis], visto que este será o lugar adequado para tal. Quanto ao grosso dos alunos (1999, p. 314).

Pode-se perceber que, levando em conta a aristocracia vivenciada na Grécia naquele contexto, a forma de educação encontrada é a de uma educação seletiva que busque o bem supremo, desenvolvendo no homem, a virtude (*areté*) – educação Virtuosa - a ética, porém estratificada, assim como hoje é encontrada implícita nos discursos oficiais, com o sentido de proporcionar, possibilitar, independente das condições materiais ou estruturais, de onde se encontra inserida.

É que naquele contexto grego em questão, apresentava-se com o sentido de cultivar, amamentar, criar, pode ser considerada como ação produtora do homem, como produto humano, que tem identidade desde que o homem é homem.

Nesse sentido, em seu idealismo pedagógico, fica claro que a Paidéia, ou, o saber apresentado por Platão, é necessário para produzir o homem, conforme os moldes e os interesses da época, caracterizada pela sociedade patriarcal.

Portanto, a relação ensino-aprendizagem encontrava-se em função do ideal de homem, que era definido em consonância com a classe a que se destina. Ou seja, para a classe que tem a capacidade de pensar o mundo, que tem a capacidade de moralização, haveria um tipo de educação que buscasse habilitar os bons homens e prepará-los para governar a “pólis” por meio da política e da ética. Essa educação se justifica no fato de que não é possível de construir o político sem educação, ou manutenção da ordem vigente.

Nesse sentido, considera-se que o sistema educacional afirma a desigualdade afirmando a divisão do trabalho e sustentando a divisão de classe social. A esse respeito, Manacorda diz que:

Para as classes governantes, uma escola, isto é, um processo de educação separado visando preparar para as tarefas do poder que são o “pensar” ou o “falar” (isto é a política) e o “fazer” a esta inerente (isto é, a s armas); para os produtores governados nenhuma escola inicialmente, mas só um treinamento no trabalho, cujas modalidades, que foram mostradas por Platão, são destinadas a permanecer imutáveis durante milênios: observar e imitar as atividades dos adultos no trabalho, vivendo com eles. Para as

classes excluídas e oprimidas, sem arte nem uma escola e nem um treinamento, mas em modo e em graus diferentes, a mesma aculturação que descende do alto para as classes subalternas (1988 p.41).

Para dar seqüência a essa discussão, é pertinente citar Suchodolski, com a seguinte análise:

A filosofia de Platão foi uma das fontes principais destas concepções. A sua importância capital na história espiritual da Europa resulta não só de ter sido por diversas vezes ponto de partida de várias correntes filosóficas, desde a época helenística ao Renascimento, mas também de algumas das teses dessa filosofia terem entrado por vezes no domínio público quase geral, tornando-se expressão da posição idealista mais vulgar em relação à realidade. Isto se revelou particularmente fértil no campo da pedagogia (1984, p.19).

Em continuidade a análise histórica, ora realizada, encontra-se dando seqüência a vários pontos de vista das idéias de Platão o pensamento de Aristóteles (384-322 a.c), pensador que pode ser considerado o filósofo cujas idéias organizam o saber grego.

Platão influencia diretamente a história da cultura ocidental, afirmando que o homem é um animal político, e que a ciência deveria ter a finalidade de desvendar a constituição dos seres, a partir do conhecimento por meio da observação, da multiplicidade da realidade, percebida pelos órgãos dos sentidos.

Nesse caminho, percebe-se a existência de uma diversidade de seres mutáveis, conhecidos por sua própria existência, que promove o alcance da essência, por meio de um processo que evolui do específico para o genérico. Assim, pode-se considerar a indução como parte do processo de conhecimento, base intelectual do ser humano, necessária para o alcance de posições científicas.

Assim, entende-se que Aristóteles retoma a polêmica clássica, dada por Heráclito e Parmênides, do ser e devir, propondo outra visão, que consiste na definição do Ato e da Potência, explicados pelas definições de causalidade do próprio Aristóteles, que são a causa material, formal, eficiente e final. A causa final se refere à razão de ser das coisas, entendendo que a forma sempre dependerá de sua finalidade, e a causa eficiente funcionará como agente transformador, que guiará a potência à formalização do ser em ato e, conseqüentemente, determinando a passagem da potência para o ato.

Tendo como parâmetro as considerações acima, pode-se entender que Aristóteles concebe o homem como um ser que deveria viver de acordo com sua *consciência reflexiva*.

Na direção apresentada, a consciência reflexiva pressupõe a vivência de acordo com a essência, de ser racional, afirmando que o ato de pensar é um ato racional, ou seja, a essência da natureza humana, que promove o comando dos atos formalizados em condutas éticas, orientando o equilíbrio do homem, definindo sua postura.

Compreende-se que, dessa forma, Aristóteles contribui para a concepção do homem como ser racional, pensante, que tem como potência a possibilidade de transformar o mundo em que vive, porém considerando sua essência, que está ligada à causa final, ou seja, sua razão de ser.

Conforme discutido acima, essa direção faz que o homem alcance a finalidade específica de sua existência, que consiste na felicidade, dentro dos limites morais e políticos, estabelecendo um comportamento social equilibrado e prudente, ou virtuoso, provido de razão humana que o capacitaria para comandar seus atos, conduta ética orientando-o para a prática da virtude, ou seja, a justa medida do equilíbrio, tanto para a vida no lar quanto na sociedade, com os seus pares e os demais.

Nas palavras de Arendt:

A definição aristotélica de homem como *zoon politikon* não era apenas alheia e até mesmo oposta a a associação natural da vida no lar; para entendê-la inteiramente precisamos acrescentar-lhe a segunda famosa definição de homem como *zoon logon ekhon* (“um ser vivo dotado de fala”). A tradução latina desta expressão como *animal rationale* resulta de uma falha de interpretação não menos fundamental que a expressão “animal social”. Aristóteles não pretendia definir o homem em geral nem indicar a mais alta capacidade do homem – que, para ele, não era o *logos*, isto é, a palavra ou a razão, mas *nous* a capacidade de contemplação, cuja principal característica é o que o seu conteúdo não pode ser reduzido a palavras. Em suas duas mais famosas definições Aristóteles apenas formulou a opinião corrente na polis acerca do homem e do modo de vida político; e, segundo essa opinião, todos os que viviam fora da polis – escravos e bárbaros – eram *aneu logou*, destituídos naturalmente, não da faculdade de falar, mas, de um modo de vida no qual o discurso somente o discurso tinha sentido e no qual a preocupação central de todos os cidadãos era discorrer uns com os outros. (1995, p.36)

Aristóteles afirma ainda, que o homem, em sua casa, exerce três poderes sobre os escravos, sobre as mulheres, e sobre os filhos. E, no espaço público, o homem exerce o poder entre iguais.

Diante do exposto, fica claro o sentido da liberdade no espaço público e no privado, e ainda a busca de articular o público e o privado, mostrando que, embora separados, o público é uma extensão do privado, pelo menos no que se refere ao princípio educativo. Pois, conforme essa maneira de pensar, só se aprende a cuidar do público aquele que sabe cuidar do privado. Exemplo: a organização da casa da família está ligada à organização do social.

Ao contrário de Platão, Aristóteles é realista e não idealista. Pois, enquanto a concepção socrática platônica é centrada na alma na essência, na imagem ideal, afirmado que a aprendizagem se dá na alma, no inatismo, e se materializa através da maiêutica. Aqui se entende que você tem que tirar a essência que você já faz parte de você antes mesmo de nascer de dentro de seu coração.

A concepção aristotélico-epicurista defende a idéia de que a aprendizagem é fruto da experiência da prática elaborada pelas mãos do homem.

Ainda marcando a divergência do pensamento socrático platônico, Aristóteles defende a idéia de que a ordem da natureza estabelece primeiro o estado, depois a família e por último, o indivíduo, tendo em vista priorizar o todo antes das partes.

A concepção de educação de Aristóteles não é idealista como a de Platão, mas sim, realista, ponderando que o desenvolvimento do homem tem uma seqüência calcada na seguinte lógica: potencial inato (natureza), hábito, ensino (razão), defendendo a uma concepção de educação baseada em condicionamentos, proporcionando ao homem condições para vir a ser nobre ou inferior, desde que aprende praticando.

Por esse prisma ora apresentado, o homem educa-se por meio de experiências vivenciadas. Por exemplo: para ser bom, fazendo o bem moral, que consiste no objetivo da educação, que direciona à felicidade.

Ainda marcando a diferença do posicionamento essencialista, a idéia aristotélica de que por intermédio do hábito os mestres ensinam ao homem o que é preciso fazer.

Aqui, a ensino-aprendizagem se dá por intermédio das orientações do professor, porém, os ensinamentos só acontecem se o homem tiver nascido com a natureza de homem e com as qualidades necessárias ao corpo e a alma, que poderão ser desenvolvidas para o bem ou para o mal, conforme for acostumado, pela experiência vivenciada até aguçar seus instintos e conseqüentemente passa a fazer parte do seu dia-a-dia.

Neste sentido a educação abrange a educação física, a educação do caráter e a educação intelectual.

O mestre ensina não através da maiêutica. Mas sim, por meio do hábito, deve preocupar-se em formar hábitos de cuidados com o corpo, depois com a alma e, na seqüência, com o instinto, que, por sua vez, deve ser formado por intermédio da inteligência, ou seja, a favor da razão.

Faz-se importante esclarecer, ainda, que mesmo entendendo a família como responsável pela educação da primeira infância, Aristóteles afirma que a educação deve ser função literalmente do Estado.

Diante do exposto pode-se dizer que, o legislador deverá responsabilizar pela educação dos jovens, visando à educação tanto ética como estética, sem separar virtude de beleza. Ainda nesse sentido, para defender o caráter democrático, Aristóteles afirma que o legislador deverá ocupar-se da educação do jovem, para que seja a mesma para todos, tendo cuidado comum e não particular, pois todo individuo é membro do Estado.

Acerca da concepção de educação de Aristóteles, Fritz, afirma que:

... é possível tirar conclusões antropológicas da sua concepção educacional; podemos dizer que Aristóteles é realista também nas suas idéias sobre o homem. Se considerarmos a três fatores principais que, segundo ele determinam o desenvolvimento espiritual do homem, isto é disposição inata hábito e ensino, é altamente significativa a modesta importância que atribui ao ensino. Aproxima-se neste ponto do resignado idealista Platão. Manifesta-se favorável às medidas educacionais condicionantes: discurso e instrução. . . certamente não tem eficácia para todos os homens; alma do ouvinte precisa ser antes cultivada pelo hábito (1987, p. 11).

## 1.2 CONTRAPOSIÇÃO ENTRE OS PENSAMENTOS PATRÍSTICO E TOMISTA

Caminhando para o entendimento de um outro período da história, é necessário enfocar que, por volta de (322 a.C.), encontra-se o período chamado helenístico ou alexandrino, que se inicia com a conquista da Grécia pela Macedônia nesse momento, a cultura Grega Clássica vive um período de disseminação pelo mundo mediterrâneo, ao mesmo tempo em que, de certa forma, perdia a consistência em território grego. No processo de interação entre a Grécia clássica e a cultura oriental, promove-se o ensino enciclopédico ao homem livre, provocando, assim, outros rumos aos ideais dos gregos, novo estilo de vida, formando no homem um espírito erudito, universal.

Os pensamentos que predominam neste período provêm dos fundamentos de Platão e Aristóteles, dirigidos por seus discípulos, acrescentando-se o estoicismo, sustentado em uma visão de austeridade física e moral, indiferente à dor, e baseado na resistência do homem e firmeza de alma, que o deixa resistente aos sofrimentos e males da vida. E ainda o epicurismo ou hedonismo, em defesa da busca do prazer pelo homem, considerando essa busca como atitude virtuosa, vinculando-se o prazer ao bem e a dor ao mal. Há também o ceticismo, propondo a negação ou a dúvida de todas as possibilidades, inclusive a do conhecer.

Com a expansão militar de Roma, que se inicia por volta de 264 a.C., estendendo-se até 530 desta era, pode-se concluir, cronologicamente, como um longo período da história, quando a cultura grega, entendida como pagã e assimilada pela cultura romana, vai-se diluindo, dando espaço ao dogma cristão.

No decorrer do contexto em questão, é possível apontar um segundo momento que determina a continuidade da cristalização das duas visões de mundo contraditórias que apontavam para consolidação das direções opostas, que neste momento da história foram definidas pelo pensamento de Agostinho em contraposição ao pensamento de Tomás de Aquino.

Assim, entende-se que no referido contexto, o cristianismo, ou filosofia cristã, sob a influência dos estoicos, buscou adaptar a filosofia grega aos dogmas da doutrina cristã, também sob duas vertentes, a primeira na direção de pensamento idealista, que defende a

idéia de que as pessoas aprendem na alma. E a segunda, fortalece a idéia da aprendizagem como fruto da experiência.

As vertentes mencionadas aqui são entendidas a partir de reflexões que acerca do pensamento de Agostiniano *De Magistro*, caracterizado pela defesa do essencialismo socrático-platônico. E a partir do pensamento de Tomás de Aquino, que no decorrer de sua existência defende a idéia da natureza realista moderada.

Continuar esta reflexão implica refletir acerca da primeira visão de mundo predominante no momento em questão, que como já foi dito da seqüência a direção de pensamento essencialista. Portanto, urge destacar que na idade média, Santo Agostinho como um grande discípulo do platonismo, organiza a concepção filosófica que se torna reconhecida como a doutrina da igreja católica, por muito tempo.

Falar da concepção filosófica de Agostinho implica destacar que este concebe o homem como uma alma que se utiliza do corpo para estar presente na vida terrena, comandando o corpo, que tem de seguir o princípio ético de fazer o bem, sempre evitando o mal e, assim, vive envolto por conflitos, por inquietações, devendo ser formado para a disciplina, com o reconhecimento de que seu fim último é Deus e que os outros não passam de caminhos para alcançá-lo.

Defende-se aqui a idéia de que a pessoa que encontrar Deus encontrará a verdade, e este momento só acontece quando o homem volta a sua interioridade, pois o homem como um ser miserável, que só pode ser salvo pela graça divina, feito à semelhança de Deus, mas, com possibilidades de se afastar dele.

Conforme Pessanha, Agostinho afirma que:

O homem é tão mutável quanto as coisas dadas à percepção; justamente por isso ele se inclina reverente diante da verdade que o domina. Assim, só haveria uma resposta possível: a aceitação de alguma coisa transcendente à alma individual que dá fundamento à verdade. Seria Deus (1980, p.16).

Nas concepções de homem apresentadas por Agostinho, já fica implícita sua visão de educação, que está confiada a Deus, que é a verdade. E sendo assim, só ele tem a cátedra nos céus que o permitem ensinar a verdade sobre a terra; E o homem está para a cátedra, como o agricultor para a árvore.

Enfim, para Agostinho, nada, exceto Deus, pode informar a mente do homem, pois ele entendia a educação como “iluminação interior” ou como “voltar-se para dentro”, onde as palavras têm a finalidade de suscitar recordações sobre as coisas das quais as palavras são sinais.

Com Agostinho, a *patrística* transforma completamente a pedagogia, aristotélica que defendia a idéia de que um homem pode aprender alguma coisa com o outro homem. Assim ele propõe sua pedagogia, com base na contemplação, que passa a ser fundamental no processo educacional.

É importante lembrar o entendimento de que a educação no mencionado contexto encontra-se presente nos parâmetros de ensino brasileiro, desde que quando a educação aqui tinha como objetivo a dominação utilizando a instrução viabilizada por um plano de instrução fundamentado na *Ratio Studiorum*, que atende intencionalidades políticas do cristianismo, tendo em vistas à formação do homem universal humanista e cristão, propõe um ensino enciclopédico, intelectualista com característica dogmática.

Assim, agostinho afirma o pensamento socrático-platônico, e evidencia o fato de que o processo educacional inicia-se com uma situação em que o homem se sente aflito e, a partir dessa aflição, busca respostas por meio da contemplação, na disciplina cristã, enfim, nos princípios religiosos. Para tratar da pedagogia que propõe, Agostinho escreve a obra “O mestre” (*De Magistro*), que consiste em um diálogo entre ele e seu filho Adeodato, conforme a tradição platônica.

Agostinho, por meio da referida obra, afirma que é de competência do professor apresentar, estimular e despertar os discípulos por meio de palavras. E, para que eles aprendam, é necessário que possam verificar se o que lhes falam é realmente verdadeiro, por meio da consulta a seu interior, onde Cristo habita, pois só Ele é a verdade da sabedoria eterna imutável.

Para finalizar a obra *De magistro*, Agostinho afirma que:

Erram, pois, os homens ao chamar de mestres os que não são, porque na maioria das vezes entre o tempo da audição e o tempo da cognição nenhum intervalo se interpõe; e porque como depois da admoestação do professor, logo aprendem interiormente, julgam que aprenderam pelo mestre exterior que nada mais faz do que admoestar... (1980, p.323-324)

E continua sua fala, dizendo que:

... a verdade está escrita nos livros sagrados que não se chame a ninguém de mestre na terra, pois o verdadeiro e único Mestre de todos está no céu. Mas o que depois haja nos céus, no-lo ensinará Aquele que, também por meio dos homens, nos admoesta com sinais, e exteriormente, a fim de que, voltados para ele, interiormente sejamos instruídos (1980, p.323-324).

Após fazer as afirmações acima, Agostinho encerra a obra pedindo a Deodato para dar suas impressões sobre todo o exposto, e seu filho Deodato responde (ibidem):

Eu, na verdade, pela admoestação de suas palavras aprendi que estas não servem senão para estimular o homem a aprender, e que já é grande coisa, se, através das palavras transparecesse um pouquinho do pensamento de quem fala. Se depois foi dita a verdade, isto no-lo pode ensinar somente aquele que, falando por fora, avisa que habita dentro de nós; aquele que, por sua graça, hei de amar tanto mais ardorosamente quanto mais eu progredir no conhecimento.

Após refletir acerca questões que permeiam o pensamento de Agostinho, busca-se nesta análise seguir o curso da história ponderando que posteriormente, com a invasão dos bárbaros e a queda do império romano, ainda nesse período, mais precisamente nos séculos V, VI, VII, evidencia-se o estudo das ciências da natureza, da lógica das matemáticas, da literatura, retórica, astronomia e música, por intermédio de pensadores cristãos, que transmitem os pensamentos gregos a serviço da fé e da razão.

Nesse contexto, é marcante a presença do pensamento de Aquino, que, no movimento escolástico, combatendo Agostinho, retoma o pensamento de Aristóteles, também a serviço da defesa dos interesses católicos, principalmente no que diz respeito ao saber.

Aquino enfatiza a importância da realidade sensorial, por meio da reflexão sobre princípios básicos que utilizou para elaborar argumentos que provassem a existência de Deus.

A diferença existente entre o homem e os outros animais pode ser expressa na concepção de Aquino

... alma intelectual, sendo compreensiva dos universais, tem faculdade para infinitas coisas. E, por isso, a natureza não lhe podia estabelecer determinados conhecimentos naturais, ou ainda, determinados auxílios de defesa ou de proteção, como para os outros animais, cujas almas têm apreensão para cousas particulares. Mas, em lugar de tudo isso, o homem tem naturalmente a razão; e as mãos, órgãos dos órgãos, e com elas pode preparar para si instrumentos de modos infinitos e com infinitos efeitos (1980, p. 663).

Assim, entende-se que a singularidade do homem perante outros seres era concebida devido ao fato de o mesmo ter dois elementos *sui generis*: a razão e as mãos tornaram-se assim, inovador em relação à tradição helênica, desde que, abrindo para homem o campo do fazer instrumental ilimitado, cria-se uma multiplicidade de possibilidades sociais nas relações estabelecidas entre as culturas vivenciadas no processo de evolução da história da humanidade, dando valor ao trabalho nas relações do homem com a natureza. Ou seja, relações matérias e ciclo social reprodutivo humano.

Dessa forma, em consonância com as idéias defendidas por Aristóteles, Aquino, defende o pensamento de que pela solidariedade da razão e das mãos, o ser homem é diferenciado, pois possibilita a dialética, ação transformadora. Sobre esse pensamento Barros afirma que:

O tomismo não exige do homem a impassibilidade, mas simplesmente uma disciplina que assegure em tudo a supremacia da razão... Sendo esta doutrina humana e equilibrada (1996, p. 277).

Pondera, ainda, que Tomás de Aquino diz que:

Pelo livre – arbítrio, tornamo-nos, portanto, responsáveis pelos nossos actos, que escolhemos como quisermos entre vários possíveis. Por ele temos o poder, glorioso e temível, de cooperar livremente no plano divino de que fazemos parte, ou de nos furtarmos a essa colaboração... A inteligência pertence ao homem, e, no terreno da ação, se deixa influenciar pelas suas afeições quando julga e compara coisas que lhe tocam de perto (ibdem., p.274).

A respeito da concepção de educação, que remete a concepção de ensino e aprendizagem, Aquino expressa, no “*De magistro*”, sua oposição às doutrinas dominantes na época, a partir de sua defesa da unicidade da alma no homem, ou seja, do entendimento de que o espírito integrado à matéria é revolucionário em relação ao cristianismo

excessivamente espiritualista defendido naquela época, como a existência de um só intelecto para todos os homens.

Nesse sentido, afirma a superioridade do ensino em oposição à aquisição do conhecimento por si próprio, considerando que o ensinar é, ao mesmo tempo, de caráter ativo e contemplativo, e que o intelecto ilumina tudo o que vê. Assim, o conhecimento inicia-se na apreensão da imagem dada pelos sentidos, possibilitando uma ação intelectual intencional, que formará o conhecimento caracterizado por apropriação abstrata.

Pensar a concepção de educação segundo Aquino é pensar a condução da potência ao ato, feita pelo aluno, em que ao professor, no lugar de uma transmissão mecânica, cabe a emissão de sinais, opondo-se em relação à aquisição do conhecimento adquirido de forma mecânica, e com fim em si próprio. Pensar o ensino e a aprendizagem por este prisma remete a uma reflexão acerca dos fundamentos da educação atual que defende a construção do conhecimento por intermédio da atividade do aluno, negando a aprendizagem adquirida por meio da fala do professor exercendo uma superioridade em relação ao aluno que por sua vez, é entendido como um ser passivo, frente aos conteúdos ensinados.

Nesta direção, Aquino em suas objeções apresentadas no Iº artigo do *De magistro*, diz que:

Se um homem ensina a outro homem, é necessário que torne conhecedor em ato aquele que é conhecedor em potência. Daí que é necessário que seu conhecimento seja conduzido de potência a ato. Mas é necessário que se mude. Daí que a ciência e a sabedoria sofreriam mudanças o que contrariam o que diz Agostinho “Quando a sabedoria se achega a um homem não é ela, mas ele que sofre a mudança”. ... O conhecimento é assimilação da coisa conhecida pelo cognoscente. ... Ninguém aprende da fala de outra coisa que, antes da fala, teria respondido se fosse interrogado Mas o discípulo, mesmo ante que o mestre fale, responderia, se interrogado sobre aquelas coisas que o mestre propõe. Não aprenderia da fala do mestre se não soubesse que as coisas são assim tais como o próprio mestre propõe. Portanto, um homem não é ensinado pela fala de outro homem (2001, p.29).

Ainda nessa obra, no artigo IV, refletindo sobre a educação, é colocado em questão o ensinar, como um ato de vida contemplativa ou de vida ativa. Nas respostas às objeções,

Aquino, mais uma vez, deixa clara sua concepção de educação, quando fala sobre o ensino, afirmando que,

A visão do professor é o princípio do ensino, mas o próprio ensino consiste mais na transfusão do conhecimento das coisas vistas do que em sua visão. Daí que a visão do professor pertença mais à contemplação do que à ação.

Aquino ainda continua afirmando que,

a vida contemplativa é o princípio do ensino, como o calor não é o esquentar, mas o princípio do esquentar. Ora, a vida contemplativa é o princípio da vida ativa, enquanto a dirige, como ao contrário: a vida ativa dispõe da contemplativa (ibdem, 62).

Utilizando o método do diálogo, anunciando sua tese, dando voz ao adversário, contestando e posteriormente apontando soluções, Aquino demonstra sua visão de mundo, sua vontade inovadora sobre o mesmo, tendo como instrumento a educação que, para ele, é feita de forma teórica e prática. Assim, aqui é valorizado tanto o trabalho manual como parte do exercício do pensamento.

Vale aqui esclarecer a marcante oposição entre o pensamento da patrística e o de Aquino, que na idade média dão continuidade a oposição estabelecida na Grécia clássica, entre as idéias essencialista socrático-platônico, e as existencialista epicurista-aristotélico.

O primeiro, direciona ao entendimento de que o fenômeno da aprendizagem não depende da atividade do homem, mas sim, da contemplação em busca do auto-conhecimento como o encontro com sua essência, por meio da reflexão.

E o segundo, em oposição a patrística defende a idéia de que a aprendizagem não é fruto só da contemplação, mas sim do caráter ativo em consonância com o contemplativo, por intermédio dos órgãos do sentido. Onde a aprendizagem não é gratuita vindo da alma. Mas sim, fruto da experiência do homem no meio em que vive. Diante dessa visão da aprendizagem, conclui-se que o ensino não acontece somente por meio da fala, mas também por intermédio da ação.

Conforme as análises ora realizadas, torna-se evidente que no decorrer da história das teorias do ensino e aprendizagem até então não predomina uma direção filosófica, mas

sim, é afirmada uma contradição de pensamentos onde um busca se impor em negação ao outro.

### **1.3 O RACIONALISMO DE DESCARTES EM CONTRAPOSIÇÃO COM O EMPIRISMO DE BACON**

Em continuidade a essa seqüência histórica, encontra-se uma vivência de diversos conflitos, e juntos, com eles, vê-se o início de uma nova sociedade de artesãos e mercadores, que viviam nas cidades organizadas em comunas, determinando, assim, o nascimento do mundo moderno. Inicia-se uma nova literatura, que tende a reproduzir conteúdos e formas em latim, introduzindo novos conteúdos e formas, e expressando os interesses das classes emergentes. Dessa forma, os interesses tornam-se nacionais.

No contexto da passagem da idade média para a idade moderna, amplia-se a concepção de homem por meio da apreensão de valores relacionados ao respeito ao ser humano em si, de forma a transcender a tempos e povos, formando um caráter cosmopolita, humanista, íntegro e orador, capaz de conciliar o pensar e o viver, o falar e o agir, levando em conta os fatores apontados por Aristóteles, que direcionam as disposições naturais ligadas às normas técnicas, à instrução e à prática.

Faz-se necessário lembrar, aqui, que, no contexto acima, a escola encontra-se sob o poder da igreja e do império inclusive as universidades, e os mestres livres autores diretos do surgimento das mesmas e protagonistas da nova escola destinada à classe burguesa. Aqui as carreiras sociais e educativas excluíam a aprendizagem para o trabalho e ficavam destinadas ao clérigo no que diz respeito às sagradas escrituras aos leigos que se preparam para as profissões liberais, as faculdades universitárias, e ao cavaleiro.

No momento em questão, pode-se dizer que fica expressiva, a formação para três classes sociais: o clero, a nobreza e a burguesia. A educação da burguesia fica a serviço dos leigos, que eram pagos pela instrução.

Urge enfatizar, aqui, que se inicia o processo de venalidade da ciência em contradição com a gratuidade sugerida pelo clero. Venalidade esta, que desde então até a atualidade, encontra-se presente na sociedade e a cada dia vem fortalecendo a seletividade

no processo de qualidade do ensino, e conseqüentemente promovendo a exclusão social das pessoas pertencentes às classes menos favorecidas economicamente.

Finalmente vale em fim esclarecer que, no momento histórico em questão, com a ascensão do mundo dos negócios não se busca a formação do monge; pretende-se formar o profissional do mundo, por meio da preparação escolástica, tendo em vista a busca de uma profissão. A gramática, os cálculos são ensinados com o objetivo comercial; com o passar dos tempos, torna-se escola de uma sociedade mercantil, sendo esta quase totalmente livre da igreja e do império, que, por meio da venda da ciência, revoluciona os métodos de ensino.

Paralelamente à nova escola burguesa, acontece o nascimento do Humanismo, que pode ser considerado um movimento de cunho aristocrático, porém, inovador, em relação à renovação dos valores e conceitos que apontam para a reformulação do conceito de homem, propondo a volta à leitura dos clássicos e despertando, nos novos intelectuais a aversão pela cultura e educação medievais.

Esse período é fortemente marcado também pelo movimento do Renascimento, ratificando a busca da negação da mentalidade medieval de estrutura contemplativa e submissa às verdades da fé católica, através da afirmação do pensamento racionalista, que valoriza a intelectualidade nesta linha filosófica, que propõe explorar a natureza com o intuito de conhecer as leis que a regem, visando controlá-la, por meio da observação e da experimentação, e, com isso, procurar confirmar ou não hipóteses sobre os fenômenos examinados.

Ainda nesse momento da história, surgiram também as escolas dos jesuítas, que tinham como proposta defender a universalização da Igreja de Roma, objetivando reproduzir a ordem a partir do respeito à hierarquia. Assim, pode-se afirmar que a Companhia de Jesus semeou idéias iluministas, que futuramente combateriam seus próprios princípios.

Pode-se entender aqui o desenrolar do processo de transição da mentalidade medieval para a mentalidade científica moderna, uma vez que conhecer os fenômenos da

natureza já não era mais suficiente, devido ao interesse de explorá-la, por meio da descoberta das leis que a regem.

Tendo em vista o movimento de transição, destacam-se as mudanças ocorridas em consequência do desenvolvimento do comércio e da burguesia que, para sustentar seus interesses, provocam uma reformulação na concepção de homem fundamentada no conceito da antiguidade clássica, mais precisamente na Grécia. Conseqüentemente, tal realidade interfere de forma decisiva na legitimação das concepções de ensino-aprendizagem das emergidas, no cerne dos pensamentos das teorias clássicas desde a antiguidade.

As considerações ora apresentadas permitem afirmar que as idéias advindas desse contexto mencionado semearam a proposta da universalização do saber nos moldes da proposta de Martinho Lutero o primeiro a pensar em ensino básico público gratuito para todos, embora com interesses voltados para fé, considerando o espírito do individualismo burguês por meio da defesa da vontade livre do homem, em relação ao que é inferior a ele.

Vale ainda lembrar que a educação proposta por Martinho Lutero tem semelhanças com a proposta educacional de Agostinho, na qual as palavras de ordem são “excitar”, “obrigar”, afirmando que o homem pode ficar inativo desde que exercite com jejuns, vigílias e obediência a fé; enfim, o pensamento de Lutero defende a pedagogia divina. Segundo Fritz,

Lutero não renuncia aos castigos educativos, mas em um dos seus escritos recomenda castigar para que a maçã permaneça no ramo (1987, p. 47).

Analisadas as visões de mundo que delineiam das teorias do ensino e aprendizagem, na Grécia clássica e na idade média e apontadas as direções contrárias, que são defendidas pelas referidas visões, e também após refletir acerca do declínio da época predominante no período medieval, e ainda de ter enfatizado o início do momento histórico, denominado Moderno, urge ponderar que assim como nos períodos anteriormente mencionados alguns pensamentos foram cristalizados e que estes originaram duas visões de mundo presentes até a atualidade. Também na idade moderna encontram-se as mencionadas concepções sendo afirmadas a partir do pensamento dos filósofos que viveram em tal contexto.

Diante desse quadro, torna-se evidente uma terceira posição referente a teorias clássicas do ensino e aprendizagem, e nesse momento o que se vê é a emergente concepção

burguesa estabelecendo por meio do pensamento de Descartes uma visão de mundo que implica o entendimento de que a aprendizagem acontece por intermédio da razão.

Ainda nesse contexto torna-se visível outra visão de mundo que implica em fundamentos que defendem a idéia de que a aprendizagem acontece não como fruto da razão idealista. Mas, através da experiência.

Assim, evidencia-se o pensamento de Bacon que contrariamente ao pensamento de Descartes, defende fundamentos que sustentam a concepção de que a aprendizagem acontece não é na alma, não é a priori, a aprendizagem acontece como resultado da ação do homem com a matéria, ou seja, em uma perspectiva empirista.

Diante da reflexão realizada anteriormente urge esclarecer que o decorrer dos tempos de modernidade compreende, aproximadamente, os XVI e XVII período marcado por conflitos e resistências, que contou com o envolvimento de muitos pensadores, como Giordano Bruno, Nicolau Copérnico, Galileu Galilei, Francis Bacon, René Descartes João Amos Comênio, John Locke entre outros.

Entre os pensadores acima mencionados, destaca-se Galileu (1564-1642), que fundamentava o conhecimento na experiência, construindo o método científico, com base em observações, formulação de hipóteses, experimentação e, finalmente, formação das leis de acordo com resultados.

Nesse contexto, a partir do empirismo, Galileu dá uma visão ativa à ciência, por meio de fundamentos em explicações quantitativas, de causa e efeito e mecanicistas. Posteriormente, Francis Bacon (1561-1626) formaliza esse método, caracterizado pela defesa de uma ciência baseada no método experimental, que formula leis científicas sendo que estas consistem em generalizações baseadas em observações realizadas no decorrer das constantes repetições dos fenômenos, construindo uma lógica indutiva.

Acerca das origens das idéias do empirismo Resende diz que:

Esta concepção parte de uma teoria do conhecimento que explica a origem das idéias a partir de um processo de abstração que se inicia com a percepção que temos das coisas através de nossos sentidos. “Nada está no intelecto que não tenha estado antes nos sentidos” – eis um dos lemas do empirismo. É a partir dos dados de nossa sensibilidade que o entendimento produz, por um processo de abstração, as *idéias* (1989, p. 99).

Buscar aqui uma concepção de ensino aprendizagem implica entender o aluno como um sujeito ativo que por intermédio do uso dos órgãos dos sentidos observa o mundo escutando a natureza. Assim, o empirismo está de acordo com idéias advindas das propostas oriundas na idade média por Aquino, que concebe que é por meio da abstração do que é percebido o homem constrói o conhecimento da natureza no intelecto.

Vale lembrar aqui que tal pensamento é presente na historia da educação brasileira nos dias atuais por meio das concepções dominantes que defendem idéias iluministas que afirma o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem, e que tal processo é construído gradativamente por meio das observações que este realiza na natureza inserida no meio social em que vive.

Assim, entende-se que as escolas que na sociedade atual concebem o ensino-aprendizagem como resultado das experiências planejadas e vivenciadas por alunos e professores, no decorrer do processo educacional têm seus fundamentos nos princípios que explicam o conhecimento humano a partir da existência do individuo conforme a proposta do empirismo, em contraposição com o racionalismo.

Dando seqüência ao pensamento de Galileu e Bacon, mas, ao mesmo tempo marcando a contradição aos referidos pensamentos neste momento histórico filosófico, como já mencionado, Descartes (1596-1650), é considerado um dos pais da filosofia moderna e do racionalismo, por causa dos preceitos essenciais de sua lógica que envolve a condução do pensamento de maneira organizada, interferindo decisivamente na maneira de pensar, nos valores, enfim, na cultura ocidental.

Sendo assim, Descartes afirma uma visão de mundo racionalista resgatando o pensamento socrático-platonismo, e rompendo efetivamente com os ideais medievais do conhecimento pela fé, resgatando ainda o sujeito como conhecedor, e o método racionalista como verdadeiro para a construção do conhecimento.

Configura-se assim, premissa da dúvida metódica, que diz respeito à necessidade de se conhecer a verdade para colocar em dúvida todos os conhecimentos por meio de questionamento. Enfim, duvida-se de todos os conhecimentos medievais, buscando promover análises criteriosas, a fim de verificar o grau de verdade de todos os

conhecimentos, com a finalidade de encontrar uma verdade primeira da qual não se pode duvidar.

Diante do exposto, afirma-se a existência humana na capacidade da elaboração do pensamento.

A respeito dessas reflexões, encontra-se nas palavras de Alquié sobre os fundamentos da filosofia de Descartes:

...duvido, sei que duvido e, por conseqüência, penso e existo, sei que Deus é, e que não pode enganar, e que, portanto, posso fundamentar uma ciência do mundo nas idéias claras e, por fim, retirar dessa ciência as aplicações técnicas que me tornarão senhor da natureza... o ser do homem, primeiro, perdido no mundo da natureza, no objeto, mas capaz de recuperar, de superar tudo o que lhe é oferecido, de atingir outro princípio, a partir do qual o próprio mundo que abandonou poderá ser reencontrado e racionalmente reconstruído. É neste sentido que o homem se solta da ordem da sua história para atingir a verdade (1969, p.7,12).

Assim expressando seu pensamento, Descartes afirma que:

... eu sou, se me engano; duvido, penso, existo: esta palavra é necessariamente verdadeira toda vez que a concebo em meu espírito. minha existência como coisa pensante é mais fácil, enquanto tal, de conhecer do que o corpo, a cujo respeito até agora nada me certifica. Este cogito, este “eu penso”, modelo de pensamento claro e distinto, dá-me a garantia de subjetiva de toda idéia clara e distinta no tempo em que me percebo. ele funda já a possibilidade da ciência (1969, p. 7-12).

Ainda nessa direção, Descartes continua elaborando uma definição clara de sua concepção de homem como ser pensante, racional, quando diz que:

... quanto à razão ou ao senso posto que é a única coisa que nos torna homens e nos distingue dos animais, que crer que existe inteiramente em cada um (1979, p. 8-30).

Esse pensamento pode ser entendido como a essência da natureza humana, e assim, afirma o essencialismo, e afirma que o mundo pode ser o entendido como existência de três substâncias, que são divididas em: substância pensante (Res cogitans) alma; substância. corpo ( res extensa ); e Substância. Infinita, Deus.

A mencionada trilogia cartesiana exerce grande influência direta na construção do conhecimento do ambiente e do homem, delineando os rumos mecanicistas que

direcionaram o desenvolvimento desse período, que foi considerado início dos tempos modernos.

A visão filosófica em questão tornou o paradigma dominante da ciência moderna, definindo um novo conceito de homem, que vive em um mundo antropocêntrico, infinito, cujo modelo é mecânico e passível de conhecimento através da intervenção técnica sobre a natureza física e humana. Desenvolve-se o chamado humanismo, já mencionado, entendido como marcado pela individualidade e diferenças entre os homens e a nação, combatendo o coletivismo fraternal cristão e, conseqüentemente, criando os Estados.

Aqui a aprendizagem é produto do homem que é visto como um ser pensante, capaz de perceber as coisas sensorialmente, conhecendo-as por meio de atividade do pensamento e ainda seguindo o método, mesmo não o considerando como seguro, conforme afirmavam os gregos.

Porém, vale considerar que o caminho ora discutido busca o maior número de conhecimento através de um menor número de regras, sendo dedutivo das idéias para as sensações conforme os racionalistas intelectuais, ou podendo ser, ainda, indutivo das sensações para as idéias, conforme os racionalistas empiristas (Bacon).

No permear do contexto histórico em questão nasce a nova concepção que, refine o perfil de homem que substituirá os valores que predominavam na Idade Média, pelas propostas da burguesia, enfatizando a individualidade, já foi dito anteriormente. O homem é concebido como um ser livre, independente, consciente de seu valor. Além disso, tem como virtudes, a ousadia, o orgulho e a vontade de viver. É educado para valorizar tanto a cultura do corpo quanto a do espírito, e ser capaz de discernir a respeito do que é melhor para si próprio.

Acontece, então, o processo de rompimento com a imagem-ideal de homem, se desenvolvendo nos tempos posteriores, mais próximos ao final do século XVII e séc XVIII. Na esteira desse período, o homem se emancipa da tradição do passado, esse fenômeno histórico é construído em função do desenvolvimento dos valores burgueses, elaborados no decorrer da crescente ascensão social da burguesia, que provocou uma tomada de consciência deste grupo como classe social.

Expressando os contornos da filosofia das luzes, movimento cultural em defesa dos valores do comércio, supera as idéias humanistas literárias do passado, considera a valorização da realidade do mundo, do conhecimento das vivências, por meio da intuição, e não mais a memorização. Afirma-se, ainda, o detrimento do valor anteriormente dado às palavras.

Dentre os valores estabelecidos pelo iluminismo que influenciaram decisivamente na mudança de concepção de homem, podem-se mencionar a igualdade jurídica, que propõe que todos seriam cidadãos, independentes das diferenças sócio-econômicas, tendo direitos básicos, necessários ao ato do comércio; bem como liberdade pessoal e social. Vale enfatizar que, para o desenvolvimento do comércio, pessoas precisam ser livres para realizarem seus próprios negócios, precisam ter salários, como condições para comprar e vender atividades indispensáveis, para que aconteça o desenvolvimento do mercado comercial.

Aqui também se torna necessária, a liberdade de escolha religiosa ou filosófica, não favorecendo nenhuma opção; é possível favorecer o comércio, pois assim todos terão acesso ao processo de compra e venda.

No bojo das relações estabelecidas no mencionado momento histórico entre os pensadores que mais influenciaram o pensamento iluminista pode-se citar Voltaire, Diderot, Rousseau, Montesquieu, Adam Smith, John Locke e outros. E nesse contexto, mais uma vez vivencia-se um quarto marco na história da filosofia da educação, antes de mencioná-lo convém lembrar que a propriedade privada aqui é defendida pela burguesia, tendo em vista que, sem os que detêm os bens e o capital, jamais seria possível o desenvolvimento do comércio, indispensável à sobrevivência do capitalismo atual.

Voltando as últimas concepções filosóficas aqui estudadas, estas deixam claro o confronto de pensamento estabelecido entre Descartes e Bacon, confronto este que conforme discutido nos parágrafos anteriores não nasce nesse momento, Mas sim, é a continuidade de conflitos já mencionados que desde que cristalizados na Grécia, continuam latentes no decorrer da história do pensamento filosófico, como por exemplo, quando no momento em evidência, pode-se entender que Descartes com o racionalismo combate toda essência provida do pensamento aristotélico.

Assim, o racionalismo e o empirismo, no contexto de efervescência de pensamentos e do nascimento da classe burguesa determinam dois caminhos que orientam a busca do conhecimento, influenciando diversos pensamentos que determinam uma quarta posição no quadro de referências das teorias clássicas do ensino-aprendizagem por meio do pensamento de autores como Comênio, Rousseau, Kant, Herbart, em oposição ao pensamento de Pestalozzi, Froebel, Montessori, J. Dewey, etc.

As duas direções apresentadas acima, direcionam também, elaboração de muitas teorias psicológicas, e conseqüentemente teorias do ensino-aprendizagem, que fundamentam a Didática a ser adotada nos séculos XVII e XVIII, e conseqüentemente na atual realidade da educação institucional brasileira, quando esta tem como eixo dos problemas a explicação do mundo, através ora de sua representação, ora ou através do pensamento.

Na seqüência da esteira da história, neste estudo é de extrema importância considerar o pensamento de Comênio, (1592-1670), que na direção do racionalismo cartesiano, o autor da *Didática Magna* (1657), a serviço dos interesses da sociedade burguesa emergente vitaliza a posição idealista do platonismo-socrático fortalecendo a idéia da aprendizagem por intermédio da direção da razão metódica cartesiana.

Comênio, vivendo em meio a vários conflitos que, muitas vezes, tornaram-se responsáveis por momentos difíceis de sua vida em conseqüência do momento sócio-político que deslanchou em sua contemporaneidade, este pedagogo aproximadamente vinte anos após Descartes, ter escrito “O discurso do método”, tornou-se um dos grandes reformadores sociais de sua época, em que emerge das camadas populares a necessidade de acesso às escolas, em conseqüência das influências das idéias iluministas.

Suas idéias, fundamentadas na tentativa de uma sabedoria universal, segundo Fritz (1987) buscam abrir a seus contemporâneos um futuro pacífico e luminoso. Superando definitivamente o pessimismo antropológico advindo da Idade Média, e do início da reforma, e também da pedagogia que propõe.

Com base em um otimismo realista, influenciou permanentemente a pedagogia das épocas anteriores. Assim, segundo Fritz,

Fortalecendo a convicção de que o homem é capaz de aprender e pode ser educado e que esta característica é própria de todos os humanos, Comênio conhece a antiga objeção pessimista, segundo a qual não é de toda madeira que se faz uma colher. Mas rejeita a aplicação dessa imagem que se faz ao homem e responde: Mas de todo homem se pode fazer um homem, se não aparece ninguém que perturbe o processo. Ou seja: não há nenhum homem e nenhuma disposição espiritual que não possam ser melhorados com a ajuda da educação e dedicação engajadas. Com esta tese e sua concepção educacional, didática e pedagógica, Comênio aprofunda a visão realista, introduzida no pensamento educacional por Ratke e outros reformadores do século XVII. Ao tempo também reforça a posição antropológico-pedagógica que não espera realmente tudo ou nada, mas afirma que embora não seja atingível o ótimo ou o bom, é possível uma mudança para melhor e, a partir daqui, faz tudo o que é necessário para provocar tal mudança (1987, p. 65).

No que refere às teorias educacionais propostas por Comênio pode-se afirmar que seus pensamentos continuam atuais, quando são utilizadas nas escolas teorias do ensino e de aprendizagem que sustentam a intenção de difundir conhecimentos para formar progressivamente o cidadão ideal. Intenção esta, que ainda hoje é muito atual nos currículos das escolas brasileiras.

Assim, esta proposta se afirma, a partir da concepção de que todo homem tem condições de aprender. Partindo do pressuposto de que todo homem poderá ser educado, Comênio escreve *A Didática Magna*, obra em que determina as bases necessárias para a organização do ensino, que se pode considerar progressiva.

É posto aqui que, com a educação na direção proposta, poderia por fim a guerra, desde que o professor fosse atento ao desenvolvimento das aptidões da criança, que iniciaria os estudos primeiro na escola materna, depois na escola elementar, tendo como seqüência o ginásio, que se direcionaria para a universidade.

Nas palavras de Comênio, segundo a tradução de Gomes, a *Didática Magna*, é a tratado universal de ensinar tudo a todos que se inicia falando da didática proposta:

Processo seguro e excelente de instituir, em todas as comunidades de qualquer reino cristão, cidades e aldeias, escolas tais que toda juventude de um e de outro sexo, sem excetuar ninguém em parte alguma, possa ser formada nos estudos, educada nos bons costumes, impregnada de piedade, e desta maneira, possa ser, nos anos da puberdade, instruída em tudo que diz respeito à vida presente e à futura, com solidez (1957, p.43).

Por intermédio dessa fala, torna-se clara a intenção de uma proposta de educação para todas as pessoas, sem distinção.

Proposta esta que enfatiza a difusão de todos os conhecimentos sob as mesmas condições para todas as pessoas ao mesmo tempo, desconsiderando o fato de que nem todos estão aptos a apreender todos os conhecimentos da mesma forma, tendo em vistas as diversas diferenças existentes entre os indivíduos.

Conforme a direção apontada nos parágrafos anteriores a proposta de Comênio, com o discurso de expansão da educação, impossibilita a oferta de uma educação de qualidade, priorizando a quantidade por meio da apresentação da forma ideal de ensinar, em trinta e três capítulos, sendo que o décimo nono capítulo foi dedicado à exposição dos fundamentos para ensinar com rapidez, para elaborar planejamento; trata também da economia e da utilidade de um ensino eficiente, ministrado por um único professor, para qualquer número de alunos.

No capítulo mencionado, Comênio fala que um professor pode ser suficiente para qualquer número de alunos da seguinte forma:

Não só afirmo que é possível que um só professor ensine algumas centenas de alunos, mas sustento que deve ser assim, pois isso é muito vantajoso para o professor e para os alunos. Aquele despenderá sem dúvida as suas funções com tanto maior prazer quanto mais for o maior número de alunos que vir diante de si (1957, p. 279).

Pode-se entender por intermédio da leitura do autor em questão que este estabelece uma relação direta de dependência entre o pensamento pedagógico da natureza, assim justifica-se este entendimento no princípio de que este defendendo a idéia de que a educação deve formar o homem de acordo com uma finalidade previamente estabelecida, e que esta deva acontecer de maneira que o ensino se torne mais fácil e agradável de maneira que o mestre seja como o jardineiro que trata das plantas de acordo com os cuidados que precisa e com suas capacidades de desenvolvimento.

Aqui, torna-se possível concluir, ainda conforme afirma Suchodolski que:

A pedagogia de Comênio, apesar das concessões que faz à compreensão das necessidades da vida presente à criança, insere-se no vasto campo da pedagogia da essência, em relação à qual constitui uma forma moderna porque se liga à análise psicológica do homem, muito embora esteja ainda carregada de noções tradicionais e religiosas (1984, p. 33).

Essa concepção de educação permite ser entendida como um modelo excludente, a partir da visão do princípio da identidade de que o homem, de acordo com sua essência, torna-se mais perfeito se estiver em seu meio natural, no que se refere a sua classe social, e que este se sobressairá entre os outros, mesmo que seja educado da mesma maneira, por causa da sua condição natural humana, de acordo com a classe a que pertence.

Entre os pensadores mencionados, é pertinente lembrar que Montesquieu defendia a divisão dos poderes do Estado em executivo, legislativo e judiciário. Voltaire defendia uma monarquia que respeitasse as liberdades individuais, e criticava de maneira irônica o clero, defendendo a liberdade de pensamento. Diderot era adepto do racionalismo, o progresso humano em um contexto de desenvolvimento da ciência e tecnologia, e de independência do Estado em relação à Igreja. Locke direcionava-se para as fontes do empirismo, combatendo o inatismo e propondo a análise das idéias por meio do método histórico, por meio das relações das sensações com as operações mentais.

Nesse contexto, Rousseau defende a pequena burguesia, apresentando o Estado democrático, que busca proporcionar igualdade jurídica a todos, contra o iluminismo, levando em conta o entendimento de que o mesmo fez o homem negar sua própria natureza de ser bom, tornando-se egoísta e artificial e ainda deixando-se levar pelas falsas paixões.

Compreende-se que esse pensamento combate o intelectualismo, os interesses que fortalecem a sociedade privada, a divisão do trabalho, por intermédio da separação de classes, desde que se tem Rousseau afirmando que:

o homem nasceu livre, e não obstante, está acorrentado em toda parte. Julga – se senhor dos demais seres, sem deixar de ser tão escravo como eles... o homem verdadeiramente livre só quer o que pode, e faz o que lhe agrada... a sociedade enfraqueceu o homem não apenas lhe tolhendo o direito que tinha sobre suas próprias forças, mas, sobretudo, tornando-as insuficientes (1999 p.37,76).

Entende-se, assim, que são enaltecidos os sentimentos, o desejo da intuição, com o objetivo de afirmar a vida, a natureza enquanto esta permanece livre das convenções sociais. Percebe-se, ainda, que aqui se propõe que a natureza deve ser observada e seguida, assim de acordo com a ordem cartesiana da mesma forma com idealismo socrático-platônico, em oposição tanto ao empirismo quanto ao existencialismo epicurista-aristotélico.

Dessa forma, a educação é entendida como um motor que precisa agir conforme a razão, que, à luz dos impulsos naturais, busca valorizar o desenvolvimento do amor próprio, desde que este permaneça em harmonia com o amor ao próximo. Assim se considera, partindo do pressuposto de que o homem dessa forma estará buscando a verdadeira felicidade, ou seja, o verdadeiro ideal do homem.

Esclarece-se, portanto, que, para Rousseau, a razão deve estar a serviço do homem e da liberdade, proporcionando conciliar deveres com inclinações naturais, entendendo estas como uma virtude essencial para o homem tornar-se um ser humano, capaz de julgar, avaliar a realidade que for necessária a seu bem-estar.

Afirmando que o homem nasce fraco e precisa de força; que nasce carente de tudo e precisa de assistência que nasce estúpido e precisa de juízo, conclui que tudo o de que o homem vai precisar quando adulto deve ser-lhe dado pela educação, que pode vir da natureza, quando se refere ao desenvolvimento das faculdades dos órgãos.

Lembra ainda a educação das coisas, refere-se às aquisições do homem advindas das experiências vivenciadas com os objetos e as coisas que o cercam. Assim, a única educação que depende do homem é aquela que vem dos homens; mesmo assim, considerando que o homem está exposto a todos os acidentes da vida humana. Nesse sentido, Rousseau afirma que:

A verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercício. Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco; nosso primeiro preceptor é nossa ama-de-leite. Assim, a palavra educação tinha entre os antigos um sentido diferente, que já não lhe damos: significa alimentação. Repito a educação do homem começa com o seu nascimento; antes de falar, antes de ouvir, ele já se instrui. A experiência antecipa as lições; no momento em que conhece sua ama - de - leite ele já descobriu muitas coisas. Ficaríamos surpresos com os conhecimentos dos mais grosseiros dos homens, se seguíssemos seu progresso desde o momento em que nasceu até onde está.

A educação, a formação e a instrução, portanto, são três coisas tão diferentes no que se refere ao seu objeto quanto à governanta, o preceptor e o professor. Estas distinções, porém, não são bem compreendidas e, para ser bem dirigida, a criança deve seguir um só guia. Devemos, pois, generalizar nossas idéias e considerar em nosso aluno o homem abstrato, o homem exposto a todos os acidentes da vida humana. . . É preciso ensiná-lo a se conservar enquanto homem, a suportar os golpes da sorte, a desafiar a opulência e a miséria, a viver, se preciso, nos gelos da Islândia ou sobre o ardente rochedo (1999, p.14,46)

Entende-se, portanto, que Rousseau, compreendendo que a vida por natureza é isenta das influências advindas das convenções sociais, propõe como processo educativo ideal, aquele que busca promover o desenvolvimento do educando de acordo com a natureza da evolução do amor próprio, em harmonia com o amor ao próximo, iluminado pela razão em busca da liberdade, a fim de construir a verdadeira felicidade e assim, conseqüentemente, visando formar o homem ideal.

Nessa realidade, para que o processo educativo proposto seja desenvolvido, é necessário que haja uma orientação direcionada ao educando, respeitando sua individualidade; e para que isso aconteça, é necessário que o educador conheça a criança e busque acompanhar seu amadurecimento progressivo, procurando intervir sempre que necessário ao aperfeiçoamento dos órgãos dos sentidos, entendidos como instrumentos do conhecimento, preparando o educando para que este, ao chegar à idade da compreensão, tenha condições para seguir o caminho da verdade, da bondade, e de ter condições de ser dono de si mesmo, capaz de julgar, avaliar a realidade que o cerca.

Diante das considerações aqui ponderadas, vale recorrer às palavras de Suchodolski, quando levanta a seguinte questão a respeito dos interesses que permeiam o pensamento de Rousseau:

O autor pretendeu provar que “é bom tudo o que sai das mãos do criador da Natureza e tudo degenera nas mãos do homem”. Posto isto, será possível confiar aos homens o problema da educação? Não será conveniente dar a criança um desenvolvimento livre e espontâneo? A educação segundo Rousseau não deve ter por objetivo a preparação da criança com vistas ao futuro ou modelá-la de determinado modo; deve ser a própria vida da criança. É preciso ter em conta a criança não só porque ela é objeto da educação. É a partir do desenvolvimento concreto da criança, das necessidades e dos seus impulsos de seus sentimentos e de seus pensamentos é que se forma o que ela há de vir a ser graças ao auxílio inteligente do mestre. Os educadores não poderiam ter outras pretensões; seriam absolutamente nocivas (1984, p.41).

É importante salientar que, mesmo sendo considerada a maior tentativa de negação da pedagogia da essência, em prol da criação da pedagogia da existência, a concepção de educação de Rousseau evidencia seu caráter essencialista discriminatório, a partir de sua convicção de que o camponês não precisava de educação, porque tudo o que precisava saber aprendia com sua mestra, a natureza.

Assim também afirmava que o pobre não precisava de educação, pois teriam de adaptar suas condições, seguindo os caminhos da natureza, ou seja, a aprendizagem já se encontra na alma da pessoa, na essência, a aprendizagem já pertence a cada pessoa individualmente de acordo com sua natureza. Portanto, o desenvolvimento educacional de cada pessoa deve ser respeitado conforme a ordem dada pelas disposições naturais de cada ser que é único.

Nesse sentido, pode-se observar uma proposta de educação a serviço da burguesia, que já não tinha mais como seu interesse contrariar a concepção de mundo da nobreza, pois, com a nova divisão do trabalho e acumulação de riqueza, a partir da produção em série, passou a ter como contraditória uma nova classe operária, com uma consciência diferente da consciência burguesa.

Conforme discutido para manutenção do capitalismo, utilizar mecanismos para convencer a massa trabalhadora a aceitar os novos valores, as novas concepções da nova classe detentora do poder. Marca-se, aqui, a ampliação do número de escolas, para atender a necessidade de imposição da nova ideologia, da ordem natural das coisas. Implicava que as pessoas teriam de aprender a renunciar a sua liberdade individual, vivendo em sociedade.

Engendrado na seqüência desse mesmo contexto, vivencia-se um momento denominado como o momento da Filosofia e da História que vai aproximadamente de 1780 a 1880, quando predomina o pensamento de Kant.

É necessário enfatizar que Kant faz uma síntese crítica ao racionalismo e ao empirismo, uma vez que este defende o pensamento de que a inteligência não se limita a receber marcas do ambiente, como afirmavam os empiristas.

E ainda a idéia de que o sujeito não determinava os objetos, como afirmavam os racionalistas. Conforme a concepção de Kant, a inteligência percebe os objetos por meio do entendimento “a priori”, e não se manifesta no momento exato da experiência. Ou seja, ele entendia que os conhecimentos começam com a experiência, e na atividade do pensamento criam o objeto, como objeto pensado. Sobre essa questão, Chatelet afirma que o pensamento de Kant pode ser considerado como a fonte mais próxima da filosofia moderna, dizendo que:

O mérito essencial de Kant é ter mostrado que a questão central é, doravante, a prática da ação dos indivíduos na sociedade. Muito mais do que o cogito cartesiano, A Crítica da razão prática, com sua abstração e inocência agressiva, determina o pensamento contemporâneo (1976, p.14).

De acordo com esse pensamento, pode-se entender que o eixo da direção das problematizações kantianas gira em torno das questões relativas ao conhecimento humano, em busca de distinguir duas maneiras do conhecer, que poderão ser a forma empírica, experimental, “a posteriori”, e o conhecimento puro, como “a priori”.

Sendo assim, o primeiro depende dos órgãos dos sentidos, e o segundo tem sua origem em uma operação racional, direcionados por juízos necessários e universais, que fazem ampliar o conhecimento das pessoas, proporcionando a formulação de síntese entre sujeito e objeto, a partir do pressuposto de que, quando o sujeito conhece um objeto, conseqüentemente está construindo mentalmente o mundo.

Da forma aqui analisada, Kant percebe o conhecimento como uma ação teórica, identificada objetivamente, ao contrário da visão tradicional, entendendo que o sujeito elabora o mundo conhecido de acordo com suas condições subjetivas, relativas a sensibilidades formadas no contexto em que se encontra inseridas, conseqüentemente, envolvendo as formas, o tempo, o espaço e os conceitos.

Assim, essa concepção envolve dados empíricos e dados *a priori*. Nesse sentido, na obra crítica da razão pura, Kant afirma que:

Denominamos sensibilidade a receptividade de nossa mente para receber representações na medida em que é afetada de algum modo; em contrapartida, denominamos entendimento ou espontaneidade do conhecimento a faculdade do próprio entendimento de produzir representações. A nossa natureza é constituída de um modo tal que a intuição não pode ser senão *sensível*, isto é, contém somente o modo como somos afetados por objetos. Frente a isso, o *entendimento* é a faculdade de *pensar* o objeto da intuição sensível. Nenhuma dessas atividades deve ser preferida à outra. Sem sensibilidade nenhum objeto nos seria dado, e sem entendimento nenhum seria pensado. Pensamentos sem conteúdos são vazios, intuições compreensíveis sem conceitos são cegas. Portanto, tanto é necessário tornar os conceitos sensíveis (isto é, acrescentar-lhes o objeto na intuição) quanto tornar as suas instituições compreensíveis (isto é, pô-las sob conceitos). Estas duas faculdades ou capacidades também não podem trocar suas funções. O entendimento nada pode intuir e os sentidos nada pensar.. O conhecimento só pode surgir da sua reunião (1954, p.57).

A respeito da concepção de educação, Kant aponta na direção de que a educação é uma das maiores tarefas que podem ser destinadas ao homem, tendo em vista que o entendimento do mundo depende da educação do homem. Ao mesmo tempo, a educação do homem depende do entendimento que este tem do mundo.

Assim, Kant se baseia no fundamento de que só a disciplina ou a educação é capaz de civilizar o homem, tirando do mesmo sua animalidade e a transformando em humanidade.

A respeito da concepção de educação e proposta pedagógica de Kant, por intermédio da tradução de Fontanella:

Uma vez que as disposições naturais do ser humano não se desenvolvem por si mesmas, toda educação é uma arte. A natureza não depositou nele algum instinto para essa finalidade. A origem da arte da educação, assim como o seu progresso, é mecânica, ordenada sem plano conforme circunstâncias, ou raciocinada. A arte da educação não é mecânica senão em certas oportunidades, em que aprendemos por experiência se uma coisa é prejudicial ou útil ao homem (1996, p.19).

Assim, conforme a tradução do Fontanella, a pedagogia deve ser raciocinada, pois esta deve,

...desenvolver a natureza humana de tal modo que esta possa conseguir o seu destino. Os pais os quais já receberam uma educação são exemplos pelos quais os filhos se regulam. Mas, se estes devem tornar-se melhores, a pedagogia deve tornar-se um estudo; de outro modo, nada se poderia dela esperar, e a educação seria confiada a pessoas não educadas corretamente. É preciso colocar a ciência em lugar do mecanicismo, no que tange à arte da educação; de outro modo, esta não se tornará jamais um esforço coerente; e uma geração poderia destruir tudo o que a outra teria edificado. Um princípio da Pedagogia, o qual principalmente os homens que propõem planos para a arte de educar deveriam ter ante os olhos, é: não se deve educar as crianças segundo um estado melhor, possível no futuro, isto é, segundo a idéia de humanidade e da sua inteira destinação (1996, p.22).

Nesse sentido, Kant propõe uma pedagogia que busque pessoas não para a realidade em vivem, caso esta não seja a serviço da dignidade humana. Mas, sim, propõe uma educação a serviço da humanidade, mesmo que esta contrarie os padrões de homem

exigidos pela realidade imediata, desde que forme homens melhores capazes de promover um futuro melhor para humanidade.

Uma boa educação gerará um indivíduo melhor, e, a partir deste, serão difundidas melhores sentimentos entre as demais pessoas. Assim, o homem deve ser disciplinado, culto, prudente, ter domínio de sua moral e, principalmente, saber pensar, e odiar o vício por virtude, não porque este é considerado por Deus como pecado, mas porque este domina o homem, e, assim, este deixa de ser um sábio, e em nada contribuirá para o bem do mundo vindouro.

Urge aqui retomar que Kant critica tanto o predomínio do pensamento racionalista, como o pensamento empirista, entendendo que os conhecimentos começam com a experiência, e na atividade do pensamento para criar o objeto, como objeto pensado. E distingui as duas maneiras de aprendizagem, ou seja, a originada de forma empírica, experimental, “a posteriori”, e a aprendizagem advinda do conhecimento puro, das idéias, como “a priori”.

Assim, quando Kant percebe o conhecimento como uma ação teórica, mesmo que, identificada objetivamente, produz a aprende o mundo conhecido de acordo com suas condições subjetivas, e que baseia no fundamento de que só a disciplina é capaz de civilizar o homem, tirando do mesmo sua animalidade e a transformando em humanidade.

Conforme essas reflexões, mesmo realizando as referidas críticas, ora mencionadas, Kant denuncia sua cumplicidade com a ordem essencialista de que tanto a origem da arte da educação, quanto o seu progresso, é mecânica, ordenada, dando condições para o desenvolvimento da natureza humana, para que esta possa alcançar seu destino.

Finalmente entre as duas tendências que se destacam nas teorias filosóficas clássicas do ensino-aprendizagem, encontra-se buscando a formulação de um método único de ensino, conforme proposto por Comênio, em consonância com a filosofia idealista em conformidade com as leis psicológicas do conhecimento que fundamentam a Didática, que tem como eixo central a explicação do mundo, através de sua representação.

Na seqüência da esteira da história, o racionalismo cartesiano, tem outro forte adepto, que também a serviço da burguesia prolifera o idealista do platonismo-socrático fortalecendo a idéia da aprendizagem por intermédio da direção da razão metódica

cartesiana, com suas idéias pedagógicas discutidas, Herbart, visto por muitos como um dos primeiros a embasar a educação nos princípios da psicologia científica, a partir do momento em que sugere passos a seguir, para ensinar de forma a encontrar um produto eficaz.

Assim, Herbart nega a ênfase da psicologia da capacidade, defendendo a psicologia da representação, que resultou na pedagogia pautada na instrução educativa, que tem como ponto de partida as representações elaboradas na mente do educando e experimentadas sensorialmente no mundo vivido.

Diante do pensamento em questão, é necessário criticar o fato de que pode-se perceber que a forma de ensinar ora proposta infelizmente ainda é atual, no que diz respeito ao fato de que qualquer pessoa pode ensinar na qualidade de professor em sala de aula, no exercício do magistério, quadro comum nas universidades brasileiras, em determinados cursos onde a maioria do quadro de professores não é formada como licenciados, mas sim, como bacharéis, que se aventuram no magistério por falta do professor qualificado em determinadas áreas do conhecimento formal.

Assim diante da mencionada concepção, é defendida a idéia de que, para encontrar um produto eficaz, no que se refere ao ensino e aprendizagem, deve-se seguir os seguintes passos: preparação, apresentação, associação, generalização, e aplicação. Parte-se do pressuposto de que mecanicamente o professor segue os passos propostos para ensinar, e o aluno seguindo a ordem dada aprende o conteúdo ensinado.

Dessa forma, Herbart defendia a idéia de que o homem precisava da arte, que interfere em sua construção educacional, para que este fosse educado na forma certa, de maneira que não se tornasse um selvagem. Assim a concepção de educação de Herbart, defende a proposta de uma pedagogia que prioriza o intelecto, afim, de promover a ordem no pensamento de forma que o mestre racionalmente promova a formação das idéias, buscando formar o indivíduo, tendo em vistas a formação da moral.

A respeito dos méritos do pensamento em questão, afirma-se, segundo Fritz que:

Entre os indiscutíveis méritos de Herbart, enumera-se, a sua contribuição para um humanismo realista, a crítica que durante toda a sua vida dirigiu contra o idealismo e sua funesta influência sobre a pedagogia, seu bem sucedido esforço no sentido de transformar a pedagogia numa ciência reconhecida, com uma linguagem técnica própria, e o princípio teórico-

científico com que uniu especulação e método empírico numa síntese fecunda (1987, p.103).

O autor acima citado continua dizendo que,

Evidente é também sua crença no poder das medidas pedagógicas, “na oficina dos pensamentos”, na eficácia educacional da instrução, crença que o aproxima do intelectualismo da época iluminista. Contudo, seria injusto também acusar Herbart de que sua idéia de formação é intelectualista. Afinal, ele escreveu esta frase “O valor do homem não está no saber, mas no querer”.

Após discutir as teorias que no mencionado contexto buscavam se combater as concepções empiristas oriundas do pensamento de Bacon, em função da afirmação das teorias cartesianas busca-se dá seqüência a este estudo refletindo acerca de teorias que nesta divergência de pensamentos, defendem o empirismo, contra o racionalismo.

No mencionado quadro, encontra-se Pestalozzi, agricultor discípulo de Rousseau, que, concordando com a concepção de homem deste, dedicou-se à educação após a morte de seu único filho, e, não tendo sucesso com a agricultura, transforma seu sítio em uma escola para crianças pobres.

Após ficar pobre, tendo posse apenas de sua casa, torna-se escritor e escreve diversas obras questionando a sociedade e propondo sua doutrina para a educação. É reconhecido como educador em toda a Europa e conseqüentemente, desperta a inveja de muitos, porque defende a educação popular. Passa anos, concentrado em estudar a problemática da escola.

Assim, Pestalozzi, pensou numa educação baseada no método intuitivo, buscando levar os alunos ao desenvolvimento da capacidade de observação, de análise da linguagem.

Valorizando a psicologia da criança como fonte do desenvolvimento do ensino, esse autor centrava suas preocupações na busca de elaborar métodos de ensino visando à realização de uma educação que possibilite a regeneração da sociedade.

Reconhecendo a deficiência na preparação dos professores, propõe para a mãe o papel de educadora dos filhos. Implícito na concepção de educação de Pestalozzi está sua preocupação em assegurar para todas as crianças o desenvolvimento moral e intelectual, considerados por ele como um direito de todos, por intermédio de uma herança natural.

Assim, Pestalozzi, defende uma filosofia existencialista, em oposição a essencialista, quando afirma que a personalidade dos alunos ia-se formando, no decorrer da convivência com seus mestres, sem prêmios e castigos.

Sempre dando ênfase às atividades dos alunos, a proposta de educação era baseada no princípio de sempre: um processo educacional deveria começar do mais simples para o complexo, do concreto para o abstrato.

Assim, esta concepção tem suas origens no pensamento Aristotélico que entende que a aprendizagem acontece por intermédio primeiro da observação da natureza e posteriormente da ação sob a mesma. Este modelo de educação expandiu-se por diversos lugares e, no Brasil por intermédio da escola nova, foi implantada e até então se encontra presente nas escolas brasileiras.

Vale ponderar ainda a presença de tal modelo educacional na atualidade brasileira, compactua com um projeto de educação liberal conforme o contexto de onde surge, colaborando com a elitização da qualidade da educação brasileira, dada a estrutura precária das escolas públicas do Brasil, que não são suficientes à efetivação de tal proposta.

É pertinente aqui lembrar ainda que na mesma direção pestalozziana, preocupa-se também com a unidade dos fenômenos que envolvem o desenvolvimento da transformação espontânea da criança em homem, que esse autor entendia como a medida da humanidade, porém sem colocá-la acima do professor.

Unidade dos fenômenos que se torna utópica nas salas de aula onde um só professor tem que ensinar a uma turma repleta de alunos.

Mais utópico ainda quando encontra neste pensamento a idéia de que o referido autor defendia que o jardim de infância deveria ser a família da criança. Por intermédio de sua obra “A educação do Homem”, expõe suas idéias, que defendem uma metafísica da educação, em que o exterior se expressa na natureza, e o interior no espírito; sendo que, na união de ambos, é que a vida é determinada.

No movimento desse contexto, onde é marcante a oposição de tendências filosóficas, emerge também o pensamento de Hegel (1770-1831), que dá continuidade à visão kantiana, quando defende a dinamicidade do mundo, a partir da ação constante de cada indivíduo.

Afirma a dialética, não apenas como a arte do diálogo, do discutir, como dizia Platão, mas como a dialética do ser, da essência do conceito e da idéia absoluta.

Assim, Hegel defende a relação entre o finito e o infinito, entendendo o infinito em oposição ao finito como uma negação da negação, que se constitui por sua vez na superação da finitude.

Esse pensador busca explicitar a identidade entre realidade e racionalidade. Defende o inatismo das idéias e da consciência como condição fundamental para a realização da transformação individual do mundo, em busca da realização dos interesses específicos, como motor que dá origem à realização da dialética, própria do espírito que constrói o caminho da consciência humana até o espírito absoluto.

Salienta-se, aqui, que Hegel tem a visão de que a dialética tem seu início na certeza sensível da consciência, e, assim, vai progredindo até a auto-consciência da razão, que este entende como espírito, como movimento da consciência finita, buscando sua infinitude.

Desse pensamento, pode-se perceber que se encontra a negação do princípio de que a vida é mecânica, estática. Enfim, nega a afirmação do mundo pronto e acabado e do homem na condição de ser neutro passivo diante do mundo que o cerca. Porém, nessa mesma concepção, afirma-se a visão apriorística das idéias, quando Hegel diz que:

Toda árvore está contida segundo sua idealidade na semente. O germe contém todas as determinações que, porém nele existe só em si. O germe contém em potência tudo o que no espaço aparece em ato (1980, p.170).

Nesse sentido, é considerada também a unidade dos objetos, que pressupõe uma visão de totalidade, mesmo que subjetiva implícita na multiplicidade que se encontra inserida nas determinações conceituais que compõem a consciência de cada pessoa.

O conceito implica determinações; será abstrato ou concreto. É concreto quando unidade de objetos diversos, quando as diferenças determinadas que implicam nele se acham num estado de oposição definida, quando é a unidade das diferenças que, permanece ainda no conceito e não expressas no real, são de natureza subjetiva, ideal. Enquanto essa unidade só existe no conceito, ela constitui a consciência subjetiva do meu eu; a multiplicidade das diferenças está como que comprimida na minha pessoa. Mas, na realidade os objetos estão separados uns dos outros, não existem em estado de compreensão. Nós temos um conceito de algo, e esse conceito só no homem e na sua consciência tem uma existência livre, portanto nos objetos inorgânicos, como no sol, ou nos seres viventes que não seja o homem, está mergulhado na sua realidade. No conceito como tal, as

determinações são ainda simples, ideais: assim, aquilo que chamamos alma, eu, é o próprio conceito na sua livre existência. Sei que trago comigo uma infinidade de representações, de pensamento, constituindo um conteúdo que, enquanto por si permanece em mim, é desprovido de corpo, não passa de uma coesão puramente material, ideal (ibidem, p.170).

Entende-se, aqui, que Hegel concebe o homem como sujeito ativo, pensante, capaz de ter a consciência como motor da transformação do mundo a seu redor, de acordo com seus interesses e ideais individuais.

Por esse caminho, compreende-se que a sociedade é formada por pessoas distintas que, defendendo a individualidade, buscam a consciência do mundo de acordo com os diversos olhares. Ou seja, se cada pessoa é diferente da outra, logo cada pessoa pensa diferente da outra. E, assim, pode-se afirmar que as pessoas têm pontos de vistas diferentes sobre os fenômenos que compõem o meio em que vivem. Essas maneiras de ver o mundo vão depender do olhar ou da interpretação de cada indivíduo.

Portanto, quando se problematiza, se indagando: Qual o papel da educação nesse contexto, que tipo de intenções educativas impulsiona a elaboração de estratégias necessárias para afirmar o modelo ideal de educação nesta proposta. Percebe-se a necessidade de pensar sobre qual concepção de educação se encontra permeando ou sustentando esse paradigma.

Para pensar a educação nessa perspectiva, torna-se necessário considerar que ela tinha como centro a pessoa do indivíduo e, sendo assim, primava pela valorização do aluno como sujeito detentor de potencialidades individuais, pautados na liberdade, no respeito às diferenças, e no desenvolvimento da autonomia, bem como a capacidade de tomar decisões.

Nas salas de aula das instituições escolares, os alunos se agrupavam para atividades livres, de acordo com afinidades de interesses, proporcionando aos discentes condições para estabelecerem seus próprios limites e tomar decisões, sempre atentos ao respeito necessário aos demais colegas.

Para o desenvolvimento desse modelo de educação, busca-se, portanto, promover situações para que o aluno desenvolva sua habilidade de auto-aprendizagem, por intermédio da capacidade de interpretação e compreensão dos fenômenos. É dada ênfase ao método em

detrimento dos conteúdos, pois o que se pretende é que o aluno aprenda fazendo, mesma que seja desconsiderando o fator quantitativo, a favor da priorização do qualitativo.

Dessa maneira, o professor assume o papel de orientador dos alunos, e tem como responsabilidade desenvolver trabalhos em pequenos grupos, proporcionando condições para a realização de diálogos, e para que as relações pedagógicas aconteçam em um ambiente feliz, prazeroso e, principalmente, estimulante.

Assim, o aluno é capaz de aprender a aprender, no contexto das infinitudes de representações de diversos pensamentos que trazem consigo, a partir das diversas relações estabelecidas no decorrer da existência de cada aluno. O que a seu ver é ideal ou o que lhe convém. A educação por esse prisma nega todos os princípios que entendem a vida como mecânica, estática.

Enfim, sob este aspecto, apresenta-se uma educação que, negando o mundo como pronto e acabado, nega tanto ao aluno como ao professor a condição de ser neutro, passivo diante do mundo que os cerca, afirmando a dialética por meio da construção do conhecimento pelo aluno, de forma individualizada, conforme interesses de cada um, utilizando o aspecto psicológico, em detrimento do lógico.

A respeito desse modelo de educação entendida como humanista afirma Mizukami:

A educação assume significado amplo. Trata-se da educação do homem e não apenas da pessoa em situação escolar, numa instituição de ensino. Trata-se da educação centrada na pessoa, já que essa abordagem é caracterizada pelo primado do sujeito. No ensino, será o “ensino centrado no aluno” (1986, p.44).

Ainda a respeito da finalidade da educação nesta perspectiva esta autora continua afirmando que,

A educação tem como finalidade primeira a criação de condições que facilitem a aprendizagem do aluno, e como objetivo básico liberar a sua capacidade de auto-aprendizagem de forma que seja possível seu desenvolvimento tanto intelectual quanto emocional. Seria a criação de condições nas quais os alunos pudessem tornar-se pessoas de iniciativa, de responsabilidade, de autodeterminação, de discernimento, que soubessem aplicar-se a aprender as coisas que lhes servirão para a solução de seus problemas e que tais conhecimentos os capacitassem a se adaptar com flexibilidade às novas flexibilidades, às novas situações, aos novos problemas, servindo-se da própria experiência, com espírito livre e criativo. Seria, enfim, a criação de condições nas quais o aluno pudesse tornar-se pessoa que soubesse colaborar com os outros, sem, por isso, deixar de ser indivíduo (1986, p.45).

No contexto dessa análise, vale ainda problematizar o uso que foi feito do pensamento acima para atender a interesses políticos – econômicos capitalistas liberais ou neoliberais.

Para realizar a mencionada problematização, é preciso ter em vista que o ponto-de-vista estudado neste momento que diz respeito aos fundamentos defendem o respeito ao ser humano como enquanto pessoa que tem sonhos, desejos, interesses próprios e, conseqüentemente, direito à individualidade.

Esse direito encontra-se consolidado no discurso de respeito à privacidade, que conseqüentemente reforça o privativo, que conseqüentemente incentiva a privatização, criando para o Estado a possibilidade de dispor do compromisso com órgãos públicos de sua responsabilidade, que são destinados a promover o bem - estar social, deixando nas mãos de empresários que investem, visando ao bem - estar individual ou de pequenos grupos de pessoas que buscam lucros.

A busca da realização de interesses individuais instiga a competitividade entre as pessoas, quando, em nome do respeito à liberdade, que não se refere ao livre arbítrio, mas, sim, ao incentivo ao livre comércio, desconsidera que, para o sucesso no comércio, é necessário que o empresário tenha posse de uma determinada quantidade de capital de investimento, que, na maioria das vezes não está disponível para a maioria das pessoas que sonham com seu próprio negócio.

Compreende-se que a realidade conflituosa acima mencionada promove relações violentas, individualistas egoístas e desumanas, de desrespeito ao próximo entre as pessoas em seu convívio social.

Vale lembrar que, na maioria das vezes, essas vivências justificam-se na busca constante pela sobrevivência em meio ao modo de viver capitalista que, depois de consolidado, encontra-se tendendo a ser cada vez mais fortalecido na sociedade atual.

Assim, conforme discutido no parágrafo acima, Suchodolski, afirma que:

Nesta dialética romântica, bastante especial da atividade, salientou-se e desenvolveu-se o processo pelo qual a criança se transforma naquilo que é e vive naquilo em que se transformou. A concepção deste processo pelo qual a criança se transformou ultrapassa analogias biológicas conhecidas pela literatura antiga e, repetidas voluntariamente mais tarde, tinha um reflexo da filosofia dialética de Hegel (1984, p.41).

Na direção apresentada, a educação objetiva a conduzir o homem ao conhecimento de si e do homem, sendo vasta como o próprio homem, fazendo emergir tudo o que é encontrado no homem.

Aqui é necessário destacar ainda que este pensamento posteriormente exerceu influência direta no trabalho de outros teóricos da educação como, por exemplo, no pensamento de Froebel, considerado por muitos o criador da pedagogia do brinquedo, o fundador do jardim de infância, que enfatiza a profundidade metafísica do valor representativo encontrado no simbolismo do brincar. Essa esta atividade é a imagem de toda a vida humana, entendidos como os brotos do futuro.

Dando continuidade as reflexões que remetem ao entendimento acerca de concepções oriundas do pensamento empirista de Bacon, que se fortalecem afirmando posturas existencialistas, Montessori (1870-1952) estudando a psicologia infantil, propõe um modelo de ensino-aprendizagem que seja compartilhada entre professores e alunos, de forma que o aluno se posicione como um sujeito ativo no seu processo de aprendizagem.

Assim, o professor deixa de ser o mestre que instrui o aluno como determina as pedagogias racionalistas, para assumir o papel de facilitador da criança orientando-a e escolhendo os objetos a serem explorados.

Nesta direção, Montessori tem uma presença marcante na educação moderna, pois por meio do método que propôs seu trabalho torna-se conhecido em diversos países contribuindo com a proposta de combate aos métodos de ensino cujas origens encontram-se no racionalismo cartesiano na medida em que, de acordo com Rosa:

O método visa a liberar o menino do professor; o aluno, através de atividades pessoais, descobrirá o que lhe é necessário e possível obter. Criar condições para agir e liberdade para manifestar-se – eis o caminho certo para o conhecimento do menino (1998, p. 307).

Rosa continua sua reflexão dizendo que:

O método Montessori é a resolução pedagógica que hoje se apresentam nas questões educativas: como o problema da educação individual, da educação espontânea, da liberdade, do desenvolvimento da vontade, etc. Todos estes problemas principais juntos resolvem-se, ou melhor, as questões desaparecem ante o novo plano que abre assim, de modo simples, o caminho real. O menino teria por sua natureza, a capacidade de desenvolver-se espontaneamente desde o ponto de vista psíquico; mas

encontra duas dificuldades: uma é o ambiente incapaz de oferecer os meios necessários ao desenvolvimento; a outra é o trabalho do adulto, que involuntariamente constrói obstáculos que impedem o desenvolvimento do menino. Criar um ambiente apropriado ao menino é o estudo “científico” mais importante do método Montessori. O ambiente refere-se tanto ao local e ao mobiliário, como aos objetos que conduzem diretamente ao desenvolvimento mental (material didático). Neste ambiente, criado para ele e determinado sobre larga e exata experiência o menino pode desenvolver sua vida, não sofrer uma educação no sentido que se entende ordinariamente (1998, p. 309).

Dessa forma, entende-se que ao conceber como deve ser o ensino-aprendizagem, Montessori, nega os fundamentos do pensamento essencialista, e conseqüentemente afirma o existencialismo.

Assim é entendido quando a referida autora fala de uma educação que, negando o mundo como pronto e acabado, nega tanto ao aluno como ao professor a condição de ser neutro, passivo diante do mundo que os cerca, afirmando a dialética por meio da construção do conhecimento pelo aluno, de forma individualizada, conforme interesses de cada um, priorizando, mais uma vez, o aspecto psicológico, em detrimento do lógico racional.

No referido contexto contemporâneo de Montessori, é marcante também como reação contra a concepção herbartiana, as idéias de Dewey (1859-1932) que realiza uma experiência de grande relevância para a pedagogia contemporânea, sendo muito adotada até a atualidade.

Afirmando que a escola não é a preparação para a vida, mas sim a própria vida, pois se deve integrar a atividade escolar com as atividades diárias da vida, afirma o caráter ativo do ensino-aprendizagem.

Na direção apresentada Dewey, o liberalismo pragmatista, define que o critério de verdade para uma idéia é a utilidade da mesma, assim, o ensino-aprendizagem é entendido como resultado da interação entre o organismo e o meio através da experiência e da reelaboração da experiência.

Assim, o empirismo está de acordo com idéias advindas das propostas oriundas da idade média através do pensamento de Aquino, que concebe que é por meio da abstração do que é percebido através da observação do homem constrói o conhecimento da natureza no intelecto.

Da mesma forma que afirma Aquino, as concepções sobre o ensino e a aprendizagem, aqui expostas estão compactuando as idéias iluministas que afirmam o aluno como sujeito do seu processo de aprendizagem, que por sua vez, é construído gradativamente por meio das observações que este realiza na natureza inserida no meio social em que vive.

Conforme as análises ora realizadas, tornou-se evidente que no decorrer da história do ensino-aprendizagem foram sendo elaboradas determinadas teorias clássicas que delinearam fundamentos do ensino-aprendizagem e assim, estas teorias divergiam conforme os interesses predominantes no bojo das relações vivenciadas. Tendo em vista a continuidade deste estudo, urge enfatizar que conforme esses estudos após o pensamento de Kant, surge o idealismo que aqui já foi alvo de reflexão, e contemporaneamente evidenciase o positivismo, conforme elaboração de Comte.

Buscar dar seqüência ao processo histórico ora investigado é necessário voltar ao séc. XVIII, a fim de enfatizar um determinado momento da história considerado indispensável ao entendimento das questões que serão problematizadas, que tem suas origens no pensamento de Augusto Comte.

Sendo assim conforme exposto no parágrafo anterior, retoma-se como foco determinado período vivenciado no séc XVIII, em que se localiza o momento marcado pelos ideais revolucionários de Condorcet, e Saint Simon, em relação ao clero e à Monarquia, quando estes eram os detentores do poder político-econômico-ideológico.

Esse monopólio se afirmava com a divisão das classes sociais, que definiam a maneira de viver das pessoas, a partir do uso da doutrina cristã, impondo idéias de missão, submissão, para aqueles que se encontravam em condição, por exemplo, de servos, mulheres, miseráveis, a fim de impor a aceitação e a obediência aos representantes de Deus na terra, para que lhes fosse garantidos o reino dos céus.

Assim, Condorcet, pensava na possibilidade da existência de uma explicação lógica para a divisão de classes sociais, como a matemática, que se explicava por meio de uma lógica exata, a lógica matemática. Sant Simon, que era discípulo de Condorcet, propôs pela primeira vez o uso do termo “positivo” para pensar uma ciência positiva para o povo.

Buscava ir mais além, por meio da possibilidade de existência de uma ciência que explicasse a organização da sociedade, não como uma matemática social, mas como uma ciência que poderia ser como as ciências biológicas, que sustentavam suas determinações não nos desígnios de Deus confirmados pela fé, mas, nas leis da natureza, que garantiam uma ordem no mecanismo de funcionamento da natureza, de acordo com cada espécie.

É importante lembrar que o desejo desses intelectuais não era o de manter uma ordem autoritária, contribuindo com o domínio existente; ao contrario era um desejo de revolucionar a ordem de monopólio de poder existente provindo da fé cristã, imposta pela igreja católica.

Porém, esse pensamento, que teve uma origem revolucionária, recebeu, por meio de Augusto Comte e das correntes do positivismo, nos séculos XIX e XX, uma utilidade autoritária, dogmática, enfim, antidemocrática.

Vivendo na França em um período pós-revolução quando esse país se encontrava derrotado, destruído, por causa da revolução que vivenciara; momento, ainda, em que o clero também se encontrava decadente perdendo adeptos da Igreja católica, por causa dos ideais surgidos na reforma do cristianismo, promovida por Lutero, Comte lança mão do pensamento de Saint Simon.

É interessante lembrar, aqui, que um pensamento que nasce com interesses revolucionários em relação ao clero e a monarquia, a favor das demais classes sociais, torna-se dogmático, autoritário. Atendendo a interesses político-econômico-ideológicos de manutenção das relações de poder francês, estabelecendo-o como doutrina naquela sociedade, com o discurso de promover a ordem para a conquista do progresso.

Discurso que se reergue na França a partir da efervescente agitação política advinda da progressão filosófica que originou a crise que transformou em movimento organizado este fato ocorrido como consequência das críticas à oscilação das filosofias metafísicas e das doutrinas teológicas.

Da ótica ora mencionada surge um discurso de negação de qualquer possibilidade de revolução, discurso este que considerava a revolução como responsável pelo lastimável estado em que o país se encontrava. Nas palavras de Comte,

Conforme o sentimento, cada vez mais desenvolvido, de igual insuficiência social que hoje oferecem o espírito teológico e o espírito metafísico, os únicos até agora a disputar ativamente um lugar ao sol, a razão pública deve encontrar-se implicitamente disposta a acolher atualmente o espírito positivo como a única base possível para uma verdadeira resolução da profunda anarquia intelectual e moral, que caracteriza sobremaneira a grande crise moderna (1978, p. 68).

Aqui, é possível compreender que Comte busca a extinção daquela atividade perturbadora de agitação política, promovendo um grande movimento filosófico, de forma a intervir na mentalidade das pessoas, movimento pautado em uma concepção de vida sistemática no âmbito pessoal e social.

Estabelece-se, assim, a escola positivista, ou, de acordo com Comte, mais orgânica que a escola teológica, e mais progressiva que a escola metafísica, sem arriscar os perigos de retrocessos ou de anarquia, tendendo consolidar os poderes atuais e importar obrigações morais de acordo com as necessidades dos povos. Assim, pode-se afirmar que, segundo Comte,

O positivismo se compõe essencialmente duma filosofia e duma política, necessariamente inseparáveis, uma constituindo a base, a outra a meta dum mesmo sistema universal, onde inteligência e sociabilidade se encontram intimamente combinadas. Duma parte, a ciência social não é somente a mais importante de todas, mas fornece, sobretudo o único elo, ao mesmo tempo lógico e científico, que de agora em diante comporta o conjunto de nossas contemplações reais (...) na medida em que o curso natural dos acontecimentos caracteriza a grande crise moderna, a reorganização política se apresenta cada vez mais como necessariamente impossível, sem a reconstrução prévia das opiniões e dos costumes. Uma sistematização real de todos os pensamentos humanos constitui, pois, nossa primeira necessidade social, igualmente quanto à ordem e ao progresso (1978, p. 98).

De acordo com esse contexto, nota-se que o paradigma positivista é arraigado em todo o ocidente, inclusive por intermédio da Igreja Católica, que objetiva resgatar seu poder sobre os fiéis. Utiliza também o entendimento da ordem natural universal, por intermédio das referidas leis estabelecidas pela natureza, por meio da imposição da rigidez da vida da sociedade, inclusive estabelecendo uma ordem para divisão de classes sociais.

Fundamenta isso a natureza de cada espécie humana, ou seja, quem nasceu pertencente a uma determinada classe social, por sua natureza já pertence à determinada

classe, assim como seus filhos netos e bisnetos etc, sem a possibilidade de mudança daquela condição de vida pré-estabelecida pela natureza da sociedade.

Dessa forma, é mantido o poder nas mãos de quem o tem, sem o risco de revolução, pois, aquele a quem o poder econômico é dado, por sua natureza tem a capacidade de pensar para organizar a sociedade.

E aqueles que não detêm o poder econômico lhes são dadas as condições de agir, pois não tem a natureza de pensar, e resta-lhe aceitar sua condição, e abandonar qualquer desejo de mudança, pois, além de sua natureza não ser de ser pensante, ela é de ser que pratica, com a finalidade de proporcionar melhores condições de vida para os que pensam.

Este pensamento sustenta-se em princípios movidos por interesses políticos que necessitam separar a teoria da prática, a quantidade de qualidade, concebendo o homem como sujeito neutro, ou seja, que não pensa por natureza.

Entende-se o conhecimento como único e verdadeiro, explicando os fenômenos sociais, como fatos dados determinados pela natureza, entendendo a vida como imutável, e afirmando que o que está posto, está posto e não necessita de questionamento, reflexão, compreensão, pois nada mudaria o que está estabelecido, o que está determinado.

Este tipo de pensamento ainda pressupõe a igualdade dos homens, de acordo com sua classe social, desconsiderando as diferenças individuais, e considerando as pessoas como mais uma quantidade de mão-de-obra, e não como um ser humano que tem sentimentos pensamentos, desejos, sonhos e, principalmente, sua individualidade.

No contexto acima, considera-se como educação ideal, aquela que tem como objetivo formar o homem eficiente, técnico, capacitado a desenvolver a atividade que lhe for atribuída a favor do desenvolvimento de um projeto econômico, cuja pedagogia se encontra fundamentada na neutralidade científica, que, conseqüentemente provoca uma fragmentação no processo ensino-aprendizagem por meio do distanciamento estabelecido nas relações entre os sujeitos que planejam e os que executam, da mesma maneira entre quem ensina e quem aprende.

Diante dos fundamentos anteriormente discutidos, a escola é entendida como espaço institucional de excelência ou espaço de programado para se desenvolvem mecanismos de

modelagem de comportamentos padronizados nos diversos sujeitos envolvidos no processo educacional escolar, desconsiderando as diferenças individuais dos alunos.

Nesse sentido, o professor exerce o papel de técnico responsável pela organização das maneiras de transmitir os conteúdos aos alunos, com a finalidade de alcançar objetivos pré-estabelecidos, dicotomizando intencionalmente os elementos ensinados, das questões referentes à realidade vivenciada pelos discentes e docentes.

Portanto, a educação, vista pelo prisma em questão, constitui um treinamento de padrões sociais valorativos e de comportamento, ou como transmissão de conteúdos selecionados e organizados de acordo como uma lógica desejada. Acerca deste entendimento, Mizukami afirma que, sob esta óptica, a educação é:

... caracterizada pela concepção de educação como produto, já que os modelos a serem alcançados estão pré-estabelecidos, daí a ausência de ênfase no processo. Trata-se, pois, da transmissão de idéias selecionadas e organizadas logicamente (1986, p. 11).

E continua afirmando que, nessa perspectiva,

A educação, pois, deverá transmitir conhecimento, assim como comportamentos éticos, práticos, sociais, habilidades consideradas básicas para manipulação e controle do mundo ambiente (cultural, social etc) (1986, p. 29).

No que se refere às idéias pedagógicas difundidas acerca da matriz filosófica oriunda do positivismo de Augusto Comte, pode-se enfocar Herbert Spencer, matemático engenheiro que se interessou pelas ciências sociais, tendo como referência a direção da idéia do evolucionismo como lei universal, que explica a origem e o desenvolvimento de todos os fenômenos, independentemente de serem biológicos, psicológicos, sociais ou mecânicos.

Nesse sentido, o desenvolvimento da vida se faz único, por intermédio de um processo progressivo, que se inicia com um ciclo, que constitui de nascimento, crescimento, decadência e extinção. E, assim, finaliza-se organicamente, dando início a outro, que se desenvolverá da mesma forma que o anterior.

É importante considerar que este autor, ora estudado, recebe influência do pensamento naturalista de Rousseau, que o direcionou a valorizar o individualismo, e a valorizar a educação física e também o estudo da natureza. Assim, considera a ciência

como o conhecimento mais importante e verdadeiro que proporciona a disciplina intelectual, moral e religiosa.

Em determinado momento, o pensamento de Spencer vai além do positivismo, quando considera a possibilidade de haver uma potência sobrenatural, como base do processo de evolução. Porém, dispensa a possibilidade de um estudo científico, entendendo que esse fato está além da capacidade de entendimento da ciência. Assim, reafirma o positivismo, quando centraliza os entendimentos humanos, no contexto da matéria, enfim, dos fatos e vivências sensoriais.

No que se refere à educação, ela retrata a concepção científica, com o objetivo de preparar o indivíduo para desenvolver atividades necessárias à integração à vida, com disciplina e conseqüentemente, proporcionando a auto-preservação e preparação para o exercício da profissão, obedecendo à ordem estabelecida pela natureza social e política.

Para a educação disciplinar, esse autor propõe que deverá ser aprendida naturalmente, a partir dos próprios movimentos. Pois, se a experiência for negativa, não correrá o risco de se repetir, nem por intermédio da persuasão. Aqui vale lembrar que esse pensamento encontra fundamentos em Rousseau, quando propõe que a criança não precisa ser submetida a castigos. Pois, se agir contra sua natureza, a própria natureza o castigará.

Com base nas análises elaboradas por Suchodolski,

Spencer considerava inconvenientes quaisquer tentativas para controlar as conseqüências anti-humanistas do capitalismo; considerava igualmente prejudicial organizar a assistência social e a instrução obrigatória. Vários autores rejeitaram um conceito de evolução, que era uma aceitação da ordem burguesa existente, a tal ponto que fazia da educação um simples instrumento de luta nos seus limites ditos naturais, mas procuraram utilizar a teoria da evolução por razões de ordem pedagógicas ligadas à criança. Isso não significava que quisessem pôr em questão as bases do regime capitalista, mas estavam convencidos de que a teoria da evolução poderia ser útil para compreender a vida psíquica da criança e não para definir a situação do ponto de vista social. Não obstante opor-se à pedagogia da essência, Spencer não se abeirava da criança – apesar da tradição criada na pedagogia de Rousseau e Pestalozzi – pois essa sua opção era resultado de considerar imperativa a necessidade de criar uma pedagogia subordinada às exigências da vida social (1984, p.61).

Assim, esse modelo de educação valoriza a atitude decorativa, mesmo tendo como ponto de partida para a educação a experiência vivida pelo educando, negando princípios culturais e humanistas, por meio da proposta de uma educação mecânica.

Consideram-se, aqui, as negações acima mencionadas como preparação para a vida completa, dando o mesmo valor para o ato moral, que é a própria vida, como para o fato biológico. E ainda a preparação para a vida insere na aquisição do saber através das ciências naturais, de maneira materialista, objetiva, enfim, pragmática.

Nesse mesmo sentido, explica-se o entendimento dos princípios positivistas como fundamentos para o referido pensamento, quanto Sucholdoski faz as seguintes ponderações:

... não se pode negar que a pedagogia de Spencer deixou um conjunto de diretivas educativas do capitalismo vitorioso sem fazer progredir o nosso conhecimento quanto aos processos da educação. A atividade dos pedagogos e psicólogos que tomavam a criança como ponto de partida e investigações e de experiências contribuiu quer com fórmulas gerais sob os novos princípios da pedagogia da existência, quer enriquecendo os nossos conhecimentos sobre a criança e a educação. Pela primeira vez na história, a pedagogia da existência tornou-se, além de revolta contra a pedagogia da essência e programa geral ação, um sistema determinado de investigações, um conjunto de métodos e aquisições na via do conhecimento (1984, p. 62).

Nos moldes das discussões até então realizadas se consolidada a educação burguesa com traçando diretrizes que independente da direção que seguem dão bases para sustentar a denominada escola nova que se instaura como veículo de formação de pessoas com perfil necessário a sociedade liberal democrática. Conforme afirma Manacorda a respeito de alguns pontos que definem o modelo de educação escolanovista que entende a escola como:

... um laboratório de pedagogia ativa, um internato situado no campo, onde a co-educação dos sexos deu resultados intelectuais e morais incomparáveis. Ela organiza os trabalhos manuais, de ebanisteria, de agricultura, de criação e, ao lado dos trabalhos programados, solicita trabalhos livres. Nela a cultura do corpo é assegurada pela ginástica natural e pelas viagens a pé ou de bicicleta, e acampamentos em tendas.

Em matéria de educação intelectual, a escola nova procura abrir a mente para uma cultura geral, à qual se une uma especialização inicialmente espontânea e, em seguida, voltada para uma profissão. Nela o ensino está baseado nos fatos e nas experiências, como também na atividade pessoal, que surge dos interesses espontâneos da criança. O trabalho individual consiste na pesquisa de documentos que servem também para preparação de conferências. A esse trabalho se acrescenta o trabalho coletivo o

ensino propriamente dito é ministrado só na parte da manhã; a tarde se realiza o estudo individual. Estudam-se somente uma ou duas matérias por dia, por mês e por trimestre. A autoridade imposta é substituída pela prática gradual e eleição dos chefes e dos cargos sociais. As sanções positivas (recompensas) consistem em oferecer ocasiões para desenvolver capacidades criativas; as sanções negativas (punições) consistem em oferecer à criança a possibilidade de atingir objetivos considerados bons (1988, p. 311).

Após problematizar as teorias clássicas socrático-platônica, epicurista-aristotélico, Agostiniana, tomista, racionalista, empirista, que dão origem aos pensamentos dos diversos filósofos que influenciam, de maneira decisiva, na formação das matrizes filosófico-epistemológicas, positivistas e fenomenológicas, é pertinente retomar a seguir as vertentes que se opõem em forma crítica na forma de entender a educação e a didática.

#### **1.4 O MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO DE MARX E ENGELS EM BUSCA DA SUPERAÇÃO DO INATISMO ESSENCIALISTA.**

Perante as concepções que se impõem como paradigmas, fundamentando as diversas tendências que sustentam as atuais concepções de homem no mundo, e conseqüentemente as concepções de ensino-aprendizagem que predominam na educação atual, as reflexões voltam-se para os pensamentos que se originam nos ideais de Marx, e Engels, que contrariando os interesses que fundamentam as concepções filosóficas aqui estudadas até então, vem fundamentando uma nova concepção de ensino-aprendizagem, que tem o trabalho como ponto de partida e ponto de chegada.

Por meio de suas idéias esses pensadores problematizaram a necessidade da revolução proletária, no intuito de construir uma sociedade mais justa e digna para todos, a partir da luta de classes, formadas pelo desenvolvimento de determinadas fases da produção, que provoca e é provocada pela divisão do trabalho; que conduz à ditadura do proletariado, considerada a classe oprimida, proprietária da simples força de trabalho, que é tida como valor de troca, ou seja, como mercadoria, na relação proletariado-burguesia.

Não se consideram os descobridores da existência das classes, e muito menos da luta entre elas. Assim entende-se que na Ideologia Alemã, Marx e Engels (1996) defendem a idéia de que os indivíduos só se agrupam tendo em vistas formar uma classe, quando se

vêm obrigados a sustentar uma luta comum contra outra classe, caso contrário, se enfrentam de forma hostil, no plano da competência.

Diante das questões problematizadas, entende-se que Marcha e Engels constroem sua teoria com base no método dialético, deixando claro que não se trata da dialética Hegeliana, e afirmam que consideram seu método como a antítese dela, porém sem deixar de valorizar o grande mérito de Hegel, quando concebe o mundo, a natureza e o espírito em constante movimento, mudança, transformação.

Daí origina-se o desenvolvimento da humanidade, por meio das etapas graduais do pensamento, de leis internas que orientam todo o processo de desenvolvimento da humanidade, que, antes, não tinha uma explicação lógica.

Justificando a contradição dos pensamentos em questão, Engels faz a seguinte crítica:

Hegel era idealista; isto é, para ele, as idéias de sua cabeça não eram imagens mais ou menos abstratas dos objetos ou fenômenos da realidade, mas essas coisas e seu desenvolvimento se lhe afiguravam, ao contrário, como projeções realizadas da “idéia”, que já existia, não se sabe como, antes de existir o mundo. Assim foi tudo posto de cabeça para baixo, e a concatenação real do universal apresentava-se completamente às avessas. E, por mais exatas, e mesmo geniais que fossem varia das conexões concretas concebidas por Hegel, era inevitável, pelos motivos que acabamos de apontar, que muitos de seus detalhes tivessem um caráter amaneirado, artificial, construído; em uma palavra, falso. O sistema de Hegel foi um aborto gigantesco (1977, p.41).

Acrescentava-se, ainda, a essa crítica, a contradição interna no que diz respeito a ter como partida o pressuposto da concepção histórica, que afirma a história humana como um processo de desenvolvimento que, por natureza, não pode encontrar o arremate intelectual na descoberta da verdade absoluta. Ao mesmo tempo, apresenta-se como a soma e a síntese dessa verdade absoluta, que é entendida como sistema universal da história, do conhecimento e do conceito que segundo Hegel... na realidade que ele representa a unidade abstrata; enquanto conceito é já a unidade de determinações diferenciadas, ou seja, uma totalidade concreta (1980 p.171).

Engels continua sua crítica afirmando a incompatibilidade dessas características com as leis fundamentais do pensamento dialético.

Assim, Marx e Engels buscam em Hegel a visão de totalidade, a visão histórico-crítica, porém despojando-se das abstrações idealistas, e dando lugar à realidade material concreta vivenciada nas relações existentes entre consumo e produção. Assim, rompem com a visão apriorística das idéias, que entende a consciência abstrata como formadora dos interesses individuais e responsável pela transformação do mundo.

Nesse sentido, afirmam que as idéias são construídas pelos homens, a partir das contradições encontradas nas atividades materiais e relações que os homens vivenciam diariamente no meio social. Defendem a tese de que as idéias, as representações, a consciência, são elaboradas no dia-a-dia das bases, por meio da consciência de classe, formada entre os homens, como sujeitos pensantes, que lutam contra a desigualdade social.

Em relação a essa afirmação, Marx e Engels, ainda na primeira parte da Ideologia Alemã afirmam que:

A produção das idéias, das representações, da consciência é, em primeiro lugar, diretamente entrelaçada com a atividade material e com as relações dos homens, linguagem da vida real. As representações e os pensamentos, a troca espiritual aparece aqui ainda como emanção direta do comportamento material deles. (...) Os homens são produtores das suas representações idéias etc., Mas os homens reais operantes (...). A consciência não pode jamais ser algo diverso do ser consciente e o ser dos homens é o processo real das suas vidas. Se na ideologia os homens e as suas relações aparecem de cabeça para baixo como numa câmera escura, esse fenômeno deriva do processo histórico da vida. (..) (1996, 36).

Compreende-se, com isso, que as leis do pensamento organizadas por Engels promovem a dialética, pois consistem nas condições necessárias à realização desse movimento que culmina na dialética. Engels afirma que a primeira lei consiste na visão de não se separar qualidade de quantidade e vice - versa; a qualidade será obtida, somente acrescentando-se ou retirando-se alguma quantidade de matéria.

Na vida do proletariado, essa lei é explicada considerando que, se o operário trabalha em menor quantidade de tempo ou menor jornada de trabalho, logo ele trabalhará mais descansado, terá melhor qualidade de vida e, conseqüentemente, produzirá em maior quantidade e em melhor qualidade.

Se o operário recebe maior quantidade de salário, logo ele terá melhor qualidade de vida, pois terá condições financeiras para cuidar da saúde, alimentação, lazer, estudos etc. E, tendo melhor qualidade de vida, trabalhará mais feliz e, conseqüentemente, o produto do seu trabalho será de melhor qualidade e em maior quantidade.

Na seqüência, apresenta-se a segunda lei, que é a lei que garante a unidade e a continuidade da constante mudança da natureza, denominada de compenetração dos opostos. Aqui se entende que a vida na sociedade se organiza de maneira a atender a interesses de classes diferentes. São diferenças que poderão ser geradoras de mudanças a partir do momento em que se deparam e buscam apontar propostas de mudanças para atender os diversos interesses sociais.

A terceira lei é a chamada de negação da negação ela tira a obrigação da necessidade da existência de uma verdade única, pois garante que, a cada conclusão que se chega, pode-se se tornar uma indagação ao invés de uma verdade. E estará sujeita a uma contestação. Assim, poderá acontecer que se mude a conclusão anterior. Ou seja: cada síntese é, por sua vez, a tese de uma nova antítese, que dará lugar a uma nova síntese.

Enfim, Marx e Engels concebem o homem como sujeito de sua própria história. Por intermédio das leis do pensamento, ele promove a mudança incessante da natureza, ou seja, a Dialética e, conseqüentemente, constrói e reconstrói constantemente as idéias no interior das relações de uns com os outros.

Marx e Engels consideram a existência do homem emancipado, não só da alienação religiosa que transcorre no terreno da consciência, da interioridade, mas, da alienação econômica em relação às condições de trabalho provocadas pela propriedade privada. Marx e Engels entendem que:

Da superação positiva da propriedade privada, o homem produz o homem, a si próprio e a outro homem; como o objeto que é a atividade imediata de sua individualidade, é ao mesmo tempo seu próprio modo de existência para o outro homem, o modo de existência deste e o modo de existência deste para ele. Mas, igualmente tanto o material do trabalho, como o homem enquanto sujeito, são, ao mesmo tempo, resultado e ponto de partida do movimento (e no fato de que tem de ser este ponto de partida reside justamente à necessidade histórica da propriedade privada). O caráter social é, pois, o caráter geral de todo o movimento; assim como a própria sociedade que produz o homem enquanto homem, assim também ela é produzida por ele. A atividade e o gozo também são sociais, tanto em seu modo de existência quanto em seu conteúdo; atividade social e gozo social.

A essência humana da natureza não existe senão para o homem social, pois assim existe para ele como vínculo com o homem, como modo de existência sua para o outro e modo de existência do outro para com ele, como elemento vital da efetividade humana; só assim existe como fundamento de seu próprio modo de existência humano. Só então se converte para ele seu modo de existência natural em seu modo de existência humano, e a natureza torna-se para ele o homem. A sociedade é, pois a plena unidade essencial do homem com a natureza, a verdadeira ressurreição da natureza, o naturalismo acabado do homem e o humanismo acabado da natureza (1978, p. 9).

Considerando a visão ora problematizada, entendida como materialista histórico-dialético, pode-se afirmá-la como contrária às concepções filosóficas encontradas no decorrer da história, que ora idealista ora racionalista, de uma forma ou de outra fundamentando a já mencionada visão positivista.

Desta forma, por meio da afirmação de que o mundo muda constantemente, em um processo contínuo, em que o homem, na condição de sujeito-social ativo, é instigado a pensar e repensar sua realidade, a fim de coletivamente apontar propostas que busquem superar os conflitos encontrados no convívio social, vivenciado em seu cotidiano.

No que se refere à relação dessa concepção materialista, com a visão existencialista fenomenológica, elas entendem a vida como dialética, porém o materialismo nega a visão apriorística da primeira, e ainda entende que a dialética acontece por meio da contradição, e não a partir de interesses individuais advindos da essência dos seres.

Para continuar esta reflexão urge enfatizar que à concepção de educação de Marx e Engels, foi desenvolvida com bases nas relações do trabalho. No decorrer de suas constantes lutas contra a ideologia burguesa, ao considerarem a história das sociedades capitalistas como história de lutas de classe, e propondo uma ciência nascida no movimento da prática vivenciada no dia-a-dia da sociedade, contra a idéia de uma ciência baseada em fatos estáticos.

É necessário afirmar que, na concepção desses pensadores, as idéias e as representações da consciência são produzidas pelos próprios homens reais e ativos, ao contrário da filosofia idealista que fundamenta as concepções de ensino-aprendizagem vivenciadas até então, independentemente de ser por meio de uma abordagem liberal autoritária, liberal democrática ou técnica.

A idéia que emerge é de que o estudo teria que ser unido ao trabalho, em fim, a educação tem como direção, a construção do socialismo, por meio da formação crítica do cidadão, construída na coletividade. Portanto, entende-se que, para os referidos autores, a educação encontra-se sempre implícita em seus pensamentos devido à relação estreita entre pedagogia e a política.

No bojo das reflexões sobre a ideologia marxista, encontra-se, por parte de intelectuais, a busca de elaboração de uma pedagogia socialista, e, entre eles, vale mencionar Makarenko e Gramsci.

Makarenko (1888-1939) tem como ponto de partida sua vivência como diretor de uma escola de trabalho e educação para meninos de rua e elabora sua proposta pedagógica a partir da idéia de solidariedade dentro de um complexo social.

Assim, este propõe a substituição da escola burguesa que ensinava por intermédio do uso de irmã jogos brincadeiras, que consistem em métodos lúdicos, por uma escola que tem como principio pedagógico e metodológico o trabalho produtivo, exigindo sempre o máximo do educando e ao mesmo tempo tratando-o com o maior respeito possível.

Nesta direção é entendido que nenhum método de ensino pode ser pensado a partir da idéia de individuo isolado, e nem tendo como base a relação professor-aluno sem levar a em conta a organização da escola em uma perspectiva coletiva.

A este respeito Capriles diz que Makarenko afirma que:

... as questões do trabalho educativo nunca podem ser resolvidas por meio da recomendação de algum método de cada professor em relação a cada aluno, mas só podem ser resolvidas mediante a recomendação da forma, estilo e tom para toda a organização (1989, p. 154).

Desta maneira a escola deve ser concebida como uma comunidade que planeja e desenvolve suas atividade de forma coletiva, e os alunos devem ser vistos como membros desta comunidade e seus interesses devem ser vistos como interesses do grupo escolar como um todo que se encontra inserido em um grupo maior.

Nas idéias de Makarenko defendendo a idéia de coletivo defende ainda uma educação utilitária, a disciplina, e o serviço coletivo, entendido não como uma soma de pessoas, mas, um organismo social vivo, que possui órgãos, atribuições, responsabilidades

e uma relação de interdependência entre as partes, de forma que para entender os alunos como um coletivo é preciso entender o trabalho do professor também em uma perspectiva coletiva.

Para falar sobre os princípios da pedagogia de Makarenko, Manacorda, diz que este,

Elabora então uma pedagogia original, anti-rousseauiana e não espontânea, embora toda literatura pedagógica da época fosse tal, mas voltada para uma exigentíssima “educação dos sentimentos”, frequentemente num aparente contraste com os interesses das crianças assim como elas entendiam. Esta educação tão exigente se realiza especialmente através da conexão entre instrução e trabalho produtivo, do qual as crianças podem ver os frutos concretos e no qual são necessariamente levadas à colaboração com o coletivo de que são partes. Ao lado da educação dos sentimentos e do trabalho, “o coletivo” é o outro grande motivo da pedagogia de Makarenko: mas ele constatou que o próprio coletivo pode ter validade educativa somente se não lhe falta perspectiva de vida e de alegria, “da alegria do amanhã”, como ele diz. A educação dos sentimentos é viável somente se conseguem propor essas perspectivas de tal forma que de individuais tornam se de grupo e do grupo cheguem à classe social, ao povo todo e a todos os homens do mundo. O trabalho, a colaboração, as perspectivas de alegria, a felicidade para todos os homens (e não mais apenas a felicidade do indivíduo, expressada no Setecentos por Lock, Rousseau, e pelos revolucionários da América e da França) (1988, p.316).

Gramsci parte da idéia de que a luta econômica não pode ser separada da luta ideológica e política. Assim, desenvolve análises de diversas categorias, entre elas dedica especial atenção à educação, propondo uma escola que resgate os princípios educativos que foram perdidos por diversos interesses com o tempo, tendo, como consequência, uma escola formativa e desinteressada. De acordo com Gramsci, a escola deveria ser:

... única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que libere equanimente o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Deste tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientação profissional, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo (1995, p. 118).

É pertinente esclarecer que a proposta educacional em questão aborda a pedagogia histórico-crítica, que pode ser denominada também como Dialética, denominação que fez pertinente a ressalva de Saviani, quando pondera acerca do sentido possível que poderá ser dado a essa visão, dependendo do entendimento do significado da palavra dialética..... a opção por *pedagogia histórico-crítica* foi a

ocorrência de diferentes visões da palavra *dialética*, considerando que, quando a pronunciamos, cada um tem na cabeça um conceito de dialética – em consequência do que a expressão *pedagogia dialética* acaba sendo entendida com conotações diversas. Além disso, a nomenclatura *histórico-crítica*, por não ser muito corrente, provoca a curiosidade dos ouvintes, criando a oportunidade de se explicar o seu significado. A outra denominação, por sua vez, acaba sendo entendida segundo os pressupostos de cada um e, conseqüentemente, é possível que, em lugar de se adquirir clareza, instale-se certa confusão a respeito (2005, p.87).

Vale lembrar ainda, que a educação é vista como um caminho para o alcance da emancipação, uma vez que propõe a não dicotomização da teoria-prática, usando as contradições vivenciadas na realidade imediata como questões geradoras do conhecimento.

Propõe, para isso, meio de um estudo histórico pautado em uma visão de totalidade, bem como a aplicação da lógica das leis do pensamento elaborada por Engels, como a valorização da qualidade-quantidade, para o entendimento de análises a serem desenvolvidas, em busca da superação da realidade material imediata; a unidade e a continuidade da constante mudança da natureza, denominada de compenetração dos opostos; e ainda, a negação da negação, a lei que desobriga a existência de uma verdade única, pois estará sujeita a uma contestação, e, assim, poderá acontecer que se mude a conclusão anterior. Ou seja: cada síntese é, por sua vez, a tese de uma nova antítese, que dará lugar a uma nova síntese.

Por esse caminho, a educação é vista como um instrumento de luta, que, por meio do desvelamento das contradições vivenciadas historicamente, busca formar o cidadão emancipado, capaz de contribuir para transformação das condições materiais de vida de um contexto social.

Ainda neste momento, é pertinente buscar Saviani:

Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo. Portanto, a concepção pressuposta nesta visão da pedagogia histórico-crítica é o materialismo histórico, ou seja, a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana (2005, p. 88).

Após discutir os elementos histórico-filosóficos que fundamentam as teorias clássicas do ensino e aprendizagem que foram se constituindo na história do mundo ocidental, urge enfatizar que no decorrer dos tempos vivenciados foram travadas verdadeiras guerras ideológicas entre pessoas que se ocupavam da busca de entender os fenômenos que compõem o universo.

Assim desde a Grécia clássica até os dias atuais vem se constituindo pensamentos que compõem uma trajetória permeada por contradições e entre as referidas contradições vão configurando a maneira de pensar, que permeia a sociedade até os dias atuais, definindo valores e políticas, enfim, modos de vida, que foram evoluindo através de toda a história da cultura ocidental, demarcando a defesa de interesses diversos que foram cristalizados com o passar dos tempos.

Em meio às contradições histórico-filosóficas ora mencionadas pode-se concluir que estas se encontram definindo quatro momentos marcantes que delineiam as teorias clássicas do ensino-aprendizagem.

Assim, conforme mencionado no início deste capítulo, a primeira contradição vivenciada na história aconteceu na Grécia, quando se confrontam o pensamento de Sócrates e Platão e o pensamento de Epicuro e Aristóteles. Sendo que os primeiros defendendo a idéia de que a educação é a atividade do homem em busca do encontro com as idéias, e assim, a aprendizagem acontece na alma, e o professor por meio das palavras ajuda o aluno a dar à luz as idéias. O ensino-aprendizagem acontece por meio da maiêutica.

E os dois segundos em oposição aos primeiros apresentam a idéia de importância do mundo concreto, como rejeição do idealismo platônico. Assim Aristóteles afirma o ensino-aprendizagem por meio da imitação, onde a razão dirige a conduta humana. A educação se dá por meio da prática do hábito.

O segundo momento marcante na história da origem das teorias clássicas do ensino-aprendizagem, acontece na idade média, onde as filosofias agostinianas e tomistas consistem na demarcação dos conflitos vivenciados naquele contexto.

Mais uma vez o primeiro centra seus pensamentos na concepção idealista, conforme pensamentos de Platão. Aqui é posto que a educação vem da alma. E o ensino-

aprendizagem acontece por meio da auto-educação cujo mestre é Deus, e este se encontra na alma.

O segundo pensamento que predomina na idade média em oposição ao primeiro, é o pensamento de Aquino, que de acordo com o pensamento de Aristóteles em oposição ao pensamento platônico, esse fazia oposição às idéias de Agostinho.

Assim Aquino, mesmo com interesses diferentes de Aristóteles, apresenta suas concepções conforme as idéias do mesmo. Concebe desta forma o ensino-aprendizagem como movimento espiritual que coloca a razão a serviço da fé. O homem aprende observando a natureza e agindo sobre a mesma. Neste caso o princípio do ensino aprendizagem, embasa-se na vida contemplativa e na vida ativa.

Posteriormente, juntamente com a chegada do iluminismo, encontra-se o terceiro momento de divergência de pensamentos. Agora, os pensamentos em destaque são: O pensamento de Descartes e o pensamento de Bacon.

Descartes, afirmando a razão por meio do intelecto, apresenta a necessidade do método, para conduzir o pensamento de forma racional. Neste caso, é concebido que o ensino-aprendizagem se dá de forma racionalista em função do conhecimento verdadeiro. Resgata-se aqui o idealismo socrático-platonismo.

A favor do entendimento de que o conhecimento se dá através da experiência, Bacon, contrariando Descartes, defende a aprendizagem como fruto dos órgãos do sentido, como afirmava Aristóteles e Aquino. Não existe conhecimento que não tenha passado pelos sentidos.

Este terceiro momento, onde o pensamento de Descartes opõe-se ao pensamento de Bacon, é também contexto onde surgem diversas teorias de ensino-aprendizagem. Teorias estas que ora na direção apontada por Bacon, ora na direção apontada por Descartes, sendo assim ora racional, ora empírico, defende a idéia do método como condição para o ensino-aprendizagem, que por sua vez se ocupa do conhecimento verdadeiro.

Conforme afirmado entre as teorias de ensino-aprendizagem, que ora cartesianas ora empiristas encontra-se de um lado Comenius, Herbart, Rousseau, Pestalozzi, concebendo a aprendizagem como centrada no intelecto conforme o idealismo socrático platônico do

outro lado, Froebel, Montessori, Dewey, concebendo a aprendizagem centrada na experiência advinda dos sentidos, conforme defendido por Aristóteles.

Enfim surge um quarto momento, onde os pressupostos dos pensamentos elaborados defendem a idéia do ensino-aprendizagem oriundo do trabalho, que com as origens no pensamento de Marx e Engels contrariando as teorias elaboradas até então afirma o conhecimento como produto da ação humana que conforme aponta Wachowicz a educação como práxis social dizendo que:

Como práxis social, a educação é uma ação que desenvolve segundo a intenção específica de uma classe social. Nosso pressuposto é o de que a apropriação do saber é a intenção específica da classe “que está na vanguarda em cada etapa histórica, a classe efetivamente capaz de exercer a função educativa”. Sendo a intenção específica, é uma práxis sendo própria de uma classe social e até da sociedade inteira, é uma práxis social. Sendo seu objeto o saber, a práxis educativa cuida de realizar sua apropriação, e nisso está sua especificidade (1995, p. 51).

Pensando nesta direção, conforme mencionado, encontra-se autores como Makareko, Grasmic, Vasquez, Kosik, Saviani, que concebendo a educação como um instrumento de luta, que tem como objeto os problemas vivenciados no contexto histórico em que se encontram inseridos, busca formar o cidadão crítico capaz de contribuir para transformação das condições materiais do contexto social onde vive.

Negando o idealismo, o pragmatismo a concepção histórico-dialética defende a visão de que o ensino e a aprendizagem não pode ser entendido como fenômeno vivido por indivíduos isolados, mas sim, no contexto dos grupos ou classes sociais, pois é em meio a estas que se materializa a práxis social como atividade que leva a transformar a organização e direção da sociedade. Assim tanto o ensino quanto a aprendizagem tornam-se atividade política.

Neste sentido o processo educacional é vivenciado nas escolas em forma de investigação da realidade de forma a conceber a teoria-prática em uma perspectiva indissociável onde conseqüentemente professores e alunos são entendidos como sujeito que produz o mundo, que consiste em objeto do conhecimento que compreende os currículos das escolas. Assim, Kosik entende que:

O homem não pode conhecer o contexto do real a não ser arrancando os fatos do contexto, isolando-os e tornando-os relativamente

independentes. Eis aqui o fundamento de todo conhecimento: a cisão do todo. (...) O problema fundamental da teoria materialista do conhecimento consiste na relação e na possibilidade de transformação da totalidade concreta em totalidade abstrata: como conseguir que o pensamento, ao reproduzir espiritualidade a realidade, se mantenha a altura da totalidade *concreta* e não degenere em totalidade abstrata (1995, p. 57).

Desta forma, diante a visão dialético-histórico-crítica ora estudada urge lembrar que, no contexto social vivenciado nos tempos atuais, ocorrem, de forma veloz, mudanças nas diversas áreas do conhecimento, constantemente, no mundo das ciências.

Sendo assim, as referidas mudanças vêm promovendo a necessidade do repensar de todos os conceitos e fenômenos da existência, da humanidade, inclusive o próprio conceito “de ciência”, que, conforme pensa Busquets:

A rejeição da idéia arcaica de ciência, entendida como um conjunto de verdades de natureza cumulativa, e sua substituição por uma concepção mais dinâmica, segundo a qual as teorias científicas que vão sucedendo ao longo da história não passariam de modelos explicativos parciais e sempre provisórios – de determinados aspectos da realidade, pressupõe mudanças mais profundas, inclusive de natureza epistemológicas que tem enorme ressonância no campo da educação (1999, p.21).

Enfocar as tendências das concepções de ensino e aprendizagem no atual contexto social, encontra-se novos e diversos interesses geradores de paradigmas, que fundamentam uma multiplicidade de tendências, como aqui se buscou analisar que, entre elas encontram-se as consideradas existencialistas e analíticas, e uma mais atual que pode ser considerada como revolucionária que consiste na visão dialético-histórico-crítica.

Urge, à luz das idéias, compreender que temos desafios históricos e políticos, epistemológicos e institucionais, a desvendar e superar em nosso tempo de vertiginosas mudanças.

Trata-se de necessidade imperiosa uma sistematização de conceitos sobre o tempo e a história, que impulsionam os homens as grandes utopias e a busca de mudanças afirmando o movimento que vem impondo novas idéias, novos valores e, conseqüentemente, concepções de homem e de mundo que provocam transformações institucionais e sociais, paradigmas éticos e políticos, sob os quais as pessoas vivem o presente, em busca de novas esperanças para novos rumos no futuro.

Almejando conhecer o tempo atual em sua essência, e não apenas na aparência, a fim de produzir uma perspectiva de futuro sem os percalços das contradições vivenciadas em outros tempos da história, buscou-se por meio desta análise elementos histórico-filosóficos que denunciam as contradições encontradas nos interesses que permearam a elaboração das teorias clássicas do ensino-aprendizagem, predominantes no contexto da educação escolar da antiguidade até os dias atuais.

Buscar-se-á, no capítulo seguinte, discutir os elementos referentes à Didática e sua epistemologia na tradição da universidade brasileira, tendo em vistas pensar os marcos históricos e concepções hegemônicas de seu ensino, presentes na trajetória institucional de seu ensino.

Vislumbramos ainda compreender as concepções de ensino-aprendizagem dominantes em cada época da história educacional que configuram as identidades conjunturais derivadas dessa tradição.

Esperamos integrar o presente estudo, que reconstruiu duas tendências magistrais da filosofia e educação, o inatismo idealista e o materialismo sócio-histórico, ao quadro histórico e tipológico das tradições escolares e educacionais vigentes no Brasil, predominantemente autoritárias e sempre vinculadas a práticas e interesses diversos das forças sociais emancipatórias.

## **CAPÍTULO 2 - DIDÁTICA E EPISTEMOLOGIA NA UNIVERSIDADE BRASILEIRA: marcos históricos e concepções hegemônicas.**

Depois de discutir os elementos histórico-filosóficos referentes às teorias clássicas de ensino aprendizagem que foram se constituindo na história do mundo ocidental, e conseqüentemente influenciando na didática adotada no Brasil desde a educação básica às universidades, propõe-se, neste capítulo, continuar, elencando elementos que consistem em conceitos básicos para o desenvolvimento do estudo ora proposto, que diz respeito ao esclarecimento de que vem sendo desenvolvida uma vigorosa pesquisa referente ao ensino da Didática na educação escolar universitária e educação básica no Brasil.

Sendo assim, este capítulo visa discutir os elementos referentes à didática e epistemologia na tradição da universidade brasileira, tendo em vista pensar os marcos históricos e concepções hegemônicas da Didática, vivenciadas neste país.

Sendo assim, torna-se necessário refletir acerca do conceito de Didática e de epistemologia, e ainda a respeito da história da universidade.

Buscar o significado da palavra “didática” é condição para dar seqüência a este estudo.

Portanto, esclarece-se que remetendo ao sentido da palavra “didática” implica esclarecer que sua origem que vem do grego *didaktikós*, segundo Olanda,(1996, p.679) o termo é relativo ao “*.ensino ou instrução, técnica de dirigir e orientar a aprendizagem, técnica de ensino, o estudo dessa técnica*”. Segundo Astolfi quanto aos dicionários e enciclopédias:

É o adjetivo didático que primeiro aparece na Idade Média: em 1554, relata o Grand Larousse encyclopédique. O termo vem do grego *didaktitos* e se aplica então a um gênero de poesia que toma como assunto a exposição de uma doutrina, de conhecimentos científicos e técnicos. O advérbio didaticamente é admitido pela academia em 1835, e o substantivo masculino didatismo aparece em meados do século XIX. ...Podemos deduzir que em torno de 1955 o substantivo feminino didática aparece formando para os catálogos de conhecimento. Ele remete de maneira geral ao ensino, sem precisões particulares (1991, p. 7).

Pensar a respeito do significado da palavra didática implica lembrar de Comenio, considerado o Bacon da pedagogia e o Galileu da educação, em sua busca de pensar a Pedagogia como uma ciência moderna, por meio da elaboração da *Didactica magna*, onde este concebe o professor como um “servidor da natureza”, que ensina de forma eficiente.

Comenio ao escrever a mencionada obra direciona o entendimento da didática a uma visão cartesiana da educação, desde que este se ocupe de elaborar um método seguro de ensinar.

Conforme as origens do significado da palavra didática aqui apresentado, é possível explicar o relacionamento que até então é estabelecido entre as aulas de didática e o ensino de métodos e técnicas de ensino.

Assim como uma disciplina do campo da pedagogia, a Didática se ocupa de reflexões acerca das relações que envolvem o fenômeno do ensino-aprendizagem que compreendem as relações professor-aluno, planejamento, avaliação, relação ensino-pesquisa, bem como os métodos e técnicas de ensino.

Nos tempos atuais no que se refere ao Brasil, a Didática é entendida como um campo de estudo da área da educação e acerca do seu conceito, Libâneo, escrevendo para alunos do magistério do segundo grau a classifica dizendo que :

A Didática é o principal ramo de estudos da Pedagogia. Ela investiga os fundamentos, condições e modos de realização da instrução e do ensino. A ela cabe converter objetivos sócio-políticos e pedagógicos em objetivos de ensino, selecionar conteúdos e métodos em função desses objetivos, estabelecer os vínculos entre ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento das capacidades mentais dos alunos. A Didática está intimamente ligada à Teoria da Educação e à Teoria da Organização Escolar e, de modo muito especial, vincula-se à Teoria do Conhecimento e à Psicologia da Educação (1991, p. 25).

De acordo com o conceito acima, a didática vem sendo concebida como fundamentos do modo como são realizados a instrução, e o ensino. Assim, é possível entender que esta concepção aponta para duas direções, sendo uma voltada para uma dimensão técnica do ensino, e a outra para uma dimensão psicológica do ensino.

Desta forma, as aulas de didática vêm sendo veículo de interesses que implicam a formação do professor qualificado ora para instrumentalizar, ora para valorizar as inter-relações dos sujeitos envolvidos diretamente no processo ensino-aprendizagem.

Ainda encontra-se a possibilidade do entendimento da Didática em uma dimensão política, que se ocupa da busca da realização de análise do ensino sendo visto como prática social vivenciada na realidade onde os sujeitos dos contextos estudados estão inseridos.

Prática social esta, que concreta de forma complexa e laboriosa pode ser considerada conforme afirma Veiga como *teoria da docência*. Nas palavras de Veiga,

Classicamente a didática é um campo de estudo, uma disciplina de natureza pedagógica aplicada, orientada para as finalidades educativas e comprometida com as questões concretas da docência, com as expectativas e com os interesses dos alunos. Para tanto requer um espaço teórico-prático, a fim de compreender a multidimensionalidade da docência, entendida como ensino em ato (2006, p. 8).

Pensar no conceito acima, remete a uma re-elaboração do mesmo, não com a intenção de negá-lo mas sim, de buscar compreendê-lo de forma a dar a ele uma dimensão política e não apenas pedagógica. Sendo assim, implica aqui re-elaborá-lo como teoria não apenas da docência mas sim, como teoria do processo de materialização dos interesses implícitos e explícitos que envolvem as relações dos sujeitos que compõem a realização do processo ensino-aprendizagem.

Desta forma, a didática envolve todos os aspectos lógicos, psicológicos e técnicos que fazem parte do ensinar-aprender, considerando que todos estes aspectos mencionados estão contidos entre os elementos que compõem a política das relações do trabalho.

Tendo refletido acerca do conceito de didática volta-se a olhar para o conceito de epistemologia que também é entendido como orientação necessária à realização dessa discussão ora realizada.

Assim, considera-se que o termo “epistemologia” surgiu no século XIX, fazendo parte do dicionário filosófico, cujo significado, em sua origem, é: (logos) “discurso” sobre a (episteme) “ciência”. De acordo com Olanda, fica afirmado que:

*D. Wissenschaftslehre; E. Epistemology; F. Épistemologia*. Esta palavra designa a filosofia das ciências, mas com um sentido mais preciso. Não é propriamente o estudo dos métodos científicos, que é o objeto da

metodologia e que faz parte da lógica. Não é tampouco uma síntese ou uma antecipação conjectural das leis científicas (à maneira do positivismo e do evolucionismo). É essencialmente o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado a determinar a sua origem lógica (não psicológica), o seu valor e a sua importância objetiva. Deve-se, pois, distinguir a epistemologia da teoria do conhecimento, se bem que ela constitua a sua introdução e o seu auxiliar indispensável, devido ao fato de estudar o conhecimento em seu pormenor e a “posteriori” da diversidade das ciências dos objetos, antes de o fazer na unidade do espírito (1996, p. 313).

A respeito desse conceito acima, observa-se perceber o sentido pragmático que é dado ao referido termo, quando enfatiza o sentido referente ao estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos resultados das diversas ciências, destinado-o a determinação da origem lógica (não psicológica).

E ainda, ressaltando o valor dado à objetividade, distinguindo a epistemologia da teoria do conhecimento, e ao mesmo tempo, legando a esta a função de estudar o conhecimento em seu pormenor, “a posteriori” da diversidade das ciências dos objetos.

Conforme o entendimento do pensamento de Blanché, “epistemologia” significa teoria da ciência, *Wissenschaftslehre* sendo expressa em alemão, a palavra “epistemologia”, inspirada no grego, significa teoria da ciência.

O termo “epistemologia” pode ser entendido como um estudo sistemático e reflexivo da origem do saber, da forma como se organiza e prioriza os elementos de sua formação no processo de desenvolvimento de seu funcionamento, considerando seu caráter interdisciplinar e os produtos intelectuais resultantes das diversas ciências.

Japiassu conceitua epistemologia conforme expresso em citação a seguir:

Por epistemologia, no sentido bem amplo do termo, podemos considerar o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento, de seu funcionamento e de seus produtos intelectuais (1991, p. 16).

Nessa mesma direção Japiassu continua suas análises, pensando nos diversos sentidos que são dados à epistemologia, e assim este autor fala da epistemologia no sentido global (geral), particular e específica:

Epistemologia global (geral), quando se trata do saber globalmente considerado, com a virtualidade e os problemas do conjunto de sua organização, quer sejam “especulativos”, quer “científicos”.

Epistemologia particular, quando se trata de levar em consideração um campo particular do saber, quer seja “especulativo”, quer “científico”.

Epistemologia específica, quando se trata de levar em conta uma disciplina intelectualmente constituída em unidade bem definida do saber, e de estudá-la de modo próximo, detalhado e técnico, mostrando sua organização, seu funcionamento e as possíveis relações que ela mantém com as demais disciplinas (ibdem.16,17).

Na direção estudada vêm-nos as idéias da mobilidade das fronteiras que separam a epistemologia das diversas disciplinas, a partir do momento em que esta é entendida como um estudo crítico das ciências já constituídas. Assim, a mobilidade das referidas fronteiras abrangem muitas vezes domínios situados para lá dessas fronteiras.

Nesse contexto, deve ser lembrado que o conhecimento constitui um processo que deve ser socializado e problematizado no espaço sala de aula, e confrontando com as diversas alternativas de compreensão e de concretização do mundo.

Sendo assim, ao pensar a educação enlaçada à práxis das ciências, emerge a figura daquele que tem impregnado na sua postura um discurso e uma prática que contemplam algumas matrizes das concepções epistemológicas.

Dessa forma, enfrenta-se o desafio de compreender a questão epistemológica do ensino da Didática, ou seja, entender a teoria do conhecimento da Didática, como disciplina que faz parte do referencial estudado nos cursos de formação do profissional da educação no ensino superior brasileiro.

É importante afirmar que a epistemologia, neste momento, é entendida à luz do pensamento de Blanché, ou seja, como o estudo crítico dos princípios das hipóteses e dos resultados das diversas ciências e com isso, pode-se considerar que este estudo é necessário para situar a metodologia.

Nessa direção, entende-se a Didática como uma disciplina que tem uma epistemologia interna<sup>2</sup>, já que se encontra relacionada com formas ou métodos de ensinar, e em cada método

---

<sup>2</sup> Denominação adotada por Japiassu, (1991,p.17) . A epistemologia interna de uma ciência consiste na análise crítica que se faz dos procedimentos dos de conhecimentos que ela utiliza, tendo em vistas estabelecer os fundamentos desta disciplina.

são encontrados problemas que se colocam no interior da ciência e que, para serem compreendidos, é necessário, muitas vezes que o cientista faça epistemologia integrada a seu trabalho, no sentido de práxis.

A partir dessas análises, é possível considerar que os fundamentos epistemológicos da Didática, entendida como elemento constituído pelo conjunto de categorias que fazem parte da composição dos saberes das ciências da educação, são elementos indispensáveis quando se busca investigar as questões-eixo desta pesquisa.

Diante das considerações dos parágrafos anteriores, torna-se necessário perscrutar a consciência, para compreender que, nas análises ora realizadas, encontra-se uma característica de práxis.

Entende-se ainda que o objeto estudado compreende a questão do ensino-aprendizagem, como prática da educação, busca-se situar elementos que constituem a epistemologia interna da disciplina Didática, como: intencionalidade, forma de ensinar, elementos inseridos no contexto-alvo desta busca de desenvolver um trabalho com o conhecimento referente à constituição do entendimento da Didática como disciplina dos cursos de formação de professores do ensino superior brasileiro.

Tendo em vista o exposto, é necessário esclarecer que a didática aqui é entendida como um elemento básico para o desenvolvimento das atividades do ensino na universidade, e compreende-se que, como elemento indispensável, a didática é constantemente construída no dia-a-dia das atividades a serem desenvolvidas nas instituições universitárias.

Inicia-se aqui uma breve discussão de tópicos básicos da história da criação e vivência da universidade no mundo ocidental, tendo em vista focar momentos determinantes da existência desta instituição, no Brasil, e ainda esclarecer nos mencionados marcos históricos da universidade brasileira, as concepções epistemológicas das didáticas hegemônicas vivenciadas no referido contexto estudado.

Assim, o conteúdo, ora estudado, objetiva ser o fio condutor do embasamento necessário para a realização do resgate histórico da universidade brasileira, desde sua criação, na década de 30 até os dias atuais.

Considerando as inferências acima, vale ponderar que ao realizar o resgate histórico proposto, objetiva-se oferecer subsídios necessários à contextualização dos enfoques dados ao ensino da Didática na universidade brasileira, nos cursos de formação de professores.

Buscando-se iniciar a análise proposta neste capítulo, torna-se necessário considerar o impulso que a Paidéia grega deu à educação do ocidente e conseqüentemente, à Didática vivenciada na universidade no decorrer da história, por meio da elaboração das bases filosóficas de um modelo de pedagogia, que se pode entender que não permite ao aluno buscar produzir conhecimento.

Assim, conforme o proposto, busca-se, por intermédio desta análise, enfatizar que é, na idade média, mais precisamente nos séculos XI e XII, antecedendo a criação das universidades, que se dá o início à criação das primeiras instituições de ensino superior, ainda não regulamentadas formalmente.

Tendo a finalidade de formar o clero para desempenharem as tarefas litúrgicas, o ensino medieval foi monopolizado pelo cristianismo, através das escolas monásticas localizadas no campo, e também das escolas episcopais, que surgiram após o desaparecimento das escolas seguidoras da cultura da antiguidade.

A prática deste ensino fundamenta-se na escolástica; esta, por sua vez, baseia-se nos pensamentos teológicos da *patrística*, que, após a teologia de inspiração agostiniana prevaleceu até o início do século XIII e teve suas bases filosóficas no pensamento de Aristóteles, através de Tomás de Aquino, que afirmava a possibilidade de o conhecimento acontecer por intermédio dos sentidos, assim proporcionando o alcance de Deus, por meio de suas causas.

No mencionado contexto, predomina o ensino religioso por meio da interpretação das sagradas escrituras, sendo que os professores eram mestres livres, submetidos sempre aos olhares dos bispos, sob a tutela jurídica da igreja e do império.

Nessas instituições, o ensino era desenvolvido de uma forma caracterizada pela transmissão dos conhecimentos, fundamentada em uma visão em que o objeto é considerado uma realidade que determina a aquisição do conhecimento como uma cópia que envolvia as artes liberais, do *trívio* e do *quadrívio* e, logicamente, o ensino religioso, pelo sujeito, que assume uma postura passiva.

No contexto em foco, pode-se ainda afirmar que a forma de ensinar adotada pelo mestre propunha instruir o aluno separando a preparação instrumental da instrução concreta, numa perspectiva comportamentalista.

Vale lembrar ainda que, enquanto isso, a economia mercantil da cidade e suas organizações em comunas surgiam e, como conseqüência, surgia também a necessidade de um novo processo de instrução, que antecede as necessidades sociais emergentes. Nesse mesmo contexto, os mestres livres entram em cena, independentemente de serem clérigos ou leigos, desde que munidos da *licentia docendo*, concedida pelo *magiscola*. Estes passam a lecionar também fora das escolas episcopais, e fora dos muros das cidades, promovendo uma satisfação às novas classes sociais, por causa das exigências culturais.

Dessa forma, surgem as escolas livres, bem como outras disciplinas, além das já ministradas por eles nas escolas episcopais.

No decorrer deste contexto, funcionam as escolas episcopais, por intermédio dos mestres livres, que geralmente eram alunos marginalizados, por agirem irreverentemente, serem criativos e buscarem um tipo de conhecimento humanista, universalista, crítico e pluralista, sem preocupação com estruturas oligárquicas ou profissionalizantes.

Sendo assim, nasciam as novas idéias que caminhavam rumo à busca de se considerarem outros modelos de ensino, além de poderem ser consideradas veículos em direção à formação das universidades. Lembra-se, ainda, de que os clérigos vagantes ou goliardos, de diversas origens, encontravam-se para ouvir aulas de algum doutor famoso, e, nesses momentos, organizavam-se formando associações que, posteriormente, tornaram-se universidades.

Sobre o surgimento das universidades, Manacorda diz que :

É provável que justamente destes mestres livres, que atuavam junto às escolas episcopais e sempre sob a tutela jurídica da Igreja (e também do império), tenham nascido, em seguida, as universidades. Em Salerno, já antes do ano 1000, existia uma tradição de prática médica que paulatinamente assumiu o caráter de uma verdadeira escola teórica, que, dois séculos mais tarde, foi reconhecida como *studium generale* (isto é, cujos títulos eram reconhecidos em qualquer lugar: em suma, uma universidade. E, fato determinante, em Bolonha, na segunda metade do século XI, teve início o ensino de direito romano por obra de Pepone, seguido no começo do século seguinte por Irnério, pelo qual se costuma começar a história das universidades medievais (1988, p.145).

Nesse contexto, surgem as Universidades de Paris e Bolonha e, posteriormente, as de Oxford, Cambridge, Pádua e outras.

O como ensinar vivenciado pelos professores nessas universidades acontecia por meio da memória sobre as observações das aulas que tiveram com seus mestres, no desenvolver de suas vidas.

Manacorda (1.988, p.153) cita o depoimento do mestre Odofredo, sobre o método utilizado por ele no curso de Direito em Bolonha.

Essa maneira de ministrar aulas, ou seja, a forma de ensinar até então adotada nas universidades, continua a predominar, porém passa a ser questionada face às necessidades dos interesses que surgiram com o advento de uma nova sociedade de mercadores e artesãos, que tem como expressão cultural a nova literatura em língua vulgar, trazendo consigo o nascimento do mundo moderno.

Nesse contexto, o clero deixa de ser protagonista dos novos modos de instrução e dá lugar ao intelectual.

Com a priorização do intelecto, os leigos passam a amar os livros e preparar-se para as profissões liberais. Como consequência das vivências no contexto em questão, ao professor foi necessário pensar em novas formas de ensinar, que possibilitassem o alcance dos objetivos da classe emergente.

Vale enfatizar, aqui, que, mais uma vez, pode-se perceber a relação íntima que existe entre os interesses sociais e a forma de ensinar adotada pelo professor que busca formar o homem necessário para viver naquele determinado contexto.

Nesse momento, também os mestres livres é que são os protagonistas do novo modelo de ensino, ou seja, da nova forma de ensinar, marcada pela aversão à cultura medieval, que trazia consigo a tradicional transmissão dos conhecimentos considerada como postura adequada à nova ciência que surgia, contemporaneamente, com o renascimento, o humanismo fundamentado nos elementos de uma concepção que busca priorizar o estudo dos fenômenos e o valor do ponto de vista dos indivíduos.

Prioriza a qualidade sobre a quantidade, e delinea a construção de uma nova maneira de ensinar, em que se pode dizer que o sujeito é entendido como ativo e parte do objeto que é real; é alvo de busca do conhecimento, à partir da tomada de consciência do sujeito.

O conhecimento assim é considerado um conjunto de pensamentos axiológicos complexos, inseridos no desenvolvimento vivência de um processo em que se encontra a existência do sujeito-objeto que integra uma determinada realidade, no decorrer da vivência de estruturas e processos psicológicos.

Fica evidente, nesse período, a aversão, principalmente no que diz respeito à transmissão dos conhecimentos por meio de métodos de ensino repetitivos e severos e da classificação das ciências por parte das universidades.

Sobre este contexto, Manacorda afirma que,

Os centros de sua elaboração cultural não são mais as universidades, mas as novas academias, livres associações de doutos, que opõe a leitura dos clássicos e as pesquisas inovadoras às velhas repetições do saber universitário: à universidade só resta adequar-se ao novo curso da cultura para não decair irreversivelmente (1988, p. 179).

Aqui vale afirmar, ainda que, em direção a uma pedagogia humanista, propõe-se que a criança pode ser educada de acordo com sua própria índole. E, nessa direção, segue-se o questionamento das sagradas escrituras e, conseqüentemente, dos textos usados nas escolas, assumindo o ensino uma postura racionalista e crítica, com cunho dialético, provocando o descontentamento de muitos por parte da igreja, porque, no mesmo contexto, vão surgindo situações consideradas perigosas, por parte de muitos conservadores. Segundo Souza

Apesar dos discursos conservadores, que apontavam os perigos da reunião de tantos homens de origens diferentes, em cidades com novas condições de vida, já no século XI surgiram as primeiras corporações de ofício denominadas de “universitas”, as quais já havia um de ensino profissional (1996, p.42).

Nesse sentido, entre os habitantes das cidades formava-se uma consciência coletiva, e, assim, possibilitando novos rumos à vida das pessoas, por meio de novas formas de governo, de organização de corporações de ofício.

A partir das questões analisadas, pode-se entender que a universidade medieval configura um modelo único, original de universidade historicamente sucedida pela universidade moderna como centro de excelência.

Segundo Boaventura (1996), posteriormente à universidade contemporânea cujas configurações metodológicas têm suas origens no século XVII, momento em que pode se considerar que foi despertado também para o estudo da pedagogia, considerando a potencialidade criativa da natureza humana, centraliza-se no empirismo pedagógico, que valoriza a curiosidade, o método e a investigação criteriosa da natureza.

Pode-se entender que a Universidade moderna era a representação mais exaltada da pedagogia moderna, individualista, empirista competitiva, naturalista, controlada pelos interesses burgueses e preocupada institucionalmente com o desenvolvimento tecnológico – econômico, não defendendo um ideal desinteressado do saber.

É formada por uma associação de professores e mestres, unidos pela dedicação à ciência técnica especializada, empirista, contabilista, mesclada de desenvolvimentismo e nacionalismo burguês. Assim, abandona o ideal de universidade generalista, isto é, preocupada com todas as áreas do conhecimento, e acentua-se na busca de faculdades isoladas.

Quando se trata mais diretamente a respeito da forma de ensinar adotada nesse contexto, constata-se sua fundamentação em novos métodos. Novas técnicas pedagógicas, novas perspectivas educacionais, um novo senso de moral marcam a pedagogia moderna burguesa, alicerçada em diferentes concepções de ensino, de escola, enfim, de universidade.

Por exemplo, a forma de ensinar vivenciada na universidade alemã tinha uma característica mais rigorosa, metódica, investigativa, individualista, hierárquica, centrada na biblioteca.

O professor catedrático apresentava o programa de estudos semestrais e anuais, administrando aulas mecânicas, com intensas orientações de estudos centrados no rigor

metodológico. E no final de cada processo o aluno individualmente se submetia às bancas examinadoras finais.

A realidade vivenciada na universidade da Inglaterra fundamenta-se na busca de reproduzir o espírito de John Locke: metódico, empirista, ritualista, onírico, emulativo, fiscalizatório, punitivo, nacional. O auge da universidade inglesa se deu com a inevitabilidade metódica da revolução industrial inglesa.

Quanto à matriz epistemológica predominante na pedagogia da universidade francesa moderna, baseia-se na produção de um ecletismo institucional mantendo rituais medievais, acoplados aos interesses burgueses. Mantém, todavia, um aspecto retórico, humanista, na formação universitária, sendo que a filosofia continua sendo o carro chefe da estrutura curricular, ampliando para letras e arte.

A concepção curricular aqui fica centrada na aula como cátedra e complementada como estudos individualizados, mantendo estruturas solenes e festas regulares.

Dando continuidade a esse estudo, busca-se contextualizar a universidade contemporânea e, para isso, é necessário considerar a realidade dessa instituição, em um contexto em que o capitalismo selvagem gera a liberdade da competitividade, e o homem é percebido como matéria-prima, tirando do mesmo sua condição emancipadora, colocando-o com uma função técnica em todos os níveis.

Procurando compreender a universidade no contexto do atual milênio, percebe-se que ela pouco evoluiu desde o século XVII, configurando as mesmas metodologias adotadas em suas origens, mesmo tendo em vistas a evolução da ciência.

Esta evolução não foi suficiente para romper as fronteiras historicamente estabelecidas nas formulações dos métodos de ensino, ou seja, nos fundamentos das maneiras de ensinar nas universidades, sendo que as formas de ensinar encontram-se fundamentadas em parâmetros dicotômicos, no que se refere à relação entre a teoria e a prática.

Sendo assim, o ensino universitário do modo como vem sendo culturalmente desenvolvido, no decorrer da história, tem-se revestido de uma intenção de separar pensamento de vida. Ou seja, colocar a vida fora dos muros da universidade,

promovendo o distanciamento desta instituição da sociedade, de maneira que os conhecimentos produzidos tenham um fim em si mesmo, e não na vida das pessoas, como deveria ter. Acerca dessa questão, Boaventura afirma que

A Universidade foi criticada, por raramente ter cuidado de mobilizar os conhecimentos acumulados a favor de soluções dos problemas sociais, quer por não ter sabido ou querido por sua autonomia institucional e a sua tradição de espírito crítico e de discussão livre e desinteressada ao serviço dos grupos sociais dominados e seus interesses (1996, p.204).

Tendo buscado analisar o breve resgate histórico da universidade, pode-se vislumbrar que esta análise foi desenvolvida em função de buscar o fio condutor desse capítulo ora discutido, que tem por finalidade entender a história da universidade brasileira e, para isso, torna-se necessária a compreensão das questões acima analisadas, pois elas interferem de forma direta na criação da universidade brasileira.

## **2.1 A CONCEPÇÃO MEDIEVAL CATÓLICA TRIDENTINA**

A caminho da direção proposta neste estudo, pode-se enfatizar que, no Brasil, a universidade tem suas origens no período colonial, mesmo considerando que, no mencionado período, ela não foi formalmente constituída.

Funcionando nos colégios jesuítas, por intermédio da Companhia de Jesus, acontece o Ensino Superior oferecido pela igreja católica. Priorizando a formação dos padres para continuarem cumprindo os interesses da metrópole, objetivava explorar a colônia, por intermédio das atividades missionárias que proporcionavam a manutenção dos quadros do aparelho repressivo dominante, ilustrando os homens das classes dominantes, para que atuassem nas escolas, que visavam funcionar como aparelho de repressão da metrópole, visando à exploração da colônia.

No que se refere ao contexto, ora analisado, Cunha afirma a respeito do papel da Companhia de Jesus, no que se relaciona à educação, e tinha como atividade educacional principal:

... a catequese dos índios enquanto que os padres seculares dedicavam-se, quase que exclusivamente, aos serviços religiosos nos latifúndios, como capelães residentes, e nos centros urbanos, como párocos. Na retaguarda

da atividade missionária, os jesuítas mantinham, nos centros urbanos mais importantes da faixa litorânea, colégios para o ensino das primeiras letras, para o ensino secundário e superior. Eles se destinavam a cumprir tripla função: de um lado, formar padres para a atividade missionária,; de outro, formar quadros para o aparelho repressivo ( oficiais de justiça, da fazenda e da administração ); de outro ainda, ilustrar as classes dominantes no local, que fossem os filhos dos mercadores metropolitanos aqui residentes. A integração dessas funções assim variadas ficava garantida pela presença, no currículo desses colégios, das ideologias e das práticas letradas comuns a cultura das classes dominantes, às diversas especialidades da burocracia estatal e a organização da própria ordem religiosa que as ensinava (1980, p. 23).

De acordo com os moldes da educação aqui referida, visando a um ensino superior, criam-se os cursos de filosofia e teologia, para cujo acesso, a pessoa submetia-se a uma criteriosa seleção. Vale considerar que as referidas escolas visavam atender a uma elite. Convém, ainda enfatizar que a igreja católica encontrava-se, naquele contexto, comprometida e aliada aos interesses da coroa portuguesa.

As escolas, criadas pelos jesuítas, desenvolviam seu trabalho pedagógico com base em normas cujos fundamentos advinham da proposta da *Ratio Studiorum*, que de acordo com Cunha:

Esse tratado previa um currículo único para os estudos escolares, dividido em dois graus, supondo o domínio das técnicas elementares da leitura, escrita e cálculo. Os *studia inferiora*, correspondentes, grosso modo, ao atual ensino secundário, e os *studia superiora*, correspondendo aos estudos universitários (1980, p.25).

No decorrer da história da universidade brasileira, após o período onde predominava o ensino dos jesuítas, pode-se entender como período pombalino, conforme o pensamento de Cunha (1980); pode-se ainda entender que o ensino superior completo passa a durar sete anos seriados, no mínimo. Seguindo os estatutos que propunham a vivenciar minuciosos e rigorosos exames por parte tanto dos estudantes como dos professores.

Naquele período, vivenciava-se o liberalismo econômico, que propunha o livre comércio entre as nações e proporcionou novas relações econômicas entre a metrópole e a colônia brasileira, porém sem alterar nos vínculos de dominação política.

O fato acima mencionado norteia a educação brasileira, a filiação a idéias progressistas, oriundas do pensamento do Padre Antonio Verney, cuja inspiração

encontrava-se no pensamento de John Locke, que inspirava a elaboração de uma ideologia capitalista que, segundo Cunha defendia a idéia de que:

O conhecimento não deve ser retirado dos livros, nem das pessoas consideradas sábias, mas da natureza. Suas idéias devem ser estudadas, não só para aumentar o conhecimento sobre o mundo, mas sobre o homem, como também para permitir maior eficiência na sua exploração. Esta é a principal função reconhecida ministrada no seminário (1980, p. 610).

Na seqüência das análises que tem respaldado este estudo, mister se faz considerar outro momento da história brasileira: o período à partir de 1808, ano da vinda de D. João VI aqui apontou, efetivando a transparência da sede do poder e da elite portuguesa.

Assim tendo o Brasil que abrigar a corte, tornou-se imperiosa a criação de escolas, para atender às necessidades do estado que nascia, e, conseqüentemente, de mais cursos superiores, para formar profissionais imprescindíveis, como médicos, engenheiros, advogados.

No plano ideológico, essas escolas buscavam formar especialistas para a agilização da produção de bens de consumo, a fim de atender a classe dominante. Dessa forma, buscava-se formar profissionais liberais, qualificando a elite para o exercício do poder.

Conforme afirma Cunha:

À partir de 1808, foram criados cursos e academias destinadas a formar burocratas para o Estado e especialistas na produção de bens simbólicos; como subproduto, formar profissionais liberais (1980, p.67).

É necessário entender que, durante muito tempo, no contexto da história do Brasil, não existiram escolas com estrutura de universidade, mas considerando os conteúdos que eram ensinados, os métodos de ensino que eram adotados, foram constituindo-se em um modelo de escola cujas raízes podem ser encontradas as idéias das universidades da Europa, tendo como parâmetro, a universidade de Coimbra.

Conforme exposto no parágrafo anterior, o que se vê nesse contexto, bem como posteriormente, no contexto republicano, é a formação de faculdades isoladas, que objetivavam desenvolver aulas fundamentadas no conhecimento técnico.

Diante do atual contexto político, social e econômico, percebe-se a procura de superar o modelo tradicional imposto pelo clero, devido às necessidades advindas do desenvolvimento do capitalismo.

Verifica-se que, no percurso dos acontecimentos, decorrentes das tramas políticas da trajetória histórica ora estudada, a educação escolar sofre mudanças, adequando-se às necessidades dos novos tempos, que traziam consigo a formação do Estado Nacional; e, conseqüentemente, ensino superior brasileiro, ampliava-se com a criação dos cursos de Direito e Engenharia.

No período colonial, também foram criadas diversas escolas privadas, que podiam conceder diplomas como os dos cursos estatais, mediante o reconhecimento do governo.

Convém entender que a universidade brasileira não foi criada no período do império, mesmo sabendo que, naquele contexto, ela foi extremamente planejada pelos diversos grupos, com os mais diferentes interesses, como, por exemplo, para os liberais, que defendiam a educação com a finalidade de formar uma elite, para incentivar os interesses populares.

Surgiram também, os opositores da criação das universidades, como, por exemplo, os positivistas, que tinham interesses opostos aos acima mencionados, relativos à intenção da formação instrumental, em detrimento dos ideais liberais progressistas.

Assim, no decorrer da história, o que se vê, no Brasil, é a formação de diversas faculdades isoladas. Como se pode perceber, por intermédio desta análise, as universidades brasileiras foram criadas somente no século XX, considerando que, entre estas, algumas foram criadas e logo foram dissolvidas.

Em 1910, o presidente da República Hermes da Fonseca promoveu de uma reforma no ensino, visando alguns pontos, dentre os quais o fato de o Estado não exercer o controle do Ensino Superior e ainda o fato, de naquele momento haver um alto índice de estudantes com formação inadequada, matriculados no ensino superior.

Em conseqüência dessa reforma, foi promulgado pelo presidente um decreto que organizava o ensino superior brasileiro. Esse decreto definia critérios como: obrigatoriedade de exames para admissão; a fiscalização do estado, no que diz respeito a

todas as escolas de ensino superior; a criação do livre docente; a criação do conselho de ensino superior.

Em 1911, foi criada a Universidade de São Paulo, tendo como perspectiva oferecer o ensino em todos os graus.

Em 1920, é criada, na cidade do Rio de Janeiro, a Universidade do Brasil, Universidade esta, que 30 dias após a sua criação, foi destituída, por intermédio de um decreto presidencial, da mesma forma como foi criada.

Tal fato se deu, porque o presidente Hermes da Fonseca tinha o propósito único de delegar o título de *doctor honoris causa* ao rei da Bélgica D. Leopoldo, que naquela época encontrava-se visitando o país.

Tendo aqui resgatados os momentos históricos acima, urge ponderar que a universidade brasileira não nasceu a serviço do povo brasileiro, mas sim para atender aos interesses de classes dominantes.

Levando em conta a realidade mencionada é pertinente indagar a seguir sobre a concepção epistemológica da Didática hegemônica no mencionado contexto da história da educação do país.

Assim esclarece-se que a educação no Brasil surgiu tendo como hegemônica uma Didática sustentada em uma concepção de educação medieval, católica, *tridentina*.

Os caminhos para a construção da universidade brasileira se iniciam como já foi dito anteriormente, no período colonial, recebendo a influência dos considerados educadores daquela época, que atuaram na educação brasileira de 1549 até 1759, que, segundo Romanelli

Foi a família patriarcal que favoreceu, pela natural receptividade, a importação de formas de pensamento e idéias dominantes na cultura medieval européia, feita através da obra dos jesuítas. Afinal, o branco colonizador, além de tudo, se impunha distinguir-se, por sua origem européia, da população nativa, negra e mestiça, então existente. A classe dominante, detentora do poder político e econômico, tinha de ser também detentora dos bens culturais importados (1978, p. 33).

É importante lembrar o entendimento de que a educação no mencionado contexto, tinha como objetivo a dominação da colônia por meio da aculturação dos nativos, utilizando a catequese e a instrução dos indígenas.

E, ainda, que o plano de instrução utilizado pelos jesuítas, conforme já estudado no capítulo anterior, era fundamentado na *Ratio Studiorum*, que se sustenta filosoficamente no pensamento que tem origem nas intencionalidades políticas do cristianismo. Visando à formação do homem universal humanista e cristão, propõe um ensino enciclopédico, com característica dogmática, descontextualizado, baseado na memorização.

A respeito dos pressupostos didáticos diluídos da *Ratio Studiorum*, Veiga afirma que estes enfocavam

Instrumentos e regras metodológicas compreendendo o estudo privado, em que o mestre prescrevia o método de estudo, a matéria e o horário; as aulas, ministradas de forma expositiva; a repetição visando repetir decorar e expor em aula; o desafio, estimulando a competição; a disputa, outro recurso metodológico era visto como uma defesa de tese. Os exames eram orais e escritos visando avaliar o aproveitamento do aluno (1995, p. 26).

Referindo-se aos pressupostos epistemológicos da Didática, pode-se considerar que eles se sustentam em instrumentos e regras, nos quais o mestre ditava o método, o tempo de estudo e a matéria a ser estudada, sendo que a forma de ensinar adotada durante as aulas, eram ministradas por meio de exposições dos conteúdos.

Nessa concepção, aos alunos, cabia a memorização das lições, para posteriormente ditá-las oralmente para uma verificação do professor, a fim de averiguar a fidelidade dos dados com os conteúdos expostos, possibilitando o entendimento de que a filosofia dessa Didática, ou seja, dessa maneira de ensinar, calcava-se no sustento das intencionalidades da coroa portuguesa.

A corte utilizava os jesuítas para difundir tal intenção, de maneira que essa filosofia fosse estruturada por meio de uma maneira de ensinar baseada em regras, desvinculada da realidade social de onde emergia.

A respeito da didática no contexto, ora discutido, Veiga afirma que:

A tarefa educativa estava voltada para catequese e instrução dos indígenas, mas, para a elite colonial, outro tipo de educação era oferecido. O plano de instrução era consubstanciado na *Ratio Studiorum*, cujo ideal era a formação do homem universal, humanista e cristão. A educação se preocupava com o ensino humanista de cultura geral, enciclopédico e alheio à realidade da vida da colônia... A ação pedagógica dos jesuítas foi marcada pelas formas dogmáticas de pensamento, contra o pensamento crítico. Privilegiavam o exercício da memória e o desenvolvimento do raciocínio (1995, p. 26).

Continuando esta análise, entende-se que os fundamentos epistemológicos que orientam o ensino da Didática utilizada no início da educação brasileira baseavam-se nos moldes do cristianismo, que encontravam o critério de veracidade do conhecimento nos dogmas divinos.

Ainda no decorrer do contexto histórico já estudado, quando os jesuítas são expulsos do Brasil, o ensino não perde a conotação religiosa e, conseqüentemente, mantém sua fundamentação nos mesmos pressupostos epistemológicos e fundamentação filosófica, fato que se justifica no contexto em que o ensino passa a ser ministrado por professores que tiveram como mestres os jesuítas.

Sendo assim, no momento em questão, aqui os professores receberam a influência da educação deles (dos jesuítas), conseqüentemente aprendendo uma didática no decorrer das relações professor-aluno vivenciadas diariamente. A respeito desta relação, Romanelli diz que:

... a situação não mudou em suas bases. Recorde-se de que os Jesuítas mantiveram, além de colégios para a formação de seus sacerdotes, seminários para a formação do clero secular. Era esse o clero que atuava principalmente nas fazendas de onde ele proviera, constituído, como era, de filhos das famílias proprietárias. Foram estes que formaram a massa de tios-padres e capelães de engenho e que por exigência das funções, foram também os mestres-escola ou preceptores dos filhos da aristocracia rural. Formados nos seminários dirigidos pelos jesuítas, eles foram naturais continuadores de sua ação pedagógica. Compuseram também o maior contingente de professores recrutados para as chamadas aulas régias introduzidas com a reforma pombalina (1978, p.09).

## **2.2 A CONCEPÇÃO LIBERAL – POSITIVISTA**

Na seqüência, é pertinente lembrar que, somente na década de 20, surge no Brasil a idéia de escola como instituição de ensino para todos, ou seja, de educação pública, fato esse que se deu em função da vivência do momento em que o Brasil redefine-se questões sociais políticas e econômicas que se consolidaram com a revolução de 30. Esse evento provocou rupturas com a oligarquia rural, oportunizando o deslanchar da burguesia e do capitalismo industrial.

O mencionado contexto pode ser entendido como outro marco histórico da universidade no Brasil, que se dá com a criação destas instituições que suscita a crítica de

que, face às transformações econômicas e institucionais em processo no país a educação escolar constituía nesse momento em um instrumento a serviço dos latifundiários.

Dessa forma, a preparação para a década de 30 teve como característica marcante uma adequação para os tempos modernos, palco de diversos movimentos de renovação, em prol da construção de uma sociedade mais justa, mais humana, enfim, reivindicando uma educação moderna.

Urge aqui esclarecer que diante o apelo pela modernização da educação no decorrer desse processo histórico que se inicia na década de 30 se encontra o segundo marco das concepções de Didática, hegemônicas na tradição universitária brasileira.

Diante das circunstâncias vivenciadas no início do período em questão, a elite e o Estado foram provocados a pensar nessa educação moderna, resultando no fato de que, em 1931 foi criada juridicamente a primeira instituição universitária pública brasileira, que sob a responsabilidade do Estado, tinha-o como gestor, e, conseqüentemente, detentor de todo o poder já a ela atribuído.

Esse poder abrange o controle financeiro, a escolha dos gestores, bem como as determinações referentes a atribuições e fazeres pedagógicos.

Nesse período, as idéias tidas como referências para a educação, advinham do pensamento de Fernando Azevedo<sup>3</sup>, que se ocupava da preocupação com a educação escolar das classes médias e das dirigentes, propondo um ensino secundário que preparasse para o ensino superior, para que, por intermédio deste último, fossem formados profissionais competentes detentores da cultura geral e da disciplina intelectual.

Assim, Azevedo (1960) propunha que o conteúdo ensinado servisse de instrumento de difusão de uma cultura superior, pois esta seria subsídio para a difusão de um saber livre, diferente do ensino proposto na década de 20 no Brasil. Discutindo a universidade conforme a proposta de Azevedo, Cunha afirma que:

Essa função cultural da universidade permitia o desempenho simultâneo de uma função ainda mais relevante para a sociedade: a formação nessa “cultura livre é desinteressada”, das elites intelectuais, ou seja, da classe dirigente (1980, p. 261).

E continua:

---

<sup>3</sup> Ver Azevedo Fernando A educação na Encruzilhada, São Paulo: Melhoramentos, 1960

... funcionando conforme os ditames de Fernando Azevedo, a universidade estenderia a cultura já elaborada a todo o povo, por diversas vias: pela formação de professores para o ensino secundário e, indiretamente, pela formação de professores primários; pela “extensão universitária”, ministrando cursos e palestras de vulgarização; e finalmente pela ação dos seus ex-alunos nos cursos públicos e nas posições destacadas da sociedade civil, como nos partidos políticos e na imprensa (1980p. 261,263).

A universidade brasileira tem uma característica que predomina desde seu nascimento, e que contradiz a tradição de sua constituição, ela (a universidade brasileira) nasce como uma instituição que não possui a autonomia que deveria ter, para a realização das atividades que lhe competem.

Nesse quadro, encontra-se também o surgimento das universidades paulistas, como a USP, em 1934, que, mesmo como oposição aos interesses oligárquicos, acabava favorecendo a formação da elite intelectual brasileira, concentrada no estado de São Paulo.

Conforme Cunha:

A universidade de São Paulo era dependente do governo estadual em termos financeiros, embora o decreto de criação e os estatutos apontassem para a desejada autonomia econômica. Enquanto a universidade dependesse de recursos do governo estadual, a direção desta (o reitor e os diretores de faculdades) seria escolhida por cooptação: os conselhos apresentariam lista tríplices de professores, dentre os quais governador do estado escolheria o reitor e os diretores. Embora não estivesse explícito, é possível deduzir que não precisando de recursos governamentais, os próprios conselhos elegeriam o reitor e os diretores, sem depender da aprovação do governo Estadual (1980, p. 270).

É válido citar o pensamento de Souza (1996), quando realiza o resgate do perfil ideológico do ensino superior brasileiro no período em questão, definindo que ele se constituiu da qualificação da elite para o exercício do poder, aristocratização do saber, profissionalização técnico-operativa e transplante não das idéias e assim, dos modelos europeus.

Diante das análises aqui, feitas perceber-se que interesses referentes ao denominado liberalismo igualitarista tomam o lugar do antigo liberalismo elitista que até então predominava, formulando, assim, uma política educacional que expressa interesse pela

capacitação das classes populares em função das novas fases de desenvolvimento do capitalismo industrial.

Pode-se considerar que o momento em questão é marcado pelo início de uma nova concepção de educação, estruturada pelo denominado Manifesto dos Pioneiros, que reforça a função da universidade de formar a elite de dirigentes e, ao mesmo tempo, criar e difundir os ideais de democracia, e gratuidade do ensino superior.

Assim, a partir da “acumulação primitiva de capital” por parte do Estado, que gerencia as transições econômicas, sociais e políticas, a sociedade brasileira dos anos 20 e 30, segundo pensamento de Garcia (1994, p.40), apresenta, no campo educacional, uma série de iniciativas dando condições para ampliação e a organização do sistema de ensino em todos os níveis, bem como especialização da tarefa pedagógica.

Fica, então, em evidência o fato de que educação pública institucionalizada é um fenômeno recente no Brasil, quando se tem como parâmetro o tempo de história registrada.

Nesse momento, é implantada a idéia de educação liberal, cujos fundamentos filosóficos, têm sua origem na sociedade grego-romana, no que dizia a respeito à educação destinada ao homem livre, ou seja, liberado do trabalho, conseqüentemente uma educação para poucos, somente para aqueles que não eram escravos nem artesãos.

Evidencia-se aqui, momentos históricos que consistem no marco da segunda concepção epistemológica da Didática hegemônica na história da universidade brasileira, que se encontra fundamentado na visão positivista caracterizada em dois momentos de formas diferentes; sendo o primeiro momento conforme o modelo republicano e o segundo conforme o modelo populista autoritário de Getúlio.

Quanto aos fundamentos filosóficos da referida concepção, o primeiro momento mencionado se encontra ligado ao racionalismo, ao cultivo da intelectualidade em si, desconsiderando a moralidade e sem intenção pragmática, centrada na razão pela razão, dicotomizando a idéia de associação ao homem, e com fins de captar a essência ou a universalidade das coisas, por meio da contemplação e da observação.

Para melhor compreensão desse posicionamento é pertinente ponderar, ainda, que no século XIX, ocorreram mudanças político-econômicas acontecidas após as revoluções industrial na Inglaterra e política na França.

Mudanças estas, que tiveram seu início no século XIII e como consequência, expandindo a idéia de trabalho para todos, desde que tivessem tempo para o lazer, considerando que todas as pessoas seriam politicamente livres, sendo assim, todos deveriam ter direito a educação.

Na direção da questão, ora problematizada, entende-se que a educação liberal e das artes liberais, passa por mudanças movidas pelos interesses que permeiam o desenvolvimento do capitalismo. Considerando que o modelo de educação que predomina neste contexto é enfatizado o ensino como transmissão do conhecimento que é entendido como conjunto de fatos explicados por idéias estabelecidas. Idéias estas que os alunos teriam que memorizar, desconsiderando possíveis problemas derivados das diferenças de valores.

Voltando o foco da atenção, para o contexto brasileiro em questão, que vislumbra acabar com o analfabetismo, a fim de atender as necessidades sócio-econômicas advindas das necessidades estabelecidas pelo processo de industrialização iniciado, valorizava-se o aspecto quantitativo, em relação à difusão do ensino. Assim, o ensino passa a ser assumido pelo Estado.

Neste contexto, sabe-se que o ensino se encontra consubstanciada inicialmente na “*Ratio Studiorum*”, resultando em uma orientação universalista que segundo Veiga (1988, p.38) se identificam pelo uso dos mesmos programas e dos mesmos procedimentos metodológicos e elitistas. Aqui é pertinente esclarecer que neste contexto onde predomina a educação liberal, não se tem como critério de veracidade do conhecimento a natureza divina; mas sim a natureza do conhecimento empírico positivista.

Aqui vale enfatizar que, também o ensino da Didática é influenciado pelas ciências da natureza, que sustentada epistemologicamente em uma visão essencialista do homem, explicada na noção de natureza humana pregada pelo positivismo de Comte, conforme estudado no primeiro capítulo desta pesquisa, sustentando os pressupostos do liberalismo europeu, tem como intenção política, difundir a instrução, com ênfase no ensino humanístico universalista.

Desta forma, concede ao professor, o papel da figura central que vai transmitir os conteúdos como verdades estabelecidas e o aluno como um sujeito passivo que vai

desempenhar o papel de acompanhar a explicação do professor e meio do seu esforço alcançar o domínio do conteúdo ministrado e conseqüentemente sua realização como pessoa.

O professor é o centro do processo pedagógico, se ocupa de selecionar o saber, ordená-lo e de forma lógica transmitir o mencionado saber ao aluno que por sua vez passivamente recebe o saber transmitido pelas aulas expositivas que implicam um método demonstrativo.

É competência do professor ainda avaliar o aluno em termos propriamente cognitivos, controlando dessa forma todo processo pedagógico.

Conforme apresentado, essa tendência nega o saber seja produzido ou adquirido conforme uma visão existencialista, na medida em que separa o saber teórico da experiência prática.

Dessa forma, os pressupostos da doutrina liberal permeiam o ensino da Didática quando defende a idéia de liberdade incentivando a busca de cada indivíduo por sua realização individualmente, ficando a escola encarregada de exercer um papel político de reproduzir a realidade social.

No eixo deste pensamento na visão epistemológica do ensino da Didática quando se preocupa com postura do professor, dá a idéia de centralização do intelecto, dogmatizando os conteúdos e impondo em seus métodos uma característica de universalidade, sob o princípio lógico, utilizando o método expositivo, a partir dos passos sugeridos por Herbart<sup>4</sup>, (preparação, apresentação, comparação, assimilação, generalização e aplicação).

Os passos dados por Herbart, se baseiam na seqüência de uma ordem prevista por meio de um planejamento inflexível inspirado na filosofia cartesiana.

Assim, nesse contexto a epistemológica da Didática como disciplina dos cursos de Ensino Superior é compreendida como uma relação de normas ou regras estabelecidas com a intenção política de garantir aos futuros professores a direção adequada ao trabalho docente.

---

<sup>4</sup> Ver capítulo I

A partir dos elementos problematizados, é possível argumentar ainda que a didática como um modelo naturalista, situa-se no campo do conhecimento caracterizado por Oliveira, de forma que possa ser entendido com base:

Nos modelos experimental, lógico-dedutivo e naturalista, conhecidos por nós não em seus aspectos operacionais, mas também em seus fundamentos epistemológicos... o modelo naturalista busca construir o saber didático das descrições e explicações às prescrições, diretamente a partir do uso da prática da pedagógica (1994, p.39).

Na mesma direção é possível concluir que são dados à Didática dois enfoques, sendo, o primeiro, o da Pedagogia tradicional para atender as intenções das vertentes religiosa e leiga, e o segundo, o da pedagogia positivista liberal, onde a prática do professor é entendida como autônoma, ou seja, independente da política, e da educação na sociedade, ou seja, dos modelos de homem determinados pelos interesses da ideologia dominante, no que se refere às relações entre escola e sociedade.

No bojo da pedagogia tradicional os fundamentos filosóficos da Didática como disciplina dos cursos de formação de professores e como postura docente tem suas origens o pensamento positivista.

Sendo assim, a visão epistemológica da mesma, como forma de ensino, caracteriza-se sob forma de doutrinação, porque separa a teoria e prática, conforme a proposta pensada por Aristóteles, tornando impossível realizar uma unidade entre as mesmas, tendo em vista que a prática é composta por um conteúdo racional, que diz respeito às ações do homem, separando assim teoria de prática entendendo a teoria como a *tékhne*, que direciona prática.

Nesta perspectiva é possível entender que o professor torna-se uma figura responsável pelo ato de transmitir conhecimentos clássicos, enciclopédicos, em forma de conceitos estabelecidos como verdade. Fato este que faz com que o aluno se torne um ser passivo sempre pronto para receber conhecimentos e memorizá-los, e conseqüentemente dogmatizá-los.

Conforme analisado, vale considerar que o trabalho docente é centrado no intelecto, como propunha Agostinho, tendo um caráter dogmático, fazendo da escola o espaço que assegura a garantia de cumprir um papel político de reproduzir a realidade social, e manter a discriminação das classes.

Por intermédio dos fundamentos apresentados afirma-se que sob este enfoque a Didática é sustentada, nos princípios regidos pelos fundamentos da filosofia positivista, conforme expõe Löwy permitindo retomar o sentido desta filosofia quando o mesmo afirma que em uma perspectiva positivista:

A lei natural da distribuição das riquezas e do poder nas mãos dos senhores industriais” (ibidem,p.39) desta forma justifica-se aos proletários, por meio das ciências sociais, o caráter natural das leis imutáveis da sociedade convencendo-os da necessidade de manter os senhores do capital, por meio do estabelecimento da ordem pública e quanto aos males políticos<sup>5</sup>, cabe à ciência apenas analisá-los e identificá-los, pois estes são necessários até para a manutenção da ordem, e quanto aos proletários, precisam aprender a serem resignados e submissos assim como as mulheres. Neste sentido a vida é entendida como formada por fatos descontextualizados, isolados, sem visão de totalidade, sendo o que aqui interessa, não são as causas, mas, sim o fato em si., pois estes são irreversíveis e necessários, portanto o olhar do homem de nada interviria na ordem dos fatos, pois a este pressupõe uma neutralidade, uma passividade, perante os fatos, estabelecendo assim, dicotomias entre questões referentes às categorias: teoria-prática, qualidade-quantidade, priorizando a quantidade (1996, p. 34).

Continuando esta discussão é necessário lembrar que no decorrer da década de 20 o pensamento educacional tradicional que definia a educação brasileira, vai ser trocado pelas idéias modernas, e é difundido um discurso de valorização ao fator qualitativo em detrimento ao quantitativo, em função de sustentar uma visão humanista moderna.

### **2.3 A ABORDAGEM FENOMENOLOGICA FUNDAMENTANDO A CONCEPÇÃO HUMANISTA MODERNA**

Tendo esclarecido acerca o primeiro momento mencionado, volta-se o olhar para o segundo, que é entendido conforme o modelo populista de Getulio, onde é evidenciado que os fundamentos filosóficos da referida concepção, não se encontram ligados mais ao racionalismo, ao cultivo da intelectualidade em si, mas sim, aos princípios humanistas da escola nova.

---

<sup>5</sup> Desemprego, fome, miséria, doença, monopólio do poder.

E a educação no quadro discutido é marcada pela concepção moderna que segundo Saviani:

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 (1984, p.276).

Com base nos pressupostos discutidos acima, é entendido que quando a concepção escolanovista, fundamenta-se em princípios democráticos valorizando a individualidade das crianças, e defendendo a liberdade e autonomia, no contexto social capitalista, é atribuído ao professor o papel de facilitador de aprendizagem, condenando a transmissão dos conteúdos e privilegiando o processo de construção individual.

O fato acima mencionado afirma a realidade de que esta concepção ora discutida, encontra seus fundamentos epistemológicos na psicologia do desenvolvimento e da aprendizagem.

Na direção vislumbrada no parágrafo anterior, é entendido que a educação nesta perspectiva, é vista como o espaço onde o aluno é considerado sujeito da aprendizagem e desse modo, o professor e a matéria deixam de ser o centro das atividades para dar lugar ao aluno que passará a exercer o papel de investigador.

Ao aluno é, então, concedido o poder de ação dentro de seus interesses, ou seja, o aluno pode ter liberdade de escolha, e de acordo com as idéias de Rousseau, em cuja obra, “O Emílio”, nos apresenta a seguinte visão de educação:

Nascemos fracos, precisamos de força, nascemos desprovidos de tudo, nascemos estúpidos, precisamos de juízo. E que tudo nos é dado pela educação. O autor continua -.Essa educação nos vem da natureza, ou dos homens ou das coisas. O desenvolvimento interno de nossas faculdades e de nossos órgãos é a educação da natureza; o uso que nos ensina fazer desse desenvolvimento é a educação dos Homens, e o ganho de nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas (1979, p. 11).

Concorda-se aqui com Rousseau quando esse fala a respeito da importância da educação. Porém, entende-se que a educação não é provedora de tudo como afirma esse autor. Mas, é o meio que possibilita ao homem se organizar para buscar tudo o que lhe é necessário para viver, desde as necessidades materiais como as necessidades morais.

Assim a pode-se considerar que a educação é produtora do homem, e ao mesmo tempo o produz, passando pelo desenvolvimento intelectual por intermédio dos sentidos, e paralelamente sendo experiênciada na relação do sujeito com os objetos que compõem o universo.

Aqui em conformidade com o sentido da visão em questão, argumenta-se então que nesta direção enfatiza-se o caráter técnico-prático a favor do uso de técnicas, com o objetivo de orientar e incentivar o aluno na construção do conhecimento, em direção do desenvolvimento da inteligência da criança e conseqüentemente a formação da personalidade das mesmas.

O professor exerce o papel daquele que orienta, incentiva e controla a aprendizagem, constantemente em uma direção adequada para o aluno. Assim o ensino passa a ser considerado um processo de pesquisa empírica, que com o discurso democrático, atribui o professor um papel autoritário, de quem controla a aprendizagem do aluno.

Nesta realidade urge um novo perfil de homem, que faz valer seus direitos. É proposto também o desenvolvimento da proposta de alcançar, soluções para os problemas encontrados nas atividades do interior da escola, erradicando os problemas educacionais, no contexto onde se encontra inserido, independentemente da realidade social política e econômica do contexto histórico vivenciado.

A educação nesse momento centra-se no ensinar bem, independentemente do número de pessoas que tenham acesso à qualidade da mesma, dessa forma é promovida a elitização da qualidade da educação.

Quanto à fundamentação epistemológica da Didática como disciplina e como forma de ensinar adotada no ensino superior brasileiro, neste momento, enfatiza a visão da prática, de forma que centrada na técnica é responsável pelo

desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, que dicotomizando a teoria-prática, assume um caráter de neutralidade tanto na forma de ensinar como no conteúdo ensinado.

Este entendimento pode ser fundamentado no pensamento de Veiga quando esta afirma que:

A Didática, nesta concepção, é entendida, como um conjunto de idéias e métodos, privilegiando a dimensão técnica do processo de ensino, fundamentada nos pressupostos psicológicos e experimentais, cientificamente validados na experiência e construídos em teoria, ignorando o contexto-sócio-político-econômico (1995, p.32).

Aqui estabelece uma ruptura entre a postura do formalismo lógico e o processo psicológico.

A este respeito Candau afirma que a grande contribuição desta prática entendida no Brasil como escolanovista consiste na proposta seguinte:

Criticar o formalismo lógico da teoria do método único à partir de uma descoberta que é muito importante para a Didática, e que é característica do chamado mundo moderno, uma das suas grandes descobertas: a atividade do sujeito no ato de conhecer a subjetividade humana. O escolanovismo traz esta descoberta para o âmbito da educação e da Didática, afirmando exatamente a subjetividade e a atividade do sujeito da aprendizagem, como estruturante do método Didático (1994, p. 29,30).

Neste contexto a Didática se fundamenta também em princípios liberais e pragmáticos autoritários, e isto se torna visível quando esta prioriza os processos metodológicos em detrimento da atenção ao contexto social e político vivenciado e também à aquisição do conhecimento.

Quanto ao aluno, é considerado sujeito da aprendizagem e em relação ao professor e matéria são entendidos como parte do processo de aprendizagem Assim, o aluno é visto como figura central, e exerce o papel de investigador que tem o poder de ação conforme seus interesses, ou seja, o aluno tem liberdade de escolha.

Nesta direção, valoriza-se ainda a qualidade, em detrimento da quantidade caracterizando uma postura prático-técnico do processo ensino-aprendizagem justapondo teoria e prática na Didática ensinada como na Didática adotada cujos fundamentos

epistemológicos são originados em uma filosofia a serviço de interesses que caracterizam neutralidade por parte do sujeito.

Assim, tendo seus fundamentos não mais nos princípios lógicos, mas sim em uma lógica psicológica, o conteúdo da disciplina Didática é norteada por norte-americanos como Dewey, que por meio de uma proposta de respeito à individualidade e liberdade do aluno entende o ensino como processo de pesquisa, onde professor e aluno são envolvidos em um clima de sintonia, para que o professor possa orientá-lo à direção conveniente.

Segundo Libâneo:

Dewey e seus seguidores reagem à concepção herbartiana da educação pela instrução, advogando a educação pela ação. A escola não é uma preparação para a vida; a educação é o resultado da interação entre o organismo e através da experiência e da reconstrução da experiência. ... a atividade escolar deve centrar-se em situações de experiência onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança. O currículo não se baseia nas matérias de estudos convencionais que expressam a lógica do adulto, mas nas atividades e ocupações daquela vida presente, de modo que a escola se transforme num lugar de vivência daquelas tarefas requeridas para a vida em sociedade. O aluno e o grupo passam a ser centro de convergência do trabalho escolar (1991, p. 62).

Analisando a Didática vista sob este prisma, é possível entender que a mesma encontra suas raízes filosóficas, nas matrizes fenomenológicas, concepção que fundamenta o caminho que possibilita abertura ao sujeito para a elaboração de seus conceitos sobre os fenômenos estudados, apropriando-se dos mesmos, por meio da busca da compreensão, interpretação, que caminhará para outra possibilidade de interpretação.

Sendo assim, visa por meio da crítica o desprendimento de preconceitos sobre o fenômeno estudado, e buscando a conscientização sobre o mesmo, por intermédio da descrição e interpretação do objeto de estudo.

Ainda nesta perspectiva, é dada ênfase na busca da essência do fenômeno, por meio da interpretação do sujeito que procura desvelá-lo, com o desejo de descrevê-lo, e apresentá-lo como é, em sua experiência pura, de acordo com sua intencionalidade.

Privilegiando o sujeito, “o indivíduo”, entende-se que nesta direção realiza-se uma crítica ao positivismo, quando entende que este procura exaltar o conhecimento em seu

aspecto quantitativo, como “*soma de informações*”, promovendo o desencontro com o pensamento de construção de conhecimento por meio da interpretação, da experiência vivida e, principalmente, da intencionalidade.

Nesta ótica compreendida como fenomenológica entende-se que o predomínio no pensamento qualitativo, baseando no que Triviños diz que:

A fenomenologia exalta a interpretação do mundo que surge intencionalmente à nossa consciência. Por isso, na pesquisa, eleva o ator, com suas percepções dos fenômenos, sobre o observador positivista (1987, p. 47).

Neste mesmo sentido, Triviños continua afirmando:

Percebe-se que, da análise dos conceitos fenomenológicos em nenhum momento esta corrente do pensamento está interessada em colocar em relevo a historicidade dos fenômenos. A busca da essência, isto é, o que o fenômeno verdadeiramente é, depois de sofrer um isolamento total, uma redução, eliminando o eu que vivência e o mundo com seus valores, cultura etc.(*ibidem*)

Diante do exposto, pode-se perceber uma crítica à fenomenologia, e conseqüentemente a Didática vista à luz da referida concepção, por entender que nesta direção não é dado privilégio a historicidade dos fenômenos, e conseqüentemente, deixam de ser considerados fatores que se referem às relações político-ideológicas que podem estar influenciando ou talvez determinando o objeto a ser estudado.

É com fundamentação no eixo filosófico acima explícito, que no referido momento da educação brasileira se dá o início da reconstrução da escola pública neste país, sendo que a educação é entendida como ação política contra a ordem vivenciada.

Aqui neste momento da história brasileira, é adotado o regime universitário para o Ensino Superior, bem como a organização da primeira Universidade brasileira, a Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo.

Urge lembrar que nesse contexto a Didática se localiza como disciplina dos cursos de formação de professores de nível superior, ficando assim o magistério com a responsabilidade de renovação do ensino de acordo com a necessidade de sustentar a nova política vivenciada.

Em meio às mencionadas tramas vivenciadas no referido contexto, a Didática, foi incluída por meio da disciplina Metodologia do ensino Secundário, com as características dos

cursos de licenciaturas. Em abril de 1939, o Decreto-lei nº 1190, que estendeu a formação de professores ao ramo de ensino normal, paralelamente, nesse momento é criada a seção de Pedagogia na Faculdade de Filosofia do Rio de Janeiro como modelo para todo o país.

Ainda neste mesmo momento, a Didática pela primeira vez foi instituída como curso e disciplina. Sendo o curso composto pelas disciplinas: Didática Geral e Didática Especial, que substituíam a metodologia do ensino secundário, juntamente com outras disciplinas articuladas às questões pedagógicas.

Diante da realidade apresentada enfatiza-se que o referido curso substitui a anterior formação para o magistério, como curso independente, ficando, portanto, aberto às pessoas que concluírem o bacharelado, para que, com mais um ano de Didática o aluno fosse considerado licenciado, e habilitado a lecionar contribuindo para formar pessoas para trabalharem na realidade política do contexto social, do Estado Novo.

Promove-se assim, a manutenção da sociedade por meio da educação, utilizando as técnicas a fim de enfatizar o processo educativo, direcionado ao atendimento do objetivo de fazer da escola mantenedora do *status quo*, por meio da distinção entre o trabalho intelectual e trabalho manual.

## **2.4 A ABORDAGEM POSITIVISTA E A CONCEPÇÃO TECNICISTA**

Para dar continuidade a referida análise a fim de esclarecer a respeito do quarto marco histórico da universidade brasileira, e conseqüentemente acerca da concepção epistemológica da didática hegemônica nesse momento histórico, que consiste em uma concepção tecnicista positivista, é pertinente apontar que neste momento deu-se a criação da Universidade de Distrito Federal.

A mencionada universidade com autonomia econômica, e ainda tendo o reitor indicado pelo prefeito e posteriormente eleito nas instancias da universidade, que teria a função de formar e capacitar, política e tecnicamente, os professores e administradores das demais escolas.

Todavia, toda a proposta de abertura político-educacional é interrompida em 1937, à partir do estabelecimento do Estado Novo, conforme cita Cunha:

A queda do Estado Novo, em 1945, fez mudar os planos de construção de uma cidade universitária, não só de lugar, como também de estilo arquitetônico. Três anos depois de reformada a universidade, houve a tentativa de desmembrar dela a Escola Politécnica e a Escola de Minas, as quais, juntamente com a escola Nacional de Química (até então ligada ao Ministério da Cultura e Indústria e Comércio) formariam o núcleo da não sucedida Universidade Técnica Federal (1980, p.304).

Conforme as relações políticas na busca do desenvolvimento do progresso advindo das indústrias torna-se necessária a mão-de-obra qualificada no que se refere à aplicação de conhecimentos técnicos e científicos para atender à demanda do estado e dos setores privados.

Assim, em 1941, são criadas as universidades católicas independentes do Estado, porém com uma proposta pedagógica e administrativa de cunho autoritário.

Ainda no decorrer do referido contexto, percebe-se que a ideologia desenvolvimentista se alastra por diversos espaços, clamando pela modernidade. Assim, pode-se considerar ainda, a criação do ITA – Instituto Tecnológico da Aeronáutica – que estimulou a prática da investigação científica, à serviço das produções necessárias, e da formação de especialistas com alto nível de qualificação.

Posteriormente, mais precisamente em 1962, foi criada a Universidade de Brasília, que, no momento, consistia na mais moderna universidade brasileira, objetivando formar cidadãos empenhados em enfrentar os problemas vivenciados pelo povo do Brasil, no contexto do desenvolvimentismo econômico.

O movimento de modernização repercute nas demais universidades brasileiras, suscitando diversos debates. Independentemente da direção tomada por esses debates, o que prevaleceu foi o defendido pelo regime autoritário, legitimado por intermédio da inferência na constituição de 1946. Instaurou-se a hegemonia absoluta do poder executivo em relação aos demais, organizando o ensino superior brasileiro de acordo com os parâmetros arcaicos que se contrapõem a quaisquer busca de construção de uma universidade democrática.

A educação é utilizada, mais uma vez, como instrumento de realização de interesses políticos de determinadas classes sociais. Nesse momento, os mencionados interesses referiam-se ao desenvolvimento cultural e tecnológico do país, em busca do processo de aceleração do progresso, de modo eficiente, “desenvolvimentista”.

Assim, o Estado faz uso do poder para intervir na estrutura educacional, criando em 1962, o Conselho Federal de Educação, vinculado a órgãos estrangeiros, como a UNESCO, OEA, FAO, OIT<sup>6</sup>, através da assinatura de acordos com o Mec – Ministério da Educação e cultura, e a AID – Agency for International Development-, com o objetivo de formar o cidadão operário, ou seja, o ensino superior tem a função de formar recursos humanos qualificados para executar atividades no contexto da produção industrial e agrícola.

Para a adequação das universidades aos moldes necessários ao atendimento dos propósitos legados ao ensino superior, vieram para o Brasil consultores norte-americanos que, nas palavras de Cunha tinham como objetivo:

... descobrir meios para adequar a assistência ao ensino superior à estratégia geral da USAID e opinar sobre a conveniência de se organizar um programa especificamente voltado para o ensino superior como elemento da formação de recursos humanos e estes como meios para o aumento da produção industrial e da produção agrícola. Ao grupo foi dito, também que a USAID não esperava sua estratégia para incluir mudanças institucionais entre seus objetivos maiores. Em outras palavras: a “assistência” deveria ser dada ao ensino superior como existia na época; o problema seria, então buscar receptores prioritários em termos de tipos de instituições e de cursos localização, se em pessoal e/ou equipamento,etc. (1988,p.168),

Ainda a este respeito Cunha:

As maiores razões político-ideológicas para o maior envolvimento da USAID com o ensino superior não se subordinasse a outro programa, mas continuasse ela própria um programa, em frontal rejeição do próprio termo de referência da missão recebida. Este novo programa deveria ter como objetivo maior “o desenvolvimento da mão-de-obra especializada brasileira” mais do que a produção industrial ou agrícola;” importante produzir engenheiros do que dobrar a produção de fertilizantes químicos”. Mas não bastaria a intensificação da assistência a universidades específicas, por mais importantes que fossem seus projetos, pois o que se impunha eram as “mudanças institucionais” que a USAID não promovia: a reforma do ensino superior como um todo. O relatório defendia que a agência deveria apoiar o planejamento da reforma do ensino superior no Brasil, oferecendo assistência ao MEC, ao CFE e aos conselhos estaduais de educação, já que havia não só universidades estaduais como também escolas isoladas por eles

---

<sup>6</sup> UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e a Cultura  
OEA – Organização dos Estados Americanos.  
FAO – Food and Agriculture Organization  
OIT – Organização Internacional do Trabalho

autorizadas a funcionar e também reconhecidas. Assim, a USAID poderia introduzir o *Know-how* e a influência norte-americana nas deliberações dos conselhos e do ministério (1988, p.170,171).

Para a operacionalização do novo projeto de universidades, foram promovidas intervenções bruscas no movimento estudantil, desmobilizando as possíveis articulações políticas daí advindas. Foi também proposta a privatização das universidades para sua possível modernização, tendo como parâmetro um modelo empresarial.

É importante salientar que, sendo firmados acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, dentre os quais ao denominado MEC-USAID<sup>7</sup>, foram traçadas as direções que conduziriam a educação brasileira para uma de assistência técnica.

Segundo Romanelli, em referência ao ensino superior, o item 10 do acordo MEC-USAID:

... reformulação do primeiro acordo de assessoria do Planejamento do Ensino Superior, vigente até 30 de junho de 1969. Nesse acordo, a tática da justificativa foi mudada e houve determinação de uma ação mais ativa do MEC nos programas, o que na realidade, não aconteceu. A estrutura do antigo acordo permanecia, no entanto; (1994,p.213).

Em 1968, foi oficializada nos aspectos jurídicos pela reforma universitária que impunham as universidades brasileiras a ideologia de um ensino superior cujas estruturas convenientes ao governo vigente, por intermédio da Lei 5.540/68, que nos moldes norte-americanos conforme sugerido por Atcon, que prevê um modelo de universidade com uma estrutura didático-administrativa, objetivando-se à implementação de uma racionalidade tecnocrática, e com fins lucrativos baseados nos princípios tayloristas<sup>8</sup>, assim afirma-se tendo em vistas as características apresentadas pela mesma, como por exemplo, a proposta de departamentalização que segundo Saviani :

...implica que professores da mesma área fiquem no mesmo departamento e a matrícula por disciplina faz com que a oferta da disciplina seja única e não diferenciada por cursos, e os alunos dos diferentes cursos matriculam-se naquela disciplina. Se antes você teria quatro disciplinas, cada uma delas com 15 a 20 alunos, agora você

---

<sup>7</sup> MEC-USAID – Ministério da Educação e Cultura- Agencia Norte- Americana para o Desenvolvimento Internacional.

<sup>8</sup> Ver Rago e Moreira (1984, p.10) TAYLORISMO, método de racionalizar a produção, logo de possibilitar o aumento da produtividade do trabalho “economizando tempo” suprimindo gastos desnecessários e comportamentos supérfluos no interior do processo produtivo.

oferece uma só e essa mesma disciplina atende de 60 a 80 alunos. Então, isso significava uma medida de concentração de custos (1991, p.98-99).

Verifica-se que, no referido momento, a universidade brasileira mais uma vez, é veículo de atendimento a determinados interesses político-econômicos. Dessa vez, materializados por intermédio da desarticulação de professores e alunos, da fragmentação das disciplinas, visando à formação do profissional adequado ao capitalismo da sociedade liberal no contexto de busca da modernização do progresso brasileiro.

A esse respeito, Cunha diz que:

O golpe de 1964 abriu caminho para a ascensão de um novo tipo de pensador da educação no país, como, de resto, em todas as áreas da administração pública: o economicista. Esse personagem, muitas vezes graduado em engenharia, travestido de filósofo e pedagogo, traduzia todas as questões educacionais em termos de custos e benefício. O processo educacional era associado à produção de uma mercadoria que, em todo processo econômico, implicava em custo (gastos efetuados) e um benefício (algo similar a receita auferida pela venda da mercadoria) (1988, p.257).

De acordo com os parâmetros de universidade proposta na mencionada reforma, ficaram determinadas as três funções dessa instituição: -O ensino, a pesquisa e a extensão. A referida reforma, datada de 68, buscou acentuar nesse contexto, o binômio ensino-pesquisa, considerando o ensino como atividade inseparável da pesquisa. Assim, fica clara, a dependência do ensino em relação à pesquisa, colocando ainda, o nível superior como espaço por excelência destinado à produção do saber.

A respeito dessas questões, Saviani (1984) fundamenta uma crítica, referindo-se ao primeiro artigo da Lei 5.540/68, em que fica clara a responsabilidade do ensino superior no que diz respeito ao desenvolvimento de atividades de pesquisa, desde que propõe que no ensino superior seja nucleada a pesquisa, imprimindo a idéia de que o ensino superior seja ministrado nas universidades e, conseqüentemente, indissociável da pesquisa.

Assim, Saviani lembra ainda, que, no referido contexto, são autorizados e reconhecidos pelo Conselho Federal de Educação os cursos oferecidos pelos institutos de ensino superior isolados.

Pode-se entender que, ao mesmo tempo em que são desvalorizadas as atividades de ensino, são desobrigadas as atividades de pesquisas, tendo em vista que os institutos de ensino, responsáveis por ministrar o ensino superior, não tendo como obrigação o desenvolvimento de pesquisas, acabam tornando empobrecido o ensino, que deveria ser superior. Ao invés de produzir conhecimento, torna-se um mero consumidor de conhecimento.

Foi nesse contexto que definitivamente se promoveu a expansão do ensino superior brasileiro. Ou seja, por intermédio da criação de diversas faculdades isoladas, objetivando-se em ministrar um ensino superior, cuja meta é formar profissionais tecnicamente capacitados e desobrigados de realizar atividades de pesquisa.

Sob essa perspectiva, as faculdades de educação proliferam-se assumindo o papel de formar professores tecnicamente preparados para o desempenho de suas atribuições de forma eficiente e eficaz aos interesses do estado.

Diante de todas essas considerações, evidencia-se as contradições na identidade da universidade brasileira, manifestadas desde os moldes dos institutos de ensino superior católicos, que propunham uma formação seletiva a fim de formar o clero e a formação empírico-técnica, elitista e conservadora, característica dos cursos criados com a vinda da família real.

É a criação e destituição da Universidade do Brasil, característica da dependência financeira institucional e pedagógica, marcante da universidade da década de trinta.

A criação das universidades na década de 60 objetivou atender as demandas da revolução industrial proposta pelos militares, tendo como parâmetros os modelos tecnocratas, que, desde então, prevêm autonomia institucional.

Ainda na realidade política em questão, sustentada nos princípios da ideologia liberal, buscava-se o desenvolvimentismo econômico.

A população brasileira se encontrava nesse momento dividida entre as tendências populistas e antipopulista, que instigam a vivência de conflitos relativos a interesses voltados para o desenvolvimentismo, atribuindo à educação um papel decisivo, desde que a escola é entendida como responsável pela preparação dos recursos humanos necessários ao modelo político vigente.

No que se refere ao ensino da Didática em relação aos interesses políticos daquela época, de acordo com afirmações de Veiga, em 1966 é desobrigado como curso, pelo decreto lei nº 9053, mesmo assim, este continua obrigando as faculdades de Filosofia a manterem um ginásio de aplicação para a efetivação da prática dos alunos matriculados no curso.

Logo depois é fixado por meio da lei, 4024/61, o currículo mínimo tornando obrigatório algumas disciplinas pedagógicas inclusive, a Didática e prática de ensino, retirando da Didática as características de Geral e Especial.

Neste período também, são travadas lutas ideológicas entre os defensores da escola pública e privada, predominando a concepção humanista na educação, porém neste mesmo contexto é dada também muita ênfase na metodologia de ensino.

Dando continuidade a esta discussão enfoca-se que no decorrer de várias tramas políticas, é acertado neste país convênio relativo ao aperfeiçoamento dos professores do curso normal, e por meio destes, inicia-se a implantação dos princípios da tecnologia educacional, importada dos Estados Unidos, difundindo o pensamento renovador tecnicista, na educação brasileira.

Nesta direção os fundamentos teóricos educacionais passam a se embasar em uma concepção tecnicista da educação sendo que os fundamentos destes, encontram-se sustentados na teoria behaviorista de Skinner.

Problematizando os fundamentos epistemológicos da Didática como disciplina e como forma de ensinar, de acordo com o enfoque acima, se pode afirmar que nessa perspectiva tecnicista, a Didática, é imposta com uma visão técnica, que como disciplina tem como objeto específico a técnica de ensino (direção técnica da aprendizagem).

Sendo assim, esta se restringe ao estudo da técnica de ensino em todos os seus aspectos práticos e operacionais, definida como a técnica que estimula, dirige e encaminha a aprendizagem, objetivando-se a formação do homem.

Diante do exposto, os fundamentos epistemológicos da Didática no mencionado contexto, sustentam-se na concepção de neutralidade científica a qual sua origem está nos princípios da racionalidade indicando à produtividade e à eficiência.

Separa-se, assim, ainda mais, a teoria da prática, pelo uso de manuais técnicos; onde o professor passa a exercer a posição de administrador, ou daquele que vai executar os planejamentos. Vale dizer que, por esta perspectiva, Libâneo define a disciplina em questão como:

Disciplina normativa, técnica de dirigir e orientar eficazmente a aprendizagem da matéria tendo em vista seus objetivos educativos (1991, p.67).

Em razão desta postura, Veiga afirma que os conteúdos a serem trabalhados neste enfoque nos cursos de Didática centram-se:

Na organização racional do processo de ensino, isto é, no planejamento didático formal, e na elaboração de materiais instrucionais, nos livros didáticos descartáveis. O processo é que define o que os professores e alunos devem fazer, quando e como farão... A didática é concebida como estratégia para o alcance dos produtos previstos para o processo de ensino aprendizagem (1995, p.36).

Desta forma, pode-se entender que tanto a Didática como disciplina, nos currículos do ensino superior quanto Didática como forma de ensinar, é entendida como *“alternativa não psicológica”*.

Fundamentada na psicologia do desenvolvimento, partindo da aprendizagem do aluno, e tendo como perspectiva chegar à aprendizagem do aluno, tendo em vistas que as origens epistemológicas das referidas teorias comportamentalistas, behavioristas, que entendem o conhecimento como estratégia que garanta o alcance dos produtos previstos pela educação. Sendo que os referidos produtos se baseiam na eficiência e eficácia, nos resultados.

Busca-se aqui formar pessoas treinadas para desempenhar alguma função que lhes competir, independentemente do contexto político social, no qual estão inseridas.

Os fundamentos do ensinar neste contexto implicam planejar e controlar, considerando o objeto como a realidade que determina a aquisição do conhecimento pelo sujeito-agente passiva que adquire o conhecimento como cópia do objeto.

Na direção em questão, as aulas de Didática se objetivam a ensinar o professor a ser um técnico, ou seja, aquele que organiza as estratégias para a transmissão das matérias, ao passo que o aluno é aquele que recebe e memoriza informações.

Estes sujeitos exercem, pois, uma relação prática e instrumental, sem a possibilidade da realização de qualquer tipo de análise da prática pedagógica, do processo ensino-aprendizagem, ou dos próprios instrumentos de treinamento utilizados por agentes do processo.

Aqui é possível entender conforme a concepção em questão que a Didática é compatível com interesses de ordem econômica e política vigente. E ainda, que foi imposta a professores e alunos de uma determinada época.

Criando assim, uma cultura de postura Didática incorporada por estes mesmos agentes que, ainda hoje são entendidos como uma disciplina do curso de formação de professores cujo objetivo é oferecer um receituário de estratégias de ensino, modelos de planos de aula, receitas para o “ensinar bem”. Segundo Veiga é importante frisar que:

O ensino da Didática, também se inspirou no liberalismo e no pragmatismo. A prática pedagógica liberal-pragmática acentua os processos metodológicos em detrimento da própria produção do 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 (1999, p.55).

Continuando esse estudo, pode-se ainda acrescentar que nas décadas de 70 e 80 o governo federal brasileiro promove expansão da quantidade de vagas oferecidas nas escolas, aumentando o número de matrículas. Porém, ao mesmo tempo deixando a desejar um possível investimento na qualidade da educação oferecida.

O fato acima mencionado torna-se evidente quando se depara com os altos índices de evasão e repetência encontrados naquele contexto.

No decorrer do referido contexto dá-se início no Brasil, a abertura do regime político autoritário, tendo como referência o pensamento fundamentado em idéias

originadas no marxismo como, a dos sociólogos franceses Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e do filósofo Althusser.

É necessário esclarecer aqui que as idéias dos pensadores em questão influenciam a visão dos educadores brasileiros, no que se refere a crítica da escola como aparelho ideológico do estado.

A educação brasileira neste momento torna-se marcada pelo caráter de crítica, influenciando diretamente tanto na didática ensinada como na didática como forma de ensinar, considerando as críticas realizadas por parte de disciplinas como a Filosofia, a História e a Sociologia, sendo que as referidas críticas se referem ao fato de que a disciplina Didática tenha tornado-se veículo de transmissão da ideologia autoritária por intermédio do ensino de um conteúdo a respeito do como ensinar baseado em técnicas educacionais.

Segundo Libâneo, neste momento histórico, no Brasil,

...não tem uma proposta explícita de Didática e muitos dos seus seguidores, entendendo que toda didática resumir-se-ia ao seu caráter tecnicista, instrumental, meramente prescritivo, até recusam admitir o papel dessa disciplina na formação de professores. No entanto, há uma didática implícita na orientação do trabalho escolar, pois, de alguma forma, o professor se põe diante de uma classe com a tarefa de orientar a aprendizagem do aluno (1991, p.69).

Mesmo assim, a Didática passa a problematizar a política educacional imposta pelo discurso político-pedagógico oficial, porém, segundo Saviani, ao expressar o pensamento crítico difundido naquele momento, este não ultrapassava os limites da crítica, apenas criava-se “teorias crítico-reprodutivistas”, do modelo político vigente, negando a neutralidade do sujeito que assume o caráter de denúncia, que acontece por intermédio de debates de temas sociais políticos gerados pela realidade vivida pelos atores das relações ensino-aprendizagem.

Buscando-se os fundamentos epistemológicos da Didática, aqui também pode se ter como ponto de partida e de chegada, a aprendizagem do aluno, porém, não mais fundamentada na abordagem comportamentalista, ou humanista.

Assim, em uma abordagem construtivista, onde ensinar não implica mais controlar, planejar ou facilitar, mas, se refere a valorizar os sentimentos que permeiam as vivências das relações professor-aluno-planejamento-avaliação-conteúdos-métodos.

Os fundamentos do ensinar encontram-se imersos nas relações que envolvem o processo de interação entre sujeito e objeto, onde ambos considerados como realidade atuam juntos, em um constante processo de construção do conhecimento.

Diante das análises realizadas no parágrafo anterior, pode-se entender que mesmo o ensino da Didática deixando a desejar uma ênfase necessária aos conteúdos, este proporciona a negação da expressão da racionalidade do positivismo, na medida em que prioriza a busca da compreensão dos sentimentos do indivíduo conforme valoriza a fenomenologia, tal qual lhe fora conferido por meio da psicologia, e ao mesmo tempo não perde de vista as políticas que influenciam as relações sociais, definindo o perfil dos futuros professores em formação que segundo o pensamento de Veiga:

Sob esta ótica, a Didática nos cursos de formação de professores passou a assumir o discurso sociológico, filosófico e histórico, secundarizando a dimensão técnica, comprometendo, de certa forma, a sua identidade, acentuando uma postura pessimista e descrédito relativo à sua contribuição quanto à prática pedagógica do futuro professor (1995, p.37).

No bojo destas reflexões, pode-se entender que tanto o ensino da Didática como o conteúdo da mesma, acabam-se definindo e, conseqüentemente, expressando seus fundamentos epistemológicos nas relações que se referem ao centrar-se em derivações de normas, de prescrições sobre como fazer o ensino por meio da ciência da psicologia, como campo do saber que defende a idéia de que para se pensar em aprender é necessário, pensar na existência do objeto e em uma ação planejada sobre o mesmo.

Da ação ora mencionada, originará a definição dos objetivos, a delimitação dos conteúdos e, necessariamente, a existência de um método de ensino.

Com base nas questões ora problematizadas, busca-se pensar os fundamentos epistemológicos da Didática, no ensino superior brasileiro considerando que estes se encontram permeando os anos de 1930 a 1980, sendo que estes fundamentos ora centram-se no aluno de acordo com Rogers, ora na tecnologia Skinneriana, ora, nas teorias de Piaget.

Assim, pode-se considerar que no decorrer do referido período da educação brasileira, os fundamentos epistemológicos têm a aprendizagem do aluno como ponto de partida e como ponto de chegada.

Pode-se entender ainda que as matrizes epistemológicas mencionadas se encontram na psicologia da aprendizagem e do desenvolvimento, com ênfase no comportamentalismo-objeto, no humanismo-sujeito, e no construtivismo ou interacionismo-conhecimento.

Portanto, mediante as direções ou caminhos percorridos pela Didática nos contextos mencionados chega-se à conclusão de que a filosofia positivista e a fenomenológica sustentam os fundamentos filosóficos e matrizes epistemológicas que dão origem tanto à Didática ensinada como à Didática como forma de ensinar, que permeiam o ensino superior brasileiro, aproximadamente no período dos anos de 1930 a 1980.

Neste contexto, quando a Didática ensinada e adotada, encontra-se fundamentada no positivismo, esta é vivenciada a serviço de interesses políticos e ideológicos de deterministas de classes que se aliam para alcançar objetivos de manterem-se no poder perante outras classes.

Assim, a Didática, como ênfase no comportamentalismo-objeto, é utilizada como artifício nos cursos de formação de professores.

Artifício este que favorece a conquista de objetivos, aliados ao fortalecimento dos princípios positivistas a partir dos ideais de aceitação, humildade, e valorização exagerada da razão mecanicista das leis naturais, visando a eficiência e a eficácia do futuro professor a ser inserido no meio social, conforme afirmava Comte, quando se referia aos fins da escola positiva. Comte:

Em conseqüência necessária dessas diversidades fundamentais, a eficácia especulativa, que reconhecemos inerente à vida industrial para desenvolver involuntariamente o espírito positivo deve, ordinariamente ser melhor percebida entre os operadores do que entre os empreendedores, porquanto seus próprios trabalhos oferecem caráter mais simples, fim mais nitidamente determinado, resultados mais próximos e condições mais imperiosas. A escola positiva deverá, pois, encontrar aí naturalmente um acesso mais fácil para seu ensino universal e uma simpatia mais viva para sua renovação filosófica, quando puder convenientemente penetrar neste vasto meio social ( 1978, p.84).

Afirma-se assim que este pensamento sustenta-se em princípios movidos por interesses políticos de que a formação dos professores fundamente-se em uma filosofia que conceba uma vivência de uma relação dicotômica entre teoria e prática, quantidade e qualidade, entendendo os alunos futuros professores e seus respectivos professores, como sujeitos neutros diante o mundo expresso nos conteúdos ensinados.

Tais princípios entendem ainda o conhecimento como único e verdadeiro, baseado nos fenômenos sociais, como fatos dados determinados pela natureza.

As aulas de Didática assim fundamentadas, afirmam que a vida é imutável, que o que está posto, está posto, e não necessita de questionamento, reflexão, compreensão, pois nada mudaria o que está estabelecido, o que está determinado.

Este tipo de pensamento pressupõe também a igualdade dos homens, de acordo com sua classe social, desconsiderando as diferenças individuais e considerando as pessoas como mais uma quantidade de mão-de-obra, e não como um ser humano que tem sentimentos pensamentos, desejos, sonhos, e, principalmente, sua individualidade.

Quando a Didática fundamenta-se na filosofia de origem fenomenológica, esta busca combater os princípios positivistas que predominavam na Didática ensinada e na Didática adotada no ensino superior brasileiro. Nesta direção conforme afirma Husserl

A fenomenologia pretende ser ciência de essências e não de dados de fatos. Ela é fenômeno-logia, ou seja, “ciência dos fenômenos“, porém seu objetivo é o de descrever os modos típicos com os quais os fenômenos se apresentam a consciência (.....) A fenomenologia, portanto é a ciência de experiência, não porém, de dados de fato. Os objetos da fenomenologia são as essências dos dados de fato, são os universos que a consciência intui quando a ela se apresentam os fenômenos. E nisso consiste a redução eidética, isto é a intuição das essências, quando na descrição do fenômeno que se apresenta à

consciência, sabemos prescindir dos aspectos empíricos e das preocupações que nos ligam a eles (1999, p.563),

Nesse sentido citado acima, pode-se entender que os fundamentos filosóficos da Didática fundamentada na fenomenologia, encontram-se voltados para ver como as coisas através da interpretação dos professores e alunos acerca dos modos de viver de sentir e de entender o mundo de acordo com a interpretação individual.

Assim a Didática propunha um trabalho baseado no entendimento conforme exposto por Hegel (1770-1831) já defendido por Heráclito, que diz respeito à idéia da dialeticidade e negação da estaticidade como afirma a filosofia positivista.

Baseado na concepção de que o mundo muda constantemente por meio da vivência das pessoas, Hegel defendia a idéia apriorística das idéias que explicam o mundo.

Aqui concebe-se que as idéias nascem antes do homem, e a partir do momento que este vai vivendo, no decorrer de sua existência, vai conhecendo, ou melhor, tomando consciência das idéias que compõem o mundo.

E a partir do momento que o homem toma consciência, conhece o mundo em que vive, ele passa a ter interesses sobre as coisas e, conseqüentemente, muda o mundo de acordo com seus interesses individuais de pessoa que pensa, que sente e que tem assim o seu ponto de vista.

Tomando-se como base este pensamento de Hegel, pode-se perceber que se encontra aqui uma negação do princípio positivista que afirma que o mundo está pronto e acabado, que o sujeito é neutro e passivo diante de mundo que o cerca.

A partir do momento em que afirma que o homem transforma o mundo de acordo com seus interesses, este filósofo afirma ainda que o homem é um ser pensante, ativo, e que tem interesses individuais. Afirmar interesses individuais leva-se a perceber que as pessoas pensam diferentemente umas das outras e, conseqüentemente, são diferentes umas das outras.

Neste sentido pode-se entender a fenomenologia como uma corrente filosófica que defende a individualidade, buscando a explicação do mundo de acordo com os diversos

olhares. Neste sentido pode-se compreender que as pessoas têm um ponto de vista diferente sobre os fenômenos que compõem o mundo em que vivem.

Este entendimento encontra sua fundamentação em Merleau-Ponty quando este na fenomenologia da percepção afirma que:

Da mesma maneira, precisamos aprender a reconhecer a comunicação das consciências em um mesmo mundo. Na realidade, outrem não está cercado em minha perspectiva sobre o mundo porque esta mesma perspectiva não tem limites definidos, porque ela escorrega espontaneamente na perspectiva de outrem e porque elas são ambas recolhidas em um só mundo do qual participamos todos enquanto sujeitos anônimos da percepção. Enquanto tenho funções sensoriais, um campo visual, auditivo, tátil, já me comunico com outros, considerados também como sujeitos psicofísicos. Meu olhar cai sobre um corpo vivo prestes a agir, no mesmo instante os objetos que o circundam recebem uma camada de significação: eles não são mais aquilo que eu poderia fazer com eles, são aquilo que o comportamento vai fazer com eles (1996, p.473).

Assim, as maneiras de ver o mundo vão depender do olhar ou da interpretação de cada indivíduo em sua existência.

Diante dos elementos ora elencados e discutidos, encontram-se aqui, subsídios para entender que a filosofia que fundamenta a concepção da fenomenologia é oposta à filosofia que fundamenta a concepção do positivismo.

Sendo assim, a Didática ensinada e a didática adotada, fundamentada na fenomenologia, que ao contrário do positivismo, não preocupa com a descrição de dados de objetos de fatos sociais, mas, sim se preocupa com a interpretação, a compreensão dos fenômenos dada pelos professores e alunos na vivência da relação ensinar-aprender-ensinar na sala de aula.

Entende-se portanto, que os fundamentos epistemológicos da Didática, a partir da visão de mundo percebido de acordo com a percepção de cada sujeito da educação não dicotomizam a teoria-prática, e ao contraria da visão positivista priorizam a qualidade em detrimento da quantidade.

Na direção das reflexões acima, Merleau-Ponty ainda diz que :

Em torno do corpo percebido cava-se um turbilhão para onde o meu corpo é atraído e como é aspirado: nessa medida, ele não é mais somente

meu, ele não está presente somente a mim, ele está presente a X, a esta outra conduta que neste começa a se desenhar. O outro corpo já não é mais um simples fragmento do mundo, mas o lugar de uma certa elaboração e como que de uma certa “visão” do mundo. Ali se faz um certo tratamento das coisas que até então minhas , (1996,473- 474).

No cerne deste enfoque é relevante considerar que a fenomenologia desconsidera o quantitativo, considerando apenas o qualitativo que se encontra expressa no significado que professores e alunos elaboram acerca dos objetos ou fenômenos que envolvem os conteúdos trabalhados na relação ensino-aprendizagem.

Antes de continuar estas análises, urge problematizar o uso que vem sendo feito do pensamento fenomenológico, a serviço de interesses político-econômicos, capitalistas liberais ou neo-liberais.

Nesta direção, entende-se que a partir dos fundamentos fenomenológicos que defendem o respeito ao ser humano como pessoa que tem sonhos, desejos e interesses individuais, e, conseqüentemente, direito à individualidade, é propagado a idéia de preservar a privacidade, que traduz a idéia do privativo, a fim de incentivar a privatização.

Urge esclarecer ainda, que ao falar de privatização, fala-se do sistema no qual o Estado abre mão do compromisso com órgãos públicos de sua responsabilidade, que deveriam ser destinados a promover o bem-estar social, deixando nas mãos de empresários que investem visando o bem estar individual ou de pequenos grupos de pessoas que buscam lucros.

Ousa-se aqui ainda, afirmar que a busca da realização de interesses individuais instiga a competitividade entre as pessoas, quando em nome do respeito à liberdade - que não se refere ao livre arbítrio, mas sim, a incentivo ao livre comércio - desconsidera que para o sucesso no comércio é necessário que o empresário tenha posse de uma determinada quantidade de capital de investimento.

Capital que, na maioria das vezes, não está disponível à maioria das pessoas que sonham com o seu próprio negócio.

Compreende-se que, a realidade conflituosa acima mencionada promove relações violentas, individualistas, egoístas e desumanas, de desrespeito ao próximo entre as pessoas em seu convívio social.

Vale lembrar que na maioria das vezes essas vivências justificam na busca constante pela sobrevivência em meio a autonomia concedida pelo capitalismo selvagem vivenciado atualmente.

E, importante em tempo, esclarecer que a autonomia mencionada no parágrafo anterior se inviabiliza quando se depara com a conjuntura histórica atual, em que a racionalidade econômica impõe uma sociedade paradoxal: que por um lado, possibilita a ampliação dos conhecimentos, buscando superar fronteiras, por intermédio do desenvolvimento da mídia, da tecnologia; por um lado, impõe a vivência de restrições que provocam a exclusão social, marcando o desenvolvimento da desigualdade e fortalecimento do capitalismo.

Os aspectos acima apontados configuram a organização mundial que caracteriza a chamada pós- modernidade, determinando a globalização e a razão instrumental, que trazem consigo inúmeras dúvidas, fragmentando o conhecimento e impondo à universidade uma submissão a determinados interesses, como a supervalorização da especialização da técnica e a conseqüentemente submissão aos interesses da lei do mercado.

Diante disso, tem-se uma universidade imersa num contexto em que a ética e a subjetividade são devoradas pela intensificação da razão tecnocrática, que caminha para a massificação do ensino superior, dada a nova ordem social, que é imposta ao mundo do trabalho.

Com o mencionado desenvolvimento, dá-se o processo de transferência até mesmo das operações intelectuais do homem para as máquinas, provocando impactos sociais que exigem um perfil de trabalhador formado não só tecnicamente, mas também culturalmente, politicamente, eticamente, capaz de pensar analiticamente, posicionar-se de forma emancipada diante da realidade em que vive.

Assim, a universidade, conforme o pensamento de Boaventura (1995) tem-se ampliado e intensificado significativamente nos últimos anos. Mesmo que longe de resolver suas crises, tem sabido geri-las de modo a evitar que elas se aprofundem descontroladamente, recorrendo, para isso, a sua longa memória institucional e às ambigüidades de seu perfil administrativo.

A universidade brasileira no contexto mundial atual está diante de uma situação no mínimo complexa, considerando que lhes são feitas exigências cada vez mais restritas às políticas de financiamento por parte do Estado.

Nesse sentido, Trindade, abordando a respeito das universidades e globalização, fala de uma questão crítica que consiste na problemática da universidade diante do contexto da globalização:

Se o “processo de mundialização do mercado” for aplicado no campo da educação superior, “ele implantará um modelo mundial do ensino superior, “ele implantará um modelo mundial do ensino superior standardizado, no qual o estado desaparecerá, e o mercado moldará os currículos e as carreiras. Nesse modelo exacerbado que está apenas em gestação, as universidades tornar-se-iam empresas à busca de clientes - alunos disponíveis, sem distinção de nacionalidade - e em concorrência com o mercado mundial para atrair os melhores fatores de produção – professores e os financiamentos – com vistas a maximizar os lucros - quer dizer os meios de desenvolvimento. (Neste modelo onde o ensino superior deixaria de ser uma carga para a coletividade para tornar-se uma fonte de lucro para as empresas) a emulação e a concorrência estariam presentes em todos os níveis. Os estudantes teriam que financiar seus estudos com recursos familiares, buscando empréstados nos bancos ou mesmo nos mercados financeiros, que investiriam no futuro dos estudantes talentosos como eles investem hoje nas empresas inovadoras (1999, p.89).

Assim, pode-se entender que a referida instituição não está preparada conjunturalmente, muito menos estruturalmente, na medida que a perenidade da mesma está associada à rigidez funcional e organizacional que pressupõe a aversão às referidas mudanças.

Para continuar esta análise é necessário salientar que, no momento histórico atual, sabe-se que as políticas educacionais são norteadas pelas determinações dadas pelo Banco Mundial, que afirma a elitização do ensino superior, prevendo a privatização do mesmo, no momento em que assume a política de investimento apenas na educação básica.

A esse respeito, buscou-se em Dourado a ênfase dada de parte do documento do Banco Mundial que se refere ao ensino superior, em primeiro lugar no que se refere a:

... privatização desse nível de ensino, sobretudo em países como o Brasil, que não conseguiram estabelecer políticas de expansão das oportunidades educacionais pautadas pela garantia de acesso e equidade ao ensino fundamental, bem como pela garantia de um padrão de qualidade a esse nível de ensino. Em segundo lugar diz respeito ao, ... estímulo à implementação de novas formas de regulação e gestão das instituições às

estatais, que permitam alterações e arranjos jurídico- institucionais visando a busca de novas fontes de recursos. Em terceiro lugar à, ... aplicação de recursos públicos nas instituições privadas. Em Quarto lugar é dada ênfase à, ... eliminação de gastos com políticas compensatórias como moradia e alimentação. Finalmente em quinto lugar enfatiza-se a, ... diversificação do ensino superior, por meio do incremento à expansão do número de instituições não universitárias, entre outras (2002, p.241).

Diante das colocações acima, é importante considerar que, no atual momento histórico e político, o Estado brasileiro busca a modernização das atividades estatais, por intermédio de diversos setores que não são do Estado, ou seja, por intermédio da prestação de serviços por parte de instituições particulares.

O momento social do Brasil indica que o ensino superior está entre as instituições que buscam as mencionadas organizações sociais prestadoras de serviços, através de contratos de gestão com o Estado.

Assim, a autonomia universitária restringe-se ao gerenciamento das despesas e à prestação de contas ao estado, no que se refere ao alcance das metas e indicadores pré-estabelecidos.

Pode-se entender, então, o contexto contraditório vivenciado pela referida instituição em relação à autonomia prevista para a universidade, no artigo 207 da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), que define que:

As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Desta forma discutida, verifica-se que a universidade brasileira adota uma forma de privatização, substituindo suas reais funções de ensino-pesquisa-extensão pelas atividades de gerenciamento empresarial, em busca de captar recursos e estabelecer parcerias necessárias à realização de atividades necessárias ao desenvolvimento social, utilizando da operacionalização dos resultados.

A defesa legal da relação ensino-pesquisa, advinda da reforma universitária de 1968, encontrou grandes dificuldades de realização, devido às diversas contradições no contexto sócio-político e econômico da sociedade onde se encontra inserida essa

instituição, ou seja, a universidade brasileira, espaço destinado à excelência da produção do conhecimento por intermédio da pesquisa, segundo Gamboa (1999).

Ainda hoje, depois de três décadas, a pesquisa não assumiu seu verdadeiro papel de se propagar no sistema de ensino, pois, apesar de ser amparada por lei, foi tomada pelo jogo de interesses do poder.

O chamado princípio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão foi desconfigurado, assumindo uma perspectiva quantitativa, mesmo levando em consideração o destaque dado ao artigo 43 da LDB que se refere às finalidades do ensino superior afirmando que :

III - incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

VIII - promover a extensão aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica gerada na instituição.

Tendo em vista inúmeros fatores, ora problematizados ou não, Gamboa ainda afirma que os diversos modelos de universidades precisam ser retomados e rediscutidos, para extrair critérios que ajudem a concepção de universidade que se pretende construir.

A atual legislação brasileira, conforme já foi aqui discutido, criou oportunidades favorecendo a expansão do ensino superior por instituições particulares de ensino separadas da pesquisa, com custos menores e sem comprometer orçamentos públicos. A educação é transformada em uma lucrativa empresa, com retorno fácil.

Não sendo diferente da realidade de outros países, pode-se entender que a universidade brasileira vem possibilitando que o desenvolvimento científico e tecnológico sejam transportados pelas grandes redes de informações de sociedade globalizada, que oferecem resultados científicos, mas não podem estimular a produção de novos conhecimentos.

A universidade, aqui deverá gerar um conhecimento referente à problemática da região onde atua, tornando-se o um grande centro de documentação sobre a realidade

social, oferecendo fontes para o desenvolvimento de um ensino que responda às necessidades e exigências da sociedade.

Assim, pode-se concluir que a universidade brasileira desde seu nascimento até os dias atuais não vem cumprindo com o papel que lhe é atribuída perante a sociedade, e sendo assim, esta instituição vem assumindo a característica de uma instituição autoritária, positivista.

O fato mencionado se confirma ao analisar os marcos históricos da referida instituição no Brasil, pois nenhum dos mencionados momentos foi possível perceber ações democráticas no bojo das relações vivenciadas na mesma.

Pode-se concluir ainda que, da mesma forma que a universidade no Brasil não tem uma tradição de instituição democrática, a Didática presente no cerne da história dessa instituição se caracterizou por ser autoritária e reprodutora dessa falta de relação democrática entre os sujeitos do processo de ensino e aprendizagem.

E conseqüentemente as concepções epistemológicas da Didática hegemônica na universidade brasileira, se encontram fundamentadas nos princípios autoritários pragmáticos da concepção filosófica Positivista, que propõe a desarticulação de uma possibilidade totalizante, necessária ao ato educativo.

Diante dessa realidade, conclui-se ainda, que as relações ensino e aprendizagem presentes nesse mencionado contexto consistem em relações que se denunciam uma necessidade se pensar em elaborar uma didática fundamentada em uma perspectiva de práxis, enfim, pensar em construir no Brasil uma Didática que tenha como ponto de partida e ponto de chegada, não as técnicas de ensino, mas sim, as práticas sociais vivenciadas no âmbito da sociedade onde os sujeitos da educação se encontram inseridos. Pensar em uma didática que tenha como *o trabalho como principio educativo do ensino*.

Tendo em vistas as reflexões até então realizadas neste estudo, busca-se no terceiro capítulo apontar que desde que a universidade foi criada no Brasil, até a década de 70 nunca existiu uma concepção de Didática dialética.

Da década de 70 em diante vem sendo desenvolvidas nesse país, pesquisas no sentido de pensar ou construir uma Didática necessária ao contexto universitário brasileiro, bem como aos demais âmbitos da educação do país.

Sendo assim, no capítulo posterior buscar-se-à apontar algumas pesquisas realizadas cujos objetivos referem - se à elaboração de novas possibilidades de Didática. Elaboração de uma Didática cujos fundamentos encontram-se na concepção histórico - crítica, uma Didática que tenha como princípio, não concepções autoritárias, mas sim uma concepção dialética, que vislumbre a vivência das relações ensino aprendizagem de forma a superar a relação dicotômica entre teoria-prática que predominou até então nos fundamentos da Didática adotada no Brasil.

Portanto no terceiro capítulo destacam-se resultados de pesquisa que consistem em indícios que confirmam que já existe no país o início de uma re-elaboração da Didática que está para se legitimada, institucionalizada como práxis educativa do processo de vivência das relações professor-aluno tendo em vistas o *ensinar-aprender-ensinar*.



### **CAPÍTULO 3 - TEORIA DA DIDÁTICA: UMA PROPOSTA A PARTIR DA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA.**

Nesse terceiro capítulo a discussão é centrada nas pesquisas desenvolvidas no Brasil a partir da década de 80, cujas temáticas giram em torno da Pedagogia Histórico- Crítica (PHC) fato que comprova que nesse país existe a elaboração de uma teoria da Didática a partir do trabalho, apontando uma proposta de Didática que vislumbra a emancipação cujos fundamentos encontram-se na Concepção Histórico-Crítica.

Tal concepção, cujos fundamentos defendem a realidade humana como produto da história produzida pelo homem, e defendem também o homem como um ser histórico, produzido na realidade social em que vive, como resultado de sua ação nessa realidade, seja de forma subjetiva ou objetiva no sentido em que afirma Gramsci, quando esse pergunta “o que é o homem?” E, posteriormente dizendo que esta é a primeira e principal pergunta da filosofia. Nas palavras do autor:

Se observarmos bem, veremos que - ao colocarmos a pergunta o que é “o homem” queremos dizer que o homem pode se tornar, isto é, se o homem pode controlar seu próprio destino, se ele pode “se fazer”, se ele pode criar sua própria vida. (1995,p 38)

Entretanto, o homem é entendido como co-criador de si próprio e conseqüentemente de sua própria vida. A concepção de homem a partir da visão que sustenta a pedagogia histórico-crítica pode ser entendida, conforme afirma Duarte (1993) caracterizado tanto por aquilo que ele foi em um dado momento do processo histórico, como pelo seu vir a ser, constantemente transformando a realidade em que vive, por intermédio da apropriação objetiva do mundo e de si mesmo.

Como um sujeito histórico que conforme Scalcon,

o homem é um ser natural bio-psico-social, que vive da natureza, um ser histórico-social-ativo, em permanente superação e que conseqüentemente se autocria. (2003, p.14).

Considerando ser esta a visão de homem que fundamenta a teoria da educação e, conseqüentemente da Didática em elaboração a partir da década de 80, é que se faz importante salientar que, a partir da mencionada década encontra-se no Brasil pesquisas realizadas que mostram a defesa de uma teoria da educação cujos pressupostos filosóficos, políticos, pedagógicos, metodológicos fundamentam-se no materialismo histórico dialético.

Como resultados de estudos que comprovam tal fato, aponta-se aqui os pesquisadores das referidas investigações que são: Saviani, Wachowicz, Sánchez Gamboa, Duarte, Scalcon, Gasparin, Zanella, que vêm procurando explicitar as bases de uma educação cuja Didática se fundamente em uma Pedagogia-Histórico-Crítica<sup>9</sup>.

Conforme foi anunciado no parágrafo anterior, aqui é pertinente enfatizar que Sánchez Gamboa (1996) em um caminho não da Didática, mas investigando as pesquisas em educação no Brasil, demonstrou que desde o início da realização da pós-graduação nesse país, na década de 80, entre essas referidas pesquisas existem três grandes tendências predominantes direcionando o desenvolvimento das mesmas.

Sánchez Gamboa esclarece que, entre as mencionadas tendências, uma implica o caminho da concepção empírico-analítica, outra fundamentada na concepção fenomenológica-hermenêutica e a outra que é a concepção materialista dialética marxista.

Confirmando as conclusões de Sánchez Gamboa, observa-se como expressão parcial das mesmas, estudos de Saviani pautados na concepção materialista dialética marxista, que caminham na direção de organizar considerações à respeito da possibilidade do nascimento da Pedagogia Histórico-Crítica, tendo em vista superar as concepções crítico-reprodutivistas, nasce como expressão da resistência às conjunturas político-sociais.

É necessário ainda considerar que hoje se estrutura também, após a década de 80, uma tendência denominada pós-estruturalista ou pós-moderna, cujas pesquisas são

---

<sup>9</sup> Ver referências completas desses autores na bibliografia

constituídas em rede fragmentada buscando estudar em torno da idéia de cotidiano, descaracterizando completamente a visão de totalidade encontrada na concepção histórico - crítico.

Vale considerar ainda que, paralelo aos resultados da mencionada pesquisa de Sánchez Gamboa, apontando a existência da tendência materialista-histórica na educação brasileira, bem como as elaborações de Saviani no sentido que vislumbram a Pedagogia Histórico-Crítica, para mostrar que a partir daí, por meio dos esforços dos pesquisadores já mencionados, vem sendo desenvolvidas também pesquisas que se objetivam a pensar a Didática, em uma perspectiva histórico crítica, cujo surgimento no Brasil fundamenta-se nas buscas de Saviani, quando esse se propõe a pensar a pedagogia para além da perspectiva crítico-reprodutivista.

Nas palavras de Saviani:

É esta análise que em nosso país começa a adquirir forma mais sistemática a partir de 1979, quando se empreende a crítica da visão crítico-reprodutivista e se busca compreender a questão educacional a partir dos condicionantes sociais. Trata-se, assim, de uma análise crítica porque consciente da determinação exercida pela sociedade sobre a educação; no entanto, é uma análise crítico-dialética e não crítico-mecanicista. Com efeito, a visão mecanicista inerente às teorias crítico-reprodutivista considera a sociedade determinante unidirecional da educação. Ora, sendo esta determinada de forma absoluta pela sociedade, isso significa que se ignora a categoria de ação recíproca, ou seja, que a educação é, sim, determinada pela sociedade, mas que essa determinação é relativa e na forma de ação recíproca – o que significa que o determinado também reage sobre o determinante. Conseqüentemente, a educação também interfere sobre a sociedade, podendo contribuir para sua própria transformação. Em suma, a passagem da visão crítico-mecanicista, crítico-aistórica para uma visão crítico-dialética, portanto histórico-crítica, da educação, é o que queremos traduzir em pedagogia histórico crítica. (2005,p.92,93).

Dessa forma, pode ser entendida a Didática fundamentada na concepção histórico-crítica que se encontra nascendo como resultado das pesquisas realizadas a partir da década de 80, cujas produções fundamentadas no pensamento de autores como: Marx, Gramsci, Kosik, Suchodolski, Saviani, entre outros,

No que se refere à história da Pedagogia Histórico – Crítica, cuja qual pauta-se a Didática aqui vislumbrada, vale buscar as palavras de Scalcon, quando esta diz que,

...é razoável afirmar que se trata de uma teoria pedagógica que possui uma história reveladora de seu enraizamento, de seu ponto de partida, mas que não possui desenvolvimento linear ou ainda, um caminho de exposição seqüencial. Isso, justificando pela própria postura epistemológica que permeia sua elaboração, bem como sua fundamentação teórico-metodológica. (2003, p.46)

Assim nasce uma direção diferente para a Didática na formação dos professores na universidade brasileira, direção essa que nega as concepções vivenciadas no Brasil até então.

A Didática que vem sendo construída para a educação brasileira, privilegia como proposta a pesquisa como eixo de formação continuada do professor, no contexto em que a Constituição Federal de 1988 propõe uma ampliação à educação brasileira que se faz valer com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - 9.394/96, quando esta afirma no art. 87 parágrafo 4º que:

... até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço;

Momento que o Brasil encontra-se imerso na vivência do processo de globalização, de universalização do modo de produção capitalista, que impõem novas exigências no mercado a partir de determinados padrões de “capacidade, competitividade e adaptabilidade”.

Nesse contexto, a educação brasileira toma um caráter de mercadoria privilegiada e as escolas privadas disputam o espaço do mercado fazendo uso de um discurso de qualidade, que se entende estar sendo direcionado à desqualificação do ensino público.

Realidade em que a LDB , lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional no seu título I – DA EDUCAÇÃO no seu Art. 1º rege que :

... educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. § 2º A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à prática social..

Percebe-se que nesse momento, é relegada uma abrangência à educação e que o enfoque das reformas que compõem a política educacional do governo configuram duas

redes de ensino, a de educação geral, que supostamente conduz à universidade e outra voltada especificamente para o ensino técnico-profissional ou educação profissional, na linguagem da LDB. Dualidade esta, questionada pelos educadores comprometidos com uma educação integrada.

Contudo, o caráter seletivo e excludente do sistema mantém-se e o acesso dos alunos à educação em seus ramos de ensino continua condicionado à sua origem de classe.

No seu título II a LDB diz :

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Ainda nesse contexto, baseando-se nos pressupostos e interesses que regem a Lei aqui referida, é que o governo federal assume compromisso internacional (Declaração de Nova Deli, na Conferência Mundial de Educação Para Todos) de elaborar um Plano Decenal de Educação para Todos (1993 a 2003), que de acordo com o estabelecido pela Constituição de 1988, reafirma a necessidade de construção de um referencial curricular para a Educação do Brasil.

Urge enfatizar ainda que, paralelamente às buscas da construção da Didática pautada na concepção Histórico-Crítica, a LDB 9,394/96 expande o dever do poder público em relação ao ensino fundamental, priorizando a necessidade de oferta a todos de uma formação básica comum, propondo então a elaboração de um conjunto de diretrizes curriculares nacionais a ser complementada por uma parte diversificada em cada sistema de ensino.

Na educação pública, propõem a modernização dos sistemas vigentes e ainda mudanças desde ao que se refere ao oferecimento de oportunidades de uma educação de “qualidade” com “equidade” e eficiência a todos, ao fortalecimento da profissão docente, bem como os aumentos nos investimentos na adequação dos sistemas educacionais às novas exigências do mercado.

Diante dessas reflexões, vale ponderar ainda que, as mencionadas reformas educacionais deixam claro a promessa de realização de mudanças, porém,

contraditoriamente, o que acontece são unicamente mudanças que promovem a adequação da educação às necessidades do mercado. A esse respeito Lombardi faz a seguinte crítica:

Além da privatização encadeada pela adoção das políticas neo-liberais na educação, nos demais aspectos o panorama não é animador. Apesar de alguns indicadores quantitativos, a análise qualitativa (e mesmo quantitativa) da educação na América Latina desvela que são sérios os problemas enfrentados: decepção de estudantes, falta de orçamento adequado e suficiente para suprir as necessidades básicas da educação, salários baixos para os docentes, deficiente e inadequada formação para os professores e escasso investimento em infra-estrutura. (2005, p.35).

A respeito das mencionadas contradições, porém referentes à estrutura da organização escolar, que com o discurso de democratização promove uma volta à concepção tecnicista como fundamentos para o alcance das verdadeiras metas propostas que se encontram implícitas nas ações implementadas. No que se refere à organização escolar, Lombardi afirma sua crítica dizendo que a

... descentralização da organização escolar, considerada democratizadora das funções da educação pública, acabou levando a uma descréscima municipalização da educação. Sob a argumentação mistificada de que as transformações econômicas estão exigindo um outro perfil de trabalhador, apenas houve a recuperação da concepção tecnicista da educação: o conhecimento é investimento (ou capital), e deve-se exigir da educação a adequação a esses “novos” parâmetros. (idem)

Na esteira desse contexto mais precisamente em 1994, inicia-se o processo de elaboração dos PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais a partir do estudo de diversas propostas curriculares de todo o Estado brasileiro.

É elaborado também o referencial para a educação brasileira, cuja função atribuída a este, seria a de orientar e garantir a coerência dos investimentos no sistema educacional.

As reflexões ora realizadas buscam atenuar as contradições apresentadas no contexto político educacional desse país, no momento em que em um sentido contrário, vem sendo elaborada a proposta da Didática em uma perspectiva Histórico - Crítica, que, conforme observado, nada contra a maré, no sentido em que marca oposição às estruturas conjunturais atuais desse país.

Evidencia-se então que, esta proposta de Didática nasce em um contexto em que a educação proposta tem como característica a flexibilidade para adequação às diferentes regiões, a fim de corresponder à necessidade de organização de base, buscando garantir as

diversidades culturais, regionais, étnicas, religiosas, políticas do país e objetivando acima de tudo atuar no processo de construção da cidadania e implantação de uma real democracia.

Porém, nasce em um contexto em que o mesmo referencial, encontra-se sustentado em visão da psicologia, encontrando seus fundamentos filosóficos na corrente fenomenológica, em busca de camuflar os reais interesses que se referem à exploração que se enquadra na lógica da sociedade burguesa.

Marcando ainda a contradição vivenciada, depara-se com os PCN's que mesmo sem oferecer estrutura favorável, deixa claro os princípios de que o Estado deve garantir um ensino de qualidade e deve considerar o interesse e a motivação dos alunos.

Princípios esses que não superam o engessamento dos conhecimentos estabelecidos e legitimados tradicionalmente por meio de disciplinas, como determina a concepção positivista.

Propõe-se, contrariamente, garantir a formação de cidadãos autônomos, críticos, com domínio da língua falada e escrita, do conhecimento lógico matemático e dos princípios científicos, incluindo discussões que envolvam dignidade, igualdade, ética, preconceito e respeito bem como sobre o meio ambiente, a saúde, educação sexual, informática, etc.

Vale aqui ponderar que, tal proposta não se concretiza pela forma que lhe é atribuída, ou seja, em forma de uma visão fragmentada da realidade que tem como produto o conhecimento parcelado, como fenômeno isolado do todo que o compõem, proporcionando aos cidadãos uma formação precária em relação à formação de pessoas emancipadas, conforme intenção da pedagogia histórico-crítica, que será discutida na seqüência desse estudo, porém, antes, vale enfatizar que o pensamento de Lombardi quando ele expõe suas críticas a respeito dessas questões que se referem aos rumos tomados pela educação a partir das mencionadas diretrizes,

... Para além de discursos que apregoam a necessidade premente de construção de conhecimentos voltados à formação para a cidadania, nada mais houve que a retomada de uma ressolada” teoria do capital humano que continua fundamentando o entendimento da educação como formação de recursos para estrutura da produção. (2005,p.360)

Voltando ao eixo das discussões aqui realizadas, ou seja, a Didática ensinada e a Didática adotada nos cursos de formação de professores do ensino superior brasileiro, salienta-se que é no atual contexto, permeado pela concepção educacional e propostas definidas por intermédio da nova LDB, é que são elaboradas pesquisas que dão início ao processo, onde os pesquisadores brasileiros mencionados no início desse capítulo buscam produzir uma visão Histórico-Crítica da Didática.

Neste sentido, para o entendimento da Histórico-crítica da Didática deixa-se claro que a dialética aqui referida diz respeito à visão sustentada na Pedagogia Histórico Crítica, ou seja, no materialismo histórico, que nas palavras do Saviani significa

a compreensão da história a partir do desenvolvimento material, de determinação das condições materiais da existência humana. (1997, p.102)

Sendo assim, enfoca-se a Didática pelo prisma afirmado por Saviani, quando, ao prefaciar, a obra “O método Dialético na Didática”, da autoria de Wanchouvicz, este autor fala o que se segue:

Pensar dialeticamente implica pensar, num só ato mental, os elementos contraditórios que definem o fenômeno considerado. Vale dizer, para pensar dialeticamente não basta pensar a contradição: é preciso pensar por contradição. Portanto, dialetizar a Didática significa compreender num mesmo movimento o momento da formalização (próprio da definição dos procedimentos didáticos) e o momento da reflexão (que envolve a consciência dos determinantes e a impregnação das formas pelas finalidades do ato pedagógico). ( 1995, p.07)

Apoiando-se na explanação de Saviani, entende-se que pensar a Didática sob tal perspectiva, torna-se necessário pensar precisamente sobre uma Didática como instrumento de possível discussão de pontos de vistas contraditórios, vivenciados no cotidiano do contexto educacional, com base em uma realidade concreta, para um possível avanço que supere modos de vidas condicionados e, conseqüentemente, opressores. Promove-se, portanto desse modo, o entendimento das relações que envolvem o contexto ensinar-aprender-ensinar na sala de aula, buscando compreender segundo Saviani,

a educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, por conseqüência, a possibilidade de se articular uma proposta pedagógica cujo ponto de referência, cujo compromisso, seja a transformação da sociedade e não sua manutenção, a sua perpetuação. (1997, p.108).

Sob este prisma, esta concepção é entendida como alvo para o pensar, valendo-se da construção e reconstrução da práxis<sup>10</sup>, visando, por meio de rupturas simultâneas, a um movimento constante de revisão crítica da realidade, para uma possível superação do velho em busca de uma produção superior. Por esta ótica, toma-se como referencial Oliveira, na sua fala sobre o saber didático:

Uma perspectiva de busca e não de crítica, procurando captar no interior dele, pistas de continuidade do processo de construção da área. Assumo o pressuposto de que o saber didático, gestado no seio do movimento de revisão crítica da área, contém por inclusão ou exclusão, os germes para a construção daquela nova didática. (1993, p.64).

Assim, esta autora defende a proposta segundo a qual é preciso construir uma Didática que, ao ser vivenciada, mude a sua postura, chegando assim,

...a ultrapassar um caráter de saber de denúncia. O estudo realizado lida com afirmações e negações do estado atual de compreensão do fenômeno do ensino e apresenta uma nova síntese provisória sobre eles (Ibidem).

Nesta seqüência, faz-se necessário acrescentar que as ciências que vinham respondendo pela discussão das relações travadas por professores e alunos na sala de aula, não estavam sendo suficientes para dar conta de tal problemática, pensamento que, pode-se entender direciona-se também a questão da Didática.

Desta forma, pode problematizar o fato de que, a tendência de simplificação no entendimento das relações que envolvem o saber didático, deixando discussões mais complexas, como por exemplo, a historicidade, os fundamentos filosóficos

---

<sup>10</sup> Para explicar o sentido por nós atribuído à PRAXIS, valemo-nos das palavras do KOSIK, “A praxis, é na sua essência a universalidade é a revelação do segredo do homem como ser ontocriativo, como ser que cria a realidade (humano-social) e que, portanto, compreende a realidade (humana e não humana, a realidade na sua totalidade). A praxis do homem não é a atividade prática contraposta à teoria; é a determinação da existência humana como elaboração da realidade. A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente-quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade”. (KOSIK, 1995, p.22).

epistemológicos que permeiam as relações contraditórias que se materializam no contexto da sala de aula, que entendidas como parte de um processo de construção continuada, vai se concretizando ao longo do tempo, por meio da interligação dos atos vivenciados que serão sempre o resultado de outros, beneficiando toda a complexidade de atos materializados pelos indivíduos e, conseqüentemente, pelo todo social, desde que compreendidos estes indivíduos como formados em relações estabelecidas socialmente.

Deste modo, afirma-se que do ponto de vista Histórico-crítico, ou seja, Dialético, não é por meio de uma simplificação que é possível encontrar possibilidades de análises do alcance da Didática. Aqui é possível concordar com Wachowicz, quando ela faz a seguinte afirmação:

Não é, portanto, a psicologia do desenvolvimento humano que revela a forma pela qual o aluno aprende, mas a filosofia, entendida como base para um método de pensamento. (1995, p.16)

Enfocando-se o pensamento neste sentido, e levando-se em conta que nesta direção para analisar a realidade do contexto que envolve a Didática, assim, como outras questões, é preciso ter uma visão de conjunto, que permita visualizar as inter-relações dos fenômenos, no sentido de superar uma visão fragmentada e desconexa das coisas, sem assumir uma postura ingênua de “redentora” ou negativa de “reprodução” de um quadro social.

Diante das necessidades afirmadas por Veiga, encontra-se a necessidade de uma outra Didática:

É preciso de uma Didática que proponha mudanças no modo de pensar e agir do professor e que este tenha presente a necessidade de democratizar o ensino. Este é concebido como um processo sistemático e intencional de transmissão e elaboração de conteúdos culturais e científicos. 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 da sala de aula são pontos de partida para a construção de uma Didática crítica, contextualizada e socialmente comprometida com a formação do professor (1995, p.40)

Entende-se que cabe a uma Didática vista à luz da perspectiva da dialética histórico-crítica, problematizar as contradições políticas econômicas e ideológicas

encontradas na realidade social concreta, que interferem nas vivências dos sujeitos inseridos no contexto da sala de aula, a fim de compreender a sua dinâmica como unidade dialética de base e de supra-estrutura, na tentativa de captar e interferir na direção da mesma realidade social, conforme propõe o materialismo histórico dialético, na direção apontada por Kosik, quando diz que:

Para o materialismo a realidade social pode ser conhecida na sua concreticidade (totalidade) quando se descobre a natureza da realidade social, se elimina a pseudocreticidade, se conhece a realidade social como unidade dialética de base e de supra-estrutura, e o homem como sujeito objetivo histórico- social. A realidade social não é conhecida como totalidade concreta se o homem no âmbito da totalidade é considerado apenas e sobretudo como objeto e na práxis histórico-objetiva da humanidade não se reconhece a importância social do homem como sujeito. A questão da concreticidade ou totalidade do real, portanto não concerne em primeiro lugar à completicidade ou a incompleticidade dos fatos, à variabilidade ou o deslocamento dos horizontes, mas sim à questão fundamental: que é a realidade? Não que toca a realidade social é possível responder a tal pergunta se ela é reduzida a uma outra pergunta: como se cria a realidade social? Nessa problemática que indaga o que é a realidade social mediante a verificação de como é criada esta mesma realidade social está contida uma concepção revolucionária da sociedade e de homem. (1995,p.52-53).

Tendo como perspectiva, a transformação da realidade social, visando uma permanente mudança qualitativa da sociedade, elaborando métodos necessários à vivência do ensino-aprendizagem, por professores e alunos, de forma coerente com a busca de superação das condições contraditórias concretas existentes na realidade da sala de aula. Ainda neste sentido, Wachowicz, afirma que:

a Didática ao ser posta pelo método dialético, vai tratar do ensino enquanto apropriação do saber, enquanto ação- trabalho que se passa em uma realidade específica que é, na maioria de suas expressões, a sala de aula (1995, p.41-42)

Assim, professores e alunos deverão apropriar-se da prática social da realidade vivenciada pelos mesmos, buscando desta forma, “conteúdos como instrumentos culturais para a apropriação do saber”.

Da forma acima mencionada, o pensamento apropria-se do real, abstraindo-o ou transformando-o em pensamento, para ser refletido com um profundo senso

crítico e constante acomodação entre a avaliação teórica e a prática que lhe corresponde.

A Didática elaborada por esse prisma, é entendida como um espaço de reflexões múltiplas por contradição e sobre as contradições não de simplesmente matérias estudadas teoricamente, como conteúdos curriculares.

Trata-se, pensar acerca da realidade vivenciada por professores e alunos, no desenrolar do processo ensino-aprendizagem, a fim de compreender o seu “movimento” com a finalidade de interferir no curso do mesmo, em um sentido qualitativo, superando desta forma valores, saberes e viveres estabelecidos socialmente.

Com base nas questões ora discutidas afirma-se que pensar os fundamentos epistemológicos da Didática, proposta para o Ensino Superior brasileiro na direção aqui defendida, implica pensar que essa tem como base, a divisão do trabalho, e conseqüentemente, a ordem da sociedade como um todo.

Considerando aqui a relação ensino-aprendizagem como ação do trabalho realizado pelo homem que no referido momento consiste em professor-aluno, fica claro entender que, nesse contexto, a Didática ancorada na Pedagogia Histórico Crítica, no sentido em que afirma Scalcon, vai ter como base toda ordem social e sociedades existentes.

Assim a Ancorado, portanto, na concepção da natureza humana e, conseqüentemente, nas formas de produção dessa existência conforme propôs Marx e Engels, é que Saviani vem desenvolvendo a PHC. Materialista (2003,45)

Entende nessa direção que, os mencionados fundamentos da Didática propostos neste contexto centram-se nas contradições vivenciados na realidade imediata e na busca de desvelar as raízes dos problemas atuais na história da vivência dos mesmos, desvelando as implicações políticas ou interesses geradores das contradições, a fim de intervir na realidade em busca da superação da realidade de conflitos de acordo com Marx e Engels.

Dessa forma, pode-se considerar que nessa perspectiva, os fundamentos epistemológicos da Didática têm como ponto de partida a busca de promover a consciência crítica a respeito da realidade social, por parte dos sujeitos da educação e como ponto de

chegada à intervenção na realidade e a re-elaboração emancipada dos conceitos por parte professores e alunos, em um processo dinâmico.

Pode-se entender ainda que, as matrizes epistemológicas mencionadas encontram-se na filosofia entendida como método do pensamento. Desta forma, é enfatizado a práxis como resultado de um processo dinâmico e contraditório que envolve sujeito-objeto-conhecimento.

Portanto, mediante os caminhos percorridos pela Didática nos contextos mencionados chega-se à conclusão de que realmente no Brasil, pesquisadores vêm formulando diretrizes fundamentadas nas matrizes epistemológicas da filosofia materialista histórica dialética para dar sustentação, tanto a Didática a ser ensinada nos cursos de formação de professores, como a Didática aplicada no ensino superior brasileiro.

No limiar do milênio que se iniciou de forma que seja vivenciada e a serviço de interesses políticos e ideológicos a favor da não separação quantidade-qualidade, teoria-prática, ensino-pesquisa.

Uma Didática que, problematize as contradições encontradas na realidade vivenciada, sem perder de vista a apreensão do mundo, por intermédio também dos conteúdos previstos no currículo estudado, por meio de um contínuo processo de vivência de relações ensino-pesquisa, onde professor e aluno desenvolvam uma constante relação de negação do conhecimento atual em busca da produção de um conhecimento re-elaborado.

Entre as pesquisas mencionadas como marco do movimento histórico da produção da Didática histórico-crítica na educação escolar brasileira, pode-se citar a pesquisa realizada por Wachowicz (1995) cujo trabalho deu origem ao livro intitulado de: “O método dialético na Didática”, já citado nesta pesquisa.

A autora apresenta a obra mencionada afirmando sua crença nos métodos de ação em detrimento dos discursos, posteriormente direciona sua discussão a questão do método didático, afirmando sua certeza de que o que se faz e como se faz tem muito mais importância do que se diz.

A problemática, eixo desse estudo refere-se ao método didático necessário para fazer o aluno ler criticamente a prática social onde vive. Assim, a autora considera que esse processo não se realiza de forma individual, e nem de forma restrita a relação professor-aluno, é um processo coletivo, que não perde de vista a perspectiva individual.

Pondera ainda, que a questão Didática remete à questão do método do conhecimento que por sua vez está ligado à realidade por uma relação que determina sua apreensão e explicitação.

Nesse sentido indaga: como poderia a escola efetivamente trabalhar para socializar a apropriação do saber, estando tão afastada da realidade social?

Afirma ainda que, o problema em questão nesse estudo, consiste no método como meio de apropriação de conhecimento, e afirma que o método consiste em elevar o pensamento do abstrato para o concreto, que consiste na maneira do pensamento apropriar-se do concreto e o reproduzir em concreto espiritual.

Sendo assim, a questão do método é entendida como uma questão filosófica colocada no contexto da questão educacional no Brasil, ainda que assim seja preciso considerar a educação no bojo das relações com as classes sociais. E afirma dessa forma que, os indivíduos e a sociedade são nesse sentido uma única realidade que movimenta e se transforma através das relações determinadas pela historicidade.

Entendendo a educação como uma ação oriunda de um movimento intencional, realizado em um contexto histórico, que consiste em uma ação mediadora “no seio da prática social global”. E tem como premissa básica que a educação está sempre referida a uma sociedade concreta, historicamente situada no bojo das relações sociais, vivenciando ações de reciprocidade.

Quanto à educação escolar é caracterizada pelo modo de fazer, ou seja, pelo método. Desta forma, a educação é vista como uma prática social que pode ser progressista ou conservadora. Sob essa ótica é a Didática que dará a direção para re-elaboração do conteúdo que poderá por sua vez, ser direcionado ao saber conservador ou progressista.

Ao estudar o método a autora refletindo acerca produção do conhecimento entendido como originado do cotidiano, esclarece que por meio do método científico busca-

se a apreensão da realidade, e o método de ensino é aquele pelo qual a população apropria do conhecimento produzido pelo método científico.

Os dois métodos referem-se de uma forma ou de outra ao método do pensamento se ocupa da apreensão ou da apropriação do conhecimento.

Assim, o saber pode ser definido como objeto da escola, e a forma que o aluno aprende não pode ser entendida pela aprendizagem do desenvolvimento, mas sim, pela filosofia como base do método do pensamento.

E nesse sentido o saber foi definido como sendo objeto do trabalho da escola, e a ciência como objeto do trabalho de investigação do conhecimento.

Fica entendido ainda que, o saber é objeto de apropriação da população escolar e não simplesmente de transmissão por parte dos professores, tanto a metodologia científica que se ocupa do conhecimento da realidade, quanto à metodologia do ensino se ocupando da apresentação desse conhecimento encontram-se na dependência do objeto de estudo e de sua finalidade.

Fica claro sobre o que determina o método tanto de ensino, quanto de pesquisa, é a área do conhecimento. Diante dessa reflexão, torna-se evidente a negação da Didática fundamentada em concepção tradicional, e da Didática segundo a concepção escolanovista, que se sustentam em formalismos lógico ou psicológico, indicando o procedimento do sujeito como determinante do método, no lugar do objeto de conhecimento.

Na busca de superação aos formalismos e parcelamentos existentes, na educação, faz eleger uma vertente epistemológica que direciona o entendimento da educação como apropriação do saber, que implica o conhecimento de uma realidade como totalidade, que foi negada muito tempo no decorrer da história da filosofia, desde Aristóteles com a maiêutica e Platão diálogo como métodos de ensino.

Wachowicz busca na história da filosofia os fundamentos do método de apropriação do conhecimento que por sua vez, direciona ao método de apreensão do conhecimento, esclarecer que somente na época moderna foram superadas as dicotomias estabelecidas pelo idealismo e materialismo clássico e pela dialética histórica.

Examina o fato de que, o idealismo nasce com Sócrates e Platão e é expandido na idade média pelo cristianismo, e posteriormente por Kant, concebendo o homem como um ser vinculado a uma ordem natural, ou concebendo o homem segundo sua existência empírica.

Esclarece ainda que a versão moderna do materialismo clássico, denominado positivismo influencia decisivamente o pensamento ocidental, encontrando na idade moderna uma negação por meio do materialismo histórico dialético, de Marx e Engels que negando a idéia do a priori, coloca a produção da realidade como resultado da ação do homem no mundo dizendo que o homem produz a si mesmo na ação que exerce sobre a realidade, eleva assim, a educação bem como todas as práticas sociais, a uma estrutura de prioridade no pensamento filosófico, superando a lógica formal iniciada por Aristóteles, e seu método de raciocínio.

A respeito do pensamento de Marx, Wachowicz diz que:

O real é anterior ao pensamento e subsiste a ele. Essa é a tese materialista fundamental: a exterioridade e a independência da realidade, com relação ao homem. Como tese é assumida pelo materialismo histórico, porém em contraposição muito clara ao materialismo clássico, quando este reconhece apenas a experiência como critério de verdade. O método dialético, decorrente do materialismo histórico, entende que a realidade não pode ser diretamente apreendida, devendo ser mediatizada para o pensamento. O procedimento da abstração situa-se justamente nessa instância intermediária o que resulta em um método que se passa no pensamento e pelo pensamento (1.995, p.34).

Na seqüência a autora esclarece que, nesse sentido, o método parte de um conjunto que é uma síntese obtida pelo pensamento e no pensamento, que não é um ponto de partida. Mas um processo como resultado constante da observação do real que será apreendido pelo pensamento, transformando-se em concreto pensado, tendo em vista não o imediato, mas sim a totalidade.

É distinguido posteriormente o imediato unilateral do concreto como totalidade que permanece durante todo o processo como categoria metodológica.

Conforme esse método, a organização do conhecimento pela apreensão das relações que organizam o real, acontece a partir da reflexão da história pela qual as relações

acontecem, assim a reflexão centra-se no desenvolvimento social real, deslocando a atenção para a relação entre os movimentos das categorias e os movimentos da realidade.

Na direção em questão, para se compreender o passado é necessário compreender o presente, onde se encontram os elementos que a partir deles caminha-se para o entendimento do passado.

Fica claro aqui que, para produzir o conhecimento é preciso a realização da crítica e da produção teórica anterior em uma relação com “o real e seu movimento próprio”. Considerando assim, a forma presente como evolução na qual estão contidas as formas passadas.

De acordo com a forma mencionada acima, torna-se visível a negação dos métodos que sustentados em qualquer visão determinista da realidade humano-social, nega a idéia de que é o homem que produz a história e, conseqüentemente, se produz.

A autora continua desenvolvendo o estudo direcionando para a distinção do método de investigação para o método de exposição, tomando como referência Kosik e Marx, buscando deixar sempre claro que, o primeiro método mencionado implica encontrar as determinações da realidade enquanto o segundo implica explicitar o encontrado.

Leva-se em consideração a mediação entre o pensamento e o objeto sendo que o pensamento apropria-se do objeto, e através do pensamento incorpora a história da lógica formal, superando-a pela sua crítica, da mesma forma que a lógica dialética incorpora na lógica formal para superá-la pela sua crítica.

Nesse sentido a importância do método de explicitação se justifica porque nele torna-se explícito o momento de passagem do abstrato para o concreto que foi estudado, considerando o entendimento de que a dialética materialista é o método de explicitação científica da realidade humano-social que se inicia após a apropriação crítico-científica da matéria, concretizando o fenômeno da passagem do abstrato para o concreto, porém, como transformação necessária realizada pelo desdobramento da coisa que foi investigada.

Tendo discutido elementos referentes ao método, a autora volta seus esforços para a discussão da educação na lógica dialética tendo em vista a Didática.

Nesse sentido esclarece que para realizar o estudo no âmbito da Didática é preciso considerar que o objeto do método do conhecimento é a educação e o método dialético tendo a educação como objeto de conhecimento deve explicitar a matéria e buscar suas determinações.

Assim, expor sua estrutura teórica obtida pela contextualização e pela crítica em forma de síntese concreta, (concreto pensado que implica múltiplas determinações do real.) que não consiste na Didática, mas sim na Pedagogia apresentada por Saviani como teoria geral da educação, construída a partir das exigências da realidade educacional.

E quanto a Didática ao ser posta pelo método dialético vai tratar do ensino enquanto apropriação do saber, sendo que o último é visto enquanto ação-trabalho vivenciada em uma realidade específica cuja maioria das vezes consiste na sala de aula.

Nesses termos a educação passa a ser entendida como uma ação com todas as implicações epistemológicas produzidas por esse fato. Sendo assim a pedagogia é uma teoria e a educação é uma ação.

Nesse contexto a Didática trata do método que implica o campo específico do ensino e em nível de saber, não enquanto investigação científica e exposição, mas do saber enquanto ação que se apropria do conhecimento acumulado. Ainda esclarece que, se o processo da educação fosse reduzido à transmissão do conteúdo cultural, não haveria espaço para a Didática, porque em cada área do conhecimento a metodologia do ensino daria conta da transmissão desse conteúdo.

Tendo entendido e assumido que o saber não se trata de um processo de transmissão, mas da apropriação de uma realidade, e não só de um conteúdo elaborado sobre essa realidade. Ainda fica em evidência que a apropriação não acontece pela transmissão, mas sim pelo confronto entre as pessoas (professor aluno) na busca do conteúdo dessa apropriação. Portanto, a Didática realiza-se no espaço do confronto.

A Didática trabalha o processo de abstração e de concretização, conforme já mencionado que apropriar do real é reprodução do concreto no pensamento e pelo pensamento, e para isso é necessário utilizar o processo de reflexão dialética, que se difere da reflexão, conforme a lógica formal.

Assim o método dialético na área da educação, tem que levar em conta o fato de que a forma que se aprende determina o significado da realidade aprendida, o que é fundamental na questão do saber, e que determina a importância da relação conteúdo-forma.

Na busca de continuar elencando elementos para dar continuidade às suas análises a autora aponta as principais abordagens na teoria da educação e realiza reflexões acerca de suas consequências sobre os itens fundamentais do seu conteúdo, para afirmar que a história da consciência filosófica da “práxis” como atividade material produtiva era ignorada e repelida. E que somente com a revolução industrial e com a revolução francesa que se eleva na prática o valor do trabalho humano e da técnica pela necessidade de desenvolverem as forças produtivas.

Fala ainda que no contexto mencionado, Marx põe sua tese fundamental, a transformação do homem e do mundo pelo trabalho, utilizando a expressão de Feuerbach “atividade objetiva” contexto onde a prática aparece como critério de verdade, e nesse contexto refuta o materialismo tradicional e o idealismo que entende o conhecimento como produto da consciência.

Direcionando seu pensamento à educação, evidencia o entendimento de que a oposição ora mencionada a afirmação do caráter ativo do homem assume uma importância especial para a educação.

Assim explicita que para o materialismo histórico conhecer e aprender a realidade que se integra na relação que se estabelece entre o homem e o mundo ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade da prática humana. O homem produzindo-se ao produzir a realidade tem um caráter ativo para o qual necessita fundamentalmente da educação não como teoria nem como ideologia, mas como ação.

Assim, é utilizado o conceito de práxis de Vázquez, e denunciado o fato de que a educação tem sido usada para atividade política, de doutrinação do pensamento, afirmando a intenção em desenvolver a educação como práxis social, mais complexa do que a atividade teórica.

Diante das abordagens realizadas, inicia-se a busca de elaboração dos fundamentos do método didático, a partir de uma reflexão acerca da importância da prática para que uma

teoria se cumpra e para que se torne o seu contrário. Sendo assim, a autora aponta a prática social como ponto de partida para o ensino, que é entendido como um processo que tem por objeto o saber escolar.

O método didático é fundamental, mas não é sinônimo do meio pelo qual é transmitido o saber escolar, e é o meio de competência do professor que se relaciona diretamente com o conjunto que se trata do processo de ensino, que consiste no conteúdo, forma e objetivos. Os objetivos estão diretamente relacionados à ideologia na prática social, que define o que se deve e como se deve, pensar, agir e sentir.

A partir desse entendimento, a Didática pode ser entendida como consequência dos objetivos. Porém, é sabido que na prática, a lógica formal se impõe mesmo contrariando aos objetivos dos sujeitos que tem propostas de mudança. Esse fato pode ser entendido visto que essa forma didática decorre de uma lógica formal, pois apesar das propostas de mudança do método de ensino, os objetivos mantiveram os mesmos.

Outro fator que implica na resistência à mudança é o fato de que Didática é diferente de metodologia de ensino, ou metodologia científica, pois didática implica o método do pensamento, caso contrário, ao estabelecer critérios, conforme os conteúdos da área do conhecimento seriam resolvidos os problemas da Didática.

Com esse estudo Wachowicz demonstra seu esforço em apontar elementos que afirmem a Didática como espaço possível de fazer a educação como prática social progressista ou conservadora, dizendo que é através dos componentes didáticos que a ação comunicativa se passa, ou não, a possibilidade que tem a classe de “vanguarda” para exercer a hegemonia na sociedade.

Assim, esse estudo contribui com o processo de elaboração de uma Didática Histórico-critica, e ainda alerta que o método didático decorrente da lógica dialética, não poderá ser introduzido por uma política que o coloca na dependência de cada professor, em cada sala de aula, sem considerar a totalidade que compõe o contexto inserido. Mas sim, cabe ao governo criar condições para que a classe dos professores possa trabalhar.

Uma outra pesquisa marcando a história das construções conceituais referentes à busca da elaboração de uma proposta de Didática fundamentada na Concepção Histórico-Critica, é resultado do esforço de Scalcon, ao buscar elaborar uma teoria fundamentada em

uma análise crítica das relações existentes entre educação e sociedade considerando a estrutura econômica como condicionante da forma que manifesta o fenômeno educativo, no sentido afirmado por Saviani (1985).

Imbuída de uma luta direcionada ao campo educativo, entendido como campo de combate necessário de ser enfrentado no contexto escolar tem sentido a relação da teoria e a prática, como temática de trabalho, enunciada por Scalcon em. “A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-crítica”.

Em relação à escolha dessa temática Scalcon, diz que,

Foi decorrente de estudos e atitudes de investigação voltadas para duas direções convergentes: uma para o esforço teórico em compreender e situar os papéis sociais possíveis de serem desempenhados pela escola, do ponto de vistas das classes dominadas, no âmbito da sociedade brasileira e em particular pela prática pedagógica; e outra para a disposição de materializar essa prática. ( 2003, p.08)

Em tal direção tomando a prática como critério de verdade, esse estudo tem em vistas buscar estabelecer a unidade entre teoria e prática num processo de alfabetização na perspectiva da pedagogia histórico-crítica, a partir de sua proposta pedagógico-metodológica.

Considerado como expressão de um ideal de defesa dos direitos humanos, da cidadania, da eliminação das desigualdades sociais, nesse estudo essa autora destaca que,

A importância teórica e prática da pedagogia histórico-crítica para a educação brasileira, pois, essa se encontra assentada no fato de que ela como teoria pedagógica mantém-se permanentemente enfrentando desafios, mesmo diante das contradições e impactos que a prática possa vir a sofrer. Assim, na medida que ela mantém o espírito vivo fundado na possibilidade do vir a ser do homem no mundo e do mundo do homem, ela aponta para as possibilidades de transformação desse mundo. (ibidem, p. 174)

Para desenvolver o mencionado estudo em busca das respostas esperadas realiza uma experiência docente durante o ano letivo de 2001, em uma turma de alfabetização do primeiro ano do I Ciclo, do Ensino Fundamental.

Experiência essa, cujos resultados consistiram em objeto de exposição e análise, tendo como objetivo elencar elementos para reflexão acerca da pedagogia histórico-crítica

que possibilita a dinamização do movimento teoria-prática-teoria, a fim de dinamizar a teoria em questão, verificando as possibilidades de estabelecimento da unidade teoria-prática.

Considerando que esse objetivo salienta-se na preocupação desse estudo com a necessidade que os educadores devem ter com uma teoria pedagógica que guie sua ação prática. E nesse caso, essa teoria deveria ser o materialismo histórico - dialético, que aqui é entendido como possibilidade capaz de orientar uma articulação pedagógica de procedimentos de ensino que sejam adotados com a preocupação em formar o homem onilateral (total, completo e concreto).

Quanto aos parâmetros que nortearam a análise realizada, conforme entendida como caráter de crítica da experiência, foi ao passo do método de alfabetização o conceito de trabalho educativo e a concepção de saber escolar.

No que se refere à estrutura da apresentação do resultado da pesquisa essa foi dividida em capítulos, sendo que no primeiro é realizada uma apresentação da Pedagogia Histórico-Crítica destacando elementos teórico-metodológicos e fundamentos-epistemológicos que os fundamenta, abordando ainda a respeito da história da educação brasileira ao expor acerca da Pedagogia Histórico-Crítica parte dos elementos centrais que constituem como teoria pedagógica. Assim, busca os princípios filosóficos e políticos preconizados por Marx e Engels, que segundo a autora tem suas origens na economia política e que conseqüentemente incidem na descoberta das leis gerais da evolução social e conseqüentemente do desenvolvimento da história humana através da análise das forças produtivas na história da vida social, cujas investigações sobre o modo de produção capitalista congregam o que denomina de concepção materialista da história, que posteriormente é consagrada como materialismo histórico- dialético.

Após expor acerca da teoria a partir da trajetória de sua formação, são indicados elementos considerados centrais da Pedagogia Histórico-Crítica, exposição esta que é iniciada com a consideração de que tais elementos se encontram inseridos nas obras de Saviani, e para entender tais obras, é preciso entender as obras de Marx nas quais se fundamenta.

Assim, Scalcon prossegue iniciando uma busca de distinguir o trabalho material do trabalho não material, e para isto definiu educação geral e educação escolar, no sentido de esclarecer em que medida educação e trabalho encontram-se historicamente articulados e como a Pedagogia Histórico-Crítica se posiciona diante dessas relações.

Esclareceu seu entendimento da educação como exigência para o processo de trabalho, e sendo assim entende as relações de trabalho para entender o trabalho educativo, ponderando que o trabalho do homem modifica o planeta e cria o mundo da cultura e o mundo histórico e conseqüentemente o mundo humano.

Scalcon enfatiza que de forma natural, acontece a ação de dominação da natureza através da apropriação coletiva de meios produtivos disponíveis somando com a ação do existir que se vincula ao trabalho, e lembra ainda que nesse sentido, por meio do trabalho o homem se formava homem, educando-se.

A autora expõe também que foi a partir da divisão do trabalho que incrementou-se o serviço do homem atendendo a prática da agricultura e da criação, e que com o aparecimento do produto excedente econômico e conseqüentemente da apropriação privada constitui-se a base da divisão da sociedade, em duas classes antagônicas, os trabalhadores não proprietários e os proprietários não trabalhadores.

Dessa forma, a autora esclarece que foi com o aparecimento dessas duas classes que surge a educação escolar para a classe não proprietária que vive no ócio, pois aos trabalhadores a educação era oriunda do trabalho.

E com o advento da sociedade moderna a burguesia realiza transformações nas relações de produção e obtém maior domínio da natureza pela utilização do conhecimento metódico e assim a ciência é convertida em conhecimento intelectual (potencia espiritual) e potência objetivada pela indústria.

Dessa forma, torna-se necessário o conhecimento intelectual e sistemático, condição para desenvolvimento e manutenção das condições sociais impostas pela urbanização do campo em função da instalação do capitalismo.

Isto posto, Scalcon afirma que a universalização do ensino era condição para a vida na cidade, pois o ato de educar ganha sentido de escolarização diferente da idade média,

que a educação escolar assumia forma secundária na modernidade. A escola torna-se forma dominante da educação. Assim, Scalcon cita Frigotto que segundo ela,

Considera, como pressuposto fundamental do projeto pedagógico histórico-crítico, conduz a compreensão da manifestação da escola no presente, ou seja, como determinada e resultante das transformações objetivas operadas pelo homem no curso da construção de sua história. Nesse sentido a educação m geral e a escolarizada são práticas sociais historicamente produzidas no contexto do desenvolvimento das forças produtivas e das relações de produção propriamente capitalistas e pertencentes a um cenário no qual a relação trabalho e educação aparece intrinsecamente articulada enquanto elemento de um mesmo processo de formação humana. (2003, p.51)

Assim, diante das questões mencionadas deduz que tanto a educação escolar, quanto a educação geral é entendida como produção humana material, e são explicadas na categoria trabalho, que pode ser entendido como trabalho material e trabalho não material.

Antes de falar acerca das concepções de trabalho mencionados, é explorada a idéia de trabalho produtivo e de trabalho improdutivo. Ficando claro que, trabalho produtivo é o que produz mais valia que se objetiva em mercadoria como valor de troca.

O trabalho produtivo é aquele que consumindo sua capacidade de trabalho executa. Supondo que esse esclarecimento possa contribuir para aproximar a compreensão de especificidade do trabalho educativo, a autora continua anunciando que o trabalho material constitui em ação intencional que produz e reproduz a existência humana, operada pela produção de bens materiais para satisfazer necessidades pelo domínio cognitivo de aspectos relativos a ciência ética, arte.

Da produção de bens materiais deriva do trabalho não material. Seja do saber sobre a natureza ou da cultura o conjunto da produção humana.

Assim a autora recorre a Saviani para esclarecer que a educação é um fenômeno humano e que a atividade educativa é um trabalho não material cujo produto não se separa do ato da produção como ocorre com o trabalho não material, onde há separação entre produtor e produto.

A aula como síntese do trabalho educativo, pode ser entendida como atividade de trabalho não material. Pois a atividade de ensino sintetiza na aula que não implica a

separação entre trabalho produtivo e improdutivo, pois na aula não há separação entre a produção gerada pelo professor e consumo processado pelo aluno.

O fato apresentado acima segundo a autora exerce influencia limitada do modo de produção capitalista.

Assim passa a ser buscada a compreensão da natureza da educação conforme a perspectiva dada por Gramsci e apresentada por Saviani. Assim assinala que na Pedagogia Histórico-Crítica a educação é entendida como trabalho educativo, que segundo Saviani, consiste em um:

... ato produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. (1991, p.14).

A humanidade aqui diz respeito ao mundo construído pelos homens, e identificado como saber objetivo.

O saber objetivo transformado em saber escolar é o conteúdo de ensino como tal fruto do concreto elaborado por indivíduos reais. Não se trata de conteúdos empíricos e abstratos manifestados na experiência imediata, mas sim em conceitos captados na multiplicidade de relações que envolvem a partir da mediação do abstrato.

Dessa forma, a autora conforme Saviani, dizendo que a abordagem dos conteúdos a partir de uma lógica dialética concreta supera o empírico pela via do abstrato.

Nesse sentido, define que a razão da existência da escola é a sociedade burguesa, que necessita da educação escolarizada como forma dominante cujo objeto refere-se aos conteúdos culturais a serem assimilados e à forma.

Nessa direção o objetivo da escola se relaciona, ao mesmo tempo com a identificação dos elementos que precisam ser assimilados para os homens para se tornarem mais humanos e com as descobertas mais adequadas para atingir esses objetivos, que tem a função especificamente educativa.

Nas palavras de Scalcon, o contexto da passagem à educação escolarizada como forma dominante de educação que “o saber metódico, sistemático, científico, elaborado passa a predominar sobre o saber espontâneo, natural e assistemático,

É, pois, no resultando daí que a especificidade da educação passa a ser determinada pela forma escolar” (Saviani,1991,p.15) Portanto o saber objetivo define a especificidade da educação atribuindo à escola o papel de, em convertendo transformar o saber elaborado em saber escolar, socializar o conhecimento acumulado, o saber sistematizado histórica e criticamente pela humanidade. ( 2003, p.55)

Na seqüência a autora enfatiza que levando em conta o conceito de educação preconizado pela Pedagogia Histórico-Critica como uma atitude mediadora no seio da prática social global, o papel que a escola desempenha na sociedade concreta, implica na conversão do saber acumulado histórica e cientificamente pela humanidade.

Na medida em que a pratica cumpre a função de socialização do conhecimento, a educação cumpre sua função política. Portanto o cumprimento da função política envolve as relações conteúdo-forma de ensinar, sendo assim, o como acontece o ensino-aprendizagem.

Esclarece aqui que a escola tem a função educativa e a função política, assim é vista a contradição marcada pela sociedade capitalista que desvaloriza a educação, considerando os interesses antagônicos, definem que não há interesses em socializar o saber, pois esse ao ser socializado, democratiza seu acesso na medida em que novas gerações apropriam dos conhecimentos necessários para a execução do trabalho, humanizando-se através da assimilação das formas humanas de existência social.

Afirma que nesse sentido o saber é um meio de produção, que sendo socializado deixa de ser propriedade privada da sociedade dominante.

Sendo assim, a socialização e democratização do saber não acontecem de forma plena, pois, são impedidos pelas relações sociais, para manutenção da dominação que se dá pela apropriação privada do conhecimento pela minoria.

Assim fica claro que para a classe trabalhadora fica destinada apenas uma parcela do saber para capacitação a para a operação de alguns instrumentos necessários para execução de algumas atividades.

Negando assim à referida classe, a possibilidade do conhecimento como um todo. A partir dessa análise enfoca a forma que o capitalismo utiliza para secundarizar o conhecimento, através do abandono da prática educativa, fazendo as escolas substituir as

atividades de transmissão-assimilação, pela política compensatória, impossibilitando, dessa forma, que o conhecimento seja amplamente apropriado pelo o indivíduo e assim ignore o poder que tem com a apropriação do conhecimento acumulado pela humanidade.

Diante das mencionadas vivências a classe trabalhadora necessita re-apropriar o saber acumulado como condição para a transformação social, dominando o saber dominado pelos dominantes, e que conseqüentemente os faz dominantes.

Nesse sentido esclarece que, a Pedagogia Histórico-Crítica assume o papel de promover a superação da sociedade capitalista, formando o homem por meio da instrução e ensino, imprimindo valores que sintetizam possibilidades historicamente existentes.

A autora afirma ainda que nessa perspectiva a educação é mediadora da manifestação social pela consciência dos sujeitos da prática social. Nesse sentido, a Pedagogia Histórico-Crítica implica também a mediação da sociedade. Mediação do homem pelo trabalho e a natureza.

A prática humana é elemento intermediário dinamizador entre a consciência e a realidade.

Em conformidade com o sentido apresentado, as práticas educativas podem tanto contribuir para conscientização do homem, como para alienação, nesse sentido, é preciso por meio da formação da consciência filosófica, estabelecer uma nova hegemonia social, a fim de desarticular os interesses dominantes.

Após todas as mencionadas análises Scalcon, enfatiza o papel da educação no processo de emancipação, por intermédio da Pedagogia Histórico-Crítica e sua proposta metodológica, cuja formulação congrega diversos momentos de um único movimento orgânico e articulado a serem percorridos pela prática didático-pedagógica.

Assim a Pedagogia Histórico-Crítica é diferente da proposta de Herbart e de Dewey, que propõem passos ordenados em seqüência cronológica, a PHC, aborda a questão metodológica à luz de uma concepção epistemológica.

Nessa direção dando seqüência ao seu estudo, a autora apresenta a elaboração de um caminho buscando superar a incorporação dos métodos já existentes, apontando passos capazes que segunda a mesma, podem orientar o pensar e o agir do professor.

Assim nas palavras da autora,

O método de ensino preconizado pela PHC, considerado como um meio de apropriação do conhecimento, assume a forma de uma trajetória a ser percorrida, um caminho cujos momentos particulares são vistos como passos dinamizadores de um movimento que busca objetivar o processo ensino-aprendizagem de modo a cumprir com o verdadeiro objetivo da escola, ou seja, concretizar a transmissão-assimilação do saber sistematizado (2003,p.65)

Aqui é esclarecido ainda que nessa perspectiva metodológica é explicitado o vínculo entre a educação e sociedade a partir da definição do teor crítico de seus postulados uma vez que a PHC, se fundamenta no questionamento, e conseqüentemente na dialeticidade da realidade mantendo o vínculo da educação com a sociedade, tendo-a como ponto de partida e de chegada a pratica social.

Dessa forma apresenta os cinco passos do método de ensino: *a pratica social, a problematização, a instrumentalização, a catarse e a pratica social.*

Aqui a pratica social deve ser entendida como pressuposto alvo, fundamento e finalidade da atividade pedagógica.

Nesse sentido é elemento de elevado destaque uma vez que toma a pratica como critério de verdade, onde a prioridade entre teoria e pratica constitui em dois momentos de um mesmo movimento, uma vez que as condições de ambas encontram-se nas condições materiais, concretas da totalidade da pratica social global.

Fica claro que a discussão da teoria e da pratica e da ação recíproca que tem como fundamentos a PHC, dão suporte metodológico as propostas que se explicam no conceito de práxis, que consiste na categoria central da epistemologia dialética, e que se relaciona com as possibilidades de conhecimento pelo homem assemelha-se ao exercício técnico da manipulação.

Dessa forma, esclarece que os métodos de investigação e de exposição constituem em dois momentos do mesmo processo de conhecimento que se refere à apropriação pelo pensamento, e com a investigação por meio da qual acontece a nova apropriação por parte do pesquisador da realidade mesma a qual o fenômeno faz parte, que constitui em matéria

para análise dos elementos constitutivos em conexão com as formas assumidas desde o nascimento bem como o desenvolvimento.

Esclarece ainda, que à exposição após a investigação deve descrever a dinâmica do concreto do concreto pensado. Assim as orientações metodológicas propostas no método da economia política que nesse contexto faz com que se tornem atuais as análises de Marx e Engels que continuam ajudando a compreender a vida social do século XXI.

Após explicitar a PHC, e apresentar os cinco passos do método proposto pela mesma, Scalcon explica os caminhos que constituem no referencial teórico-metodológico o qual norteou a leitura e análise crítica da pesquisa, que é relatada à luz da teoria a análise crítica da experiência em confronto com os objetivos propostos, a hipótese do trabalho e suas variáveis.

Scalcon apresenta ainda para finalizar seu trabalho, uma síntese dos resultados declarando as dificuldades enfrentadas no decorrer da pesquisa, e pondera que nesse momento são levantados novos problemas e conseqüentemente alguns outros desafios para a teoria.

O trabalho apresentado é entendido pela autora como a expressão do vigor de um ideal voltado para a defesa dos direitos humanos da cidadania, da eliminação das desigualdades sociais e da humanização em sua plenitude.

Concordar com a autora implica se aliar a uma luta em prol da construção de uma proposta de Didática fundamentada na Pedagogia Histórico-crítica, e conseqüentemente se comprometer a fazer do ato de ensinar um objeto de uma pesquisa continua a ser desenvolvida no decorrer do curso da vida, sem prazo de conclusão, por se tornar uma meta a ser perseguida no curso de uma vida. Esta posição justifica-se estando de acordo com Saviani, quando apresenta a obra Pedagogia Histórico-Crítica.

...está em curso o processo de elaboração desta corrente pedagógica, através da contribuição de diferentes estudiosos. De minha parte, venho dedicando-me a uma pesquisa de longo alcance que se desenvolve com ritmo variável e sem prazo para sua conclusão por meio da qual se pretende rastrear o percurso da educação desde suas origens remotas, tendo como guia o conceito de “modo de produção”.(1991, p.2).

Tendo apresentado o trabalho de Scalcon, evidencia-se mais uma vez a confirmação da hipótese de que no Brasil vem sendo elaborada uma proposta de uma Didática Histórico-Crítica, para ser adotada no Ensino Superior, bem como na educação básica.

Dando continuidade ao rastreamento dos indícios de criação da Didática aqui proposta, vale aqui apresentar o pensamento de Duarte, cujos estudos também podem ser considerados como outro marco de sustentação de uma Didática Histórico-Crítica no Brasil.

Duarte (2005) acrescenta elementos de análises a serem somados no percurso das construções em questão por meio da realização de uma pesquisa que hoje se encontra publicada na segunda edição, do livro: cujo teor consiste na crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana, esse autor escreve. *Vigotski e o “aprender a aprender”*

Assim na direção da afirmação da Pedagogia Histórico-Crítica, Duarte proporciona momentos de reflexão a respeito das concepções filosóficas que sustentam o pensamento de Vigotsky, promovendo um debate entre os profissionais da educação sobre as práticas pedagógicas que são fundamentadas na psicologia educacional.

Afirmando que tais fundamentos muitas vezes promovem uma visão ingênua dos professores que consideram natural as práticas dadas pelas sociedades capitalistas encontradas na vivenciada pós-modernidade.

Assim, por intermédio de uma leitura marxista do pensamento de Vigotsky,

Duarte escreve seis capítulos criticando o uso que vem sendo feito do pensamento do mencionado autor, que segundo Duarte escreve com bases filosóficas no marxismo, e que estas são entendidas por um viés da psicologia. E sendo assim, vem servindo a interesses ideológicos de cunho neoliberal, que se tornaram hegemônicos na sociedade neoliberal vivenciada nos dias atuais.

Defende a necessidade de uma leitura marxista da obra de Vigotsky, de forma que esta se oponha às leituras neoliberais e pós-modernas, desvelando a ideologia dominante que encobre tal discurso, fazendo predominar entre educadores que buscam a interpretação das idéias desse autor referente ao lema “aprender a aprender” da Escola Nova.

No decorrer de suas análises argumenta que há que se lutar para que um número maior de indivíduos se aproprie do saber científico, filosófico e artístico, para que tais saberes se constituam em mediadores da prática social de luta contra o capitalismo, contrariando as formas de alienação hoje dominantes.

Afirma que a apropriação mencionada é condição para combater a utilização de psicologia vigotskiana para legitimação de concepções ideologicamente articuladas à sociedade capitalista contemporânea (neoliberal), numa forma “aparentemente crítica”.

Nessa direção, critica o pensamento pós-moderno presente em trabalhos de conceituados pesquisadores da área educacional que se propõem a incorporar a teoria vigotskiana e até mesmo em trabalhos cujos autores afirmam estarem situados no campo da filosofia marxista.

As problematizações de Duarte (2005) apontam dessa forma, para a necessidade de manter a população em níveis intelectuais que permitam o controle de suas necessidades e aspirações, por intermédio do fornecimento a uma parcela da população, uma educação de um nível intelectual mais elevado e complexo, que permita a formação das elites intelectuais que irão gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo.

Diante de tais contradições são feitas indagações que levam a pensar que a utilização do “aprender a aprender” é a forma alienada e esvaziada pela qual é captada, no interior do universo ideológico capitalista, a necessidade de superação do caráter estático e unilateral da educação escolar tradicional, com seu verbalismo, seu autoritarismo e seu intelectualismo, esvaziando o trabalho educativo escolar transformando-o num processo sem conteúdo.

No primeiro capítulo bem como no segundo, fala sobre como foram realizadas interpretações ditas construtivistas para fundamentar o escolanovismo com a intenção de a partir da defesa do lema “aprender a aprender” nos ideários educacionais contemporâneos.

Enfatiza que um dos obstáculos ao avanço da construção de pedagogias críticas do Brasil é o hiato que existe entre as contribuições que o pensamento pedagógico crítico havia produzido em áreas como a Filosofia da Educação, História da Educação, Sociologia da Educação e a construção de propostas pedagógicas.

Afirma ainda que correntes pedagógicas não fundamentadas na concepção histórico-social de ser humano como o construtivismo, vinham ganhando terreno no meio educacional brasileiro aproveitando-se justamente da existência do mencionado hiato.

E ainda crítica às tentativas de aproximação entre o pensamento de Piaget e Vigotsky, afirmando que essas aproximações colocaram a psicologia vigotskiana como interacionista (interação organismo / meio), discutindo as cinco hipóteses que são:

Para se compreender o pensamento de Vigotski e sua escola é indispensável o estudo dos fundamentos marxistas dessa escola psicológica”;“A obra de Vigotski precisa ser estudada como parte de um todo maior, aquele formado pelos estudos elaborados pela psicologia histórico-cultural”;“A escola de Vigotski não é interacionista e nem construtivista”;“É necessário uma relação consciente para com o ideário pedagógico que esteja mediatizando a leitura que os educadores brasileiro vêm fazendo dos trabalhos de escola de Vigotski”;“Uma leitura pedagógica escolanovista dos trabalhos da escola de Vigotski se contrapõe aos princípios pedagógicos contidos nessa escola psicológica (2004, p. 53).

Ainda discute os posicionamentos valorativos contidos no lema “aprender a aprender” que implicam necessariamente a adesão a todo um ideário educacional afinando com a lógica da sociedade capitalista contemporânea. à partir de pensamentos como os seguintes:

César COLL (1995): “aprender a aprender” é a finalidade última da educação, numa perspectiva construtivista; PIAGET assinalou: a hereditariedade como produtora da maturação interna, a experiência física individual da criança que age com objetos, a transmissão social como fator educativo e a equilíbrio; COUSINET (1959): é mais importante o aluno desenvolver um método de aquisição, elaboração, descoberta, construção de conhecimentos, do que aprender conhecimentos que foram descobertos e elaborados por outros; DELVAL (1998): este autor postulou uma educação que não privilegia nenhuma concepção política, científica, etc e adotou nitidamente a doutrina liberal sobre o homem, a sociedade e a educação; BLOCH (1951): a atividade do aluno, para ser verdadeiramente educativa, deve ser impulsionada e dirigida pelos interesses e necessidades da própria criança; FONSECA (1998): o “aprender a aprender” é a de que a educação deve preparar os indivíduos para acompanharem a sociedade em acelerado processo de mudança (2004, p. 98).

Assim, passa então a discutir o mencionado lema sob a ótica do discurso oficial contemporâneo, enfocando dois exemplos, sendo um deles, o relatório para a UNESCO da

Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI (1998) que dão origem aos famosos “quatro pilares da educação”: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e, finalmente, aprender a ser”. Diante das afirmações acima, argumenta que o relatório em pauta nada tem a ver com nenhum tipo de dialética que pretende demonstrar, sendo sim, um mero recurso discursivo de tentar manter-se na metade do caminho entre posições opostas e decorrendo de insuperáveis limitações da própria ótica adotada pela Comissão.

O segundo exemplo mencionado são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), de 1ª a 4ª série (1997). Esses são aqui criticados por sofrerem a influência do construtivismo eclético de Coll e colaboradores (1995).

Nesse sentido, Duarte critica o fato de ser o construtivismo a referência teórica dos PCNs, que a partir desses fundamentos utilizam termos como “releitura”, “ressignificação”, “reinterpretação”, “recontextualização”, traduzindo o princípio metodológico básico de Coll, extraindo das várias teorias o que lhe pareça mais útil, jogando fora o resto da teoria e interpretando como bem lhe aprouver, a parte que foi recortada”.

Ainda é necessário lembrar a crítica que Duarte faz dizendo que os PCNs defendem a idéia velada de que “o mercado seja respeitado em seu caráter dinâmico, o que exige um processo de adaptação constante e, portanto, também dinâmico, da parte dos indivíduos”.

Nessa seqüência analisa as aproximações entre construtivismo e o pós-modernismo, realizando críticas a respeito das características do universo ideológico neoliberal e pós-moderno, colocando que há que se chamar a atenção para a infiltração, no pensamento pedagógico da epistemologia implícita ao ideário neoliberal;

O autor faz alusão assim a hipótese de que: um estudo detalhado dos fundamentos filosóficos do pensamento neoliberal pode revelar aproximações significativas entre esse pensamento e as concepções pedagógicas centradas no lema ‘aprender a aprender’.

O autor ainda alerta que a difusão das idéias de Vigotsky e sua escola psicológica no meio educacional brasileiro contribuirá para mudança teórica e ideológica na atualidade.

Principalmente se as interpretações que os educadores fazem das obras dos diversos autores referidos, estiverem direcionadas para a luta contra a naturalização das relações entre indivíduo e sociedade.

O terceiro capítulo do livro, ora apresentado, Duarte denomina de: *A individualidade para-si: contribuição a uma teoria histórico social da formação do individuo* onde é discutidos conceitos de apropriação e objetivação

Nesse capítulo, com fundamentos em Marx, busca compreender como o fetichismo e sua reprodução ideológica ocorrem por intermédio de diversas formas de naturalização dos fenômenos humanos, não são vistos como fenômenos históricos sociais, em função de serem vistos como naturais.

Realiza essa discussão falando da historicidade do ser humano e o esvaziamento da individualidade na sociedade capitalista, iniciando com uma reflexão acerca da dialética entre objetivação e apropriação na concepção do homem como ser histórico em Marx.

Busca ainda elementos para efetivar uma crítica às concepções naturalizantes das relações entre indivíduo e sociedade, a partir da crítica feita por Marx ao processo pelo qual economistas clássicos naturalizavam o capitalismo.

Esclarece que tal crítica oferece contribuições valiosas no sentido de indicações teórico-metodológicas para a crítica às concepções naturalizantes no terreno da educação, da psicologia e da psicologia da educação.

Discute dessa forma o esvaziamento no capitalismo, das relações sociais e do indivíduo, ponderando que como resultado desse esvaziamento seria a universalização do valor de troca como a mediação fundamental entre os seres humanos e destes com os produtos materiais e intelectuais de sua atividade social.

Assim sugere um paralelo entre tal processo de esvaziamento e as concepções pedagógicas centradas no tema “aprender a aprender”.

Relaciona a partir de então que o trabalho passa a ter seu valor determinado não pelo seu conteúdo concreto, nem pelo conteúdo de seus produtos, e sim pelo seu valor abstrato, isto é, valor de troca, assim também a educação passa a ser valorizada não por seus conteúdos concretos, mas por produzir as capacidades abstratas que permitiriam o “aprender a aprender”.

Nessa direção, discute-se a historicidade do ser humano, em Marx, a dialética entre objetivação e apropriação entendendo que o processo de apropriação surge, antes de qualquer coisa, na relação entre um homem e a natureza, que é nessa relação que o ser humano transforma a natureza e a incorpora à prática social.

E ainda esclarece que o processo de objetivação ocorre ao mesmo tempo em que o ser humano produz uma realidade objetiva que passa a ter características humanas, sócio-culturais, que acumula atividades de gerações de seres humanos. Daí a geração de novas necessidades, novas apropriações e objetivações.

Enfatiza que o processo de apropriação, nessa direção é sempre mediatizado pelas relações entre os seres humanos, caracterizando-se como um processo de transmissão de experiência social e, portanto, como um processo educativo, no sentido lato do termo.

Assim a relação entre objetivação e apropriação se revela, pois, sempre em condições determinadas pela atividade passada de geração a geração, e de seres humanos a seres humanos.

Duarte esclarece que é necessário distinguir o fato de a objetivação e de a apropriação serem processos indispensáveis ao desenvolvimento dos seres humanos, e que quando o capital apropria-se da mais-valia, trata-se de uma apropriação que aliena os trabalhadores do produto de seu trabalho, sendo portanto, uma apropriação alienante.

As apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana são consideradas pelo autor, alienadas e alienantes, que acabam por descaracterizar a teoria mencionada.

Na seqüência, o autor apresenta uma crítica de Marx a naturalização do histórico, critica essa que conceitua o fetichismo como uma relação alienada e alienante que os homens estabelecem com a mercadoria, como objetivação humana, pelo fato de o próprio processo de objetivação ocorrer no capitalismo sob relações sociais de dominação, isto é, sob a forma de apropriação privada dos meios de produção e do produto do trabalho.

Para a compreensão de tal crítica, fala de Adam Smith quando ele coloca a concepção na qual a troca e o mercado são vistos como pertencentes à natureza do ser humano e, portanto, características essenciais do desenvolvimento individual e da sociedade.

Finalmente, Duarte esclarece que a concepção individualizante é difundida de muitas formas, entre elas pela difusão da ideologia do sucesso individual, que preconiza ser esse sucesso resultante da existência, no indivíduo, de algumas qualidades (“virtudes”) como espírito empreendedor, criatividade, otimismo, perseverança, auto-confiança, disposição para o trabalho, domínio de técnicas atuais e, principalmente, crença no princípio de que a sociedade só pode progredir se forem respeitadas as leis do mercado.

Conclui que o discurso ideológico contemporâneo é a essência dos artifícios retóricos e simbólicos do discurso liberal dos séculos XVIII e XIX.

Enfatiza-se assim que o lema do “aprender a aprender” não considera o processo descrito por Marx, em que a produção cria o consumidor.

Voltando a reflexão para o “aprender a aprender” e a globalização como esvaziamento completo do indivíduo, o autor analisando a visão de Marx acerca do processo de esvaziamento dos indivíduos e das relações sociais no capitalismo, conclui que como ao trabalhador é negada a propriedade dos meios de produção, só lhe resta vender sua

força de trabalho, assim como toda a produção é dirigida pelo valor de troca e não pelo valor de uso das mercadorias.

Assim também os conhecimentos transmitidos pela escola passam a ter valor apenas na medida em que sua aprendizagem gere a capacidade permanente de aprendizagem, isto é, o conteúdo aprendido é valorizado não pelo conhecimento nele contido, mas pela forma pela qual é aprendido, desde que tal forma gere o “aprender a aprender”.

No quarto capítulo, Duarte realiza abertamente uma crítica a diversos autores nacionais e internacionais em defesa de uma leitura marxista da obra de Vigotsky.

Apresenta inicialmente uma crítica a tese de doutorado de Freitas (1994), como um trabalho acadêmico que no seu contexto descaracteriza o pensamento de Vigotsky “ de forma a torná-lo de forma mais facilmente assimilável ao universo ideológico do capitalismo contemporâneo.

Comenta as tentativas de afastar a teoria de Vigotsky da teoria de Leontiev, e aponta que um dos muitos equívocos existentes nessa interpretação reducionistas das teorias de Vigotsky e Leontiev reside no fato de que, para nenhum desses dois pensadores, a linguagem e o trabalho podem ser vistos de forma dicotômica, pelo simples fato de que, na filosofia de Marx, na qual se apoiavam tanto Vigotsky como Leontiev, a atividade humana é social e, portanto, sempre mediatizada pelas relações sociais e pela linguagem.

No tocante ao ecletismo nas interpretações pós-modernas e neoliberais da teoria vigotskiana, contrapõe-se à idéia de que Vigotsky e Piaget seriam semelhantes. Piaget assume uma posição idealista das relações entre educação e sociedade, Já Vigotsky defende uma perspectiva materialista.

Aponta que Vigotsky e Piaget abordam de forma radicalmente distinta a relação entre filogênese e ontogênese, que para Piaget tal relação explica-se por meio de um modelo essencialmente biológico.

Enquanto Vigotsky não analisava a relação entre formação do indivíduo e história social como análoga à relação entre ontogênese e filogênese do ponto de vista biológico.

Esclarece que se procura em Vigotsky o que pode ser encontrado em Piaget, pois para esse a socialização não deve ser vista como aquela que produz o pensamento individual.

Aponta ainda Kohl, que elaborou estudo sugerindo a aproximação entre esses dois autores, afirmando a autora, “que ambos teriam utilizado metodologias qualitativas,

procurando não analisar o processo e se atendo a resultados estatísticos, discordando do mesmo”.

Desenvolvendo críticas e apontando trabalhos diversos de educadores brasileiros, neste sentido, o autor conclui tratar-se de “um ambiente ideológico generalizado, como manifestação de um fenômeno mais amplo, o de difusão de pensamento pós-moderno”.

Nos estudos realizados por Duarte e aqui apresentados como sustentação do desenvolvimento da Didática Histórico-crítica, conclui-se que a impregnação do pensamento pós-moderno nos trabalhos dos divulgadores da teoria vigotskiana gera, graves distorções dessa teoria. Como exemplo, a crítica infundada e inconsistente à teoria vigotskiana onde denuncia críticas e até críticas as críticas que “revelam desconhecer totalmente os princípios mais elementares da concepção marxista”.

Na conclusão desse capítulo destaca como os escritos de Vigotsky continuam desconhecidos para a maioria dos estudiosos do meio educacional brasileiro, apesar de bastante mencionado. Tal desconhecimento é o que facilita a aproximação das interpretações da teoria vigotskiana a ideários pedagógicos afinados com o lema “aprender a aprender” e ao universo ideológico neoliberal e pós-moderno.

No sexto capítulo é criticada a psicologia socio-interacionista de Piaget afirmando que quando procuram adotar Vigotsky no campo da educação, da psicologia e da psicologia educacional aproxima-se mais, na verdade, da concepção piagetiana que se situa, no ponto de vista educacional, direcionado ao universo ideológico cujo emblema é o “aprender a aprender”. Sendo que o desenvolvimento operatório do indivíduo e sua socialização seriam processos que interagem entre si, regidos pelas mesmas leis de evolução rumo ao equilíbrio lógico.

Assim conclui que Piaget acreditava em uma educação neutra do ponto de vista social e político, onde o valor único explicitamente assumido por esta educação seria o das relações sociais regidos pelo princípio da reciprocidade e da cooperação, negando assim qualquer possibilidade de desenvolvimento de uma educação fundamentada nos princípios propostos por Marx, nos quais se ancoram as teoria de Vigotsky.

Encerrando Duarte indaga a respeito do sentido de se estudar Vigotsky hoje, e ainda a respeito de quais efetivas contribuições que poderiam trazer para a educação brasileira este seu estudo que demonstra a necessidade de análises críticas aos intérpretes de

Vigotsky, pois eles vêm promovendo o imobilismo nos educadores que lêem os seus escritos acriticamente.

Dessa forma, Duarte defende a necessidade de uma pedagogia Marxista, articulada a uma luta política socialista, uma pedagogia que façam avançar a formação dos indivíduos na direção do enfrentamento das contradições da sociedade capitalista contemporânea. E pondera que a necessidade de uma pedagogia crítica e historicizadora referindo-se ao fato de que esta proporciona base a educadores, para rebelarem contra formas de alienação, que seria a solução para a luta contra a legitimação de políticas educacionais neoliberais e ideológicas pós-modernas.

Faz alusão ao fato de que tal processo deverá ocorrer por meio de relações complementares entre a elaboração da teoria pedagógica, a proposição e a realização de ações educativas concretas, a luta no campo das políticas educacionais e no campo político propriamente dito.

Depois de apresentar os estudos do Duarte, urge apontar também para as contribuições de Arce (2002) que também realiza estudos na direção da afirmação da Pedagogia Histórico-Crítica, e conseqüentemente contribui para a elaboração de uma Didática Histórico-Crítica.

Em seus trabalhos, Arce problematiza a imagem ideal da profissional para a educação infantil como a de uma mulher “naturalmente educadora nata, passiva, paciente, amorosa, sendo guiada pelo coração em detrimento da formação profissional”.

Problematiza também a não-valorização salarial, a inferioridade perante os demais docentes, a vinculação do seu trabalho com o doméstico, o privado e a deficiência da formação, encarando o trabalho docente como uma questão maternal e instrumental, reforçando o apelo pela separação entre concepção e execução, desvalorizando o trabalho crítico e intelectual, e enaltecendo a prática pela prática espontaneísta.

Assim os professores assimilam receituários, um aglomerado de sugestões de atividades para cada faixa, dessa forma as atividades não são analisadas de forma crítica e contextualizadas no interior de um corpo teórico, coerente e consistente, fundamentados na psicologia como garantia do processo espontâneo de desenvolvimento dos alunos.

Arce, afirma que o trabalho pedagógico, fundamentado conforme o construtivismo e a teoria das inteligências múltiplas, oriundos da psicologia do desenvolvimento e

sobrepostos à prática escolar são entendidos como formas salvadoras e legitimadoras de um processo metodológico confuso e indefinido, separando cada vez mais o pensar e o fazer.

Na direção apresentada, Arce discute, os fatores históricos, ideológicos e culturais que levam os principais teóricos da educação infantil a colocar o desenvolvimento da criança, visto de uma ótica psicologicamente, no centro da discussão a respeito da educação de crianças menores de 6 anos..

Discute o fenômeno da psicologização como fator que acarreta a secundarização do ensino e do papel do professor, provocando sérios problemas para a didática, posto que a secundarização do ensino e a descaracterização do papel do professor acabam por transformar a prática de ensino num exercício de espontaneísmo e improvisação.

Na seqüência problematiza, a educação infantil, por ter seu nascimento concomitante ao das idéias escolanovitas, não teria já desde o seu início, se tornado a pioneira na tentativa de implementação dessas idéias e dessa forma forte difusora da vertente escolanovista da pedagogia liberal burguesa, apoiadas em concepções ahistóricas do ser humano.

Embasando suas reflexões lembra a época na qual viveram Pestalozzi e Froebel, e que foi repleta de contradição características do processo no qual a burguesia ainda se constituía em classe em ascensão.

Com a passagem do feudalismo ao capitalismo, surge o “Ideal Humanista”, do desenvolvimento livre e pleno do ser humano e da autonomia dos homens. Mas, a sociedade que cria esse ideal é também a sociedade produtora de mercadorias, produtora de valores de troca, a sociedade do “esvaziamento” completo do indivíduo.

Diante desse quadro, a autora se propôs fazer uma análise inicial das ligações existentes entre o atual discurso presente na área da educação infantil e o construtivismo, neoliberalismo e o pós-modernismo, partindo-se deste ponto para a busca de germens deste quadro discursivo nas obras de Froebel, em um primeiro momento.

Assim, Arce aponta sua discussão também para a literatura na era das revoluções, e fala acerca da revolução dupla ocorrida neste período que possibilitou um intenso processo de produção intelectual e artística, marcadas pelo iluminismo pelo romantismo.

Esclarece que no Iluminismo, filósofos (Bacon, Descartes, Locke, Voltaire), lutavam por uma sociedade e por um estado guiado pela razão, explicavam o mundo pela matéria em desenvolvimento, defendiam que os conhecimentos provinham de um mundo

real, ao contrário do período feudal, no qual o obscurantismo, as crenças e o misticismo dominavam a vida dos homens.

Todavia, o Iluminismo não travou, sozinho, a batalha contra o feudalismo. O movimento romântico, que quase se confunde com o Iluminismo, trouxe mais elementos para essa luta, acentuando os sentimentos sobre a razão, fazendo os sentimentos triunfarem onde a razão fracassava, captando a essência, o absoluto.

Apesar de terem claro seu papel social, os artistas e intelectuais do movimento Romântico não conseguiam proceder a uma análise social completa e contundente, já tal análise perdia-se no emaranhado da filosofia e nas abstrações.

Assim diz que isso acabaria por fomentar o irracionalismo da burguesia em sua fase de decadência ideológica distorcendo a tradição literária estabelecida no período revolucionário da burguesia, pois após ascender ao poder e com medo das revoluções populares, com o movimento romântico operou-se um retrocesso ideológico, proclamando uma religião para o povo.

Nessa direção, Arce pondera que para compreender o ambiente literário e filosófico da época de Pestalozzi e Froebel e compreender quais as tendências do espírito da época, é necessário se falar sobre Goethe e Schiller, considerados autores à frente do pensamento da época.

Goethe, em suas obras, dava importância muito grande à consciente orientação do desenvolvimento humano, à educação, debatendo sobre razão x sentimento, e se colocava contra as concepções subjetivas e naturalizantes da educação, concepções antagônicas à consciente realização das riquezas produzidas pelo ser humano.

Além de Goethe, o poeta alemão Schiller, mais revolucionário que Goethe, percebe que a sociedade burguesa, baseada no poder de troca, embrutece os homens, desumanizando-os e elegendo o individualismo com sua máxima.

Mas, apesar de Schiller perceber a alienação que gera a sociedade burguesa, toma-a como eterna e necessária para o desenvolvimento do homem, não existindo outra forma do homem progredir. Sua crítica não é radical a ponto de propor uma mudança no modo de produção que provoca a fragmentação; o autor busca a alternativa da educação pela arte.

A importância da obra de Schiller reside na visão similar de Goethe, da incompatibilidade do modo de produção com os ideais iluministas da Revolução Francesa.

Ambos se igualam por verem uma solução para este conflito, por acreditarem que o homem é capaz de solucioná-lo, por ser capaz de dominar a natureza e transformar a natureza humana através da razão e da criação ameaçadas pelas investidas irracionistas e místicas que já invadiram a filosofia do seu tempo.

Continuando, Arce fala sobre infância, maternidade e família, no contexto da historicização do pensamento de Froebel e Pestalozzi, tendo como objetivo principal apresentar as concepções de mulher/mãe, criança e família desses dois educadores e mostrar, o quanto o pensamento deles estava ou não integrado aos ideais que passaram a ser disseminados pela burguesia quando se viu como classe no poder.

Assim, fala da vida cotidiana e a contra revolução – ou de como a ideologia burguesa adaptou os indivíduos ao modo de produção capitalista com as idealizações da infância, maternidade e família.

Nesse sentido, mostra que o processo das revoluções alterou todo o quadro econômico, político e social da Europa. E as mudanças estenderam-se para a vida cotidiana das pessoas através da reedificação da família cristã, monogâmica e nuclear, presente desde a Idade Média.

Para isso o grupo das mulheres e das crianças, apresentam-se como importantes no processo de contra-revolução, encampado pela burguesia, foi o que levou a esta modificação na estrutura da vida cotidiana, de modo que impedisse a continuidade das revoluções.

Na Idade Média foi muito intenso o processo de doutrinação das mulheres e a caracterização de seu ser ligado às paixões, ao sentimento em detrimento da razão. A mulher passa a ser tratada como ser inferior sem controle sobre seus atos, infantil, debilitada de razão.

O processo histórico de produção da submissão da mulher culmina com o matrimônio, e ser mãe era fator fundamental para se ter um bom casamento, o contrário era uma anormalidade.

Assim Arce pondera que, a educação de crianças pequenas também se estabeleceu como função feminina; o fato de crianças também serem presas ao âmbito privado e a necessidade de cuidado do corpo colocavam-nas como mais um trabalho doméstico dentro dos afazeres que a mulher deveria assumir.

Esse processo descrito atingiu primeiramente a nobreza; as classes pobres não podiam se dar ao luxo de ter suas mulheres trancafiadas em casa, pois precisavam trabalhar para auxiliar o marido no sustento dos filhos.

Todavia, não só a mulher teve seu papel alterado durante a Idade Média: o mesmo ocorreu com a criança por meio da contribuição da igreja e as artes que enfatizam a ingenuidade, a graça e a gentileza que passam a ser observadas, originando o sentimento classificado com “paparicação”.

Contrário a este sentimento surge outro, o “moralismo” que não reconhecia a criança como um ser diferente do adulto, para que os mimos não as tornassem mal-educadas.

Arce lembra então que a redefinição de papéis sociais impostos à mulher e à criança das classes ricas já era suficiente para operar uma mudança na estrutura da vida cotidiana, ao separar os âmbitos privados e públicos, esfera privada, ao doméstico, tornando-se símbolo da fragilidade.

A mulher foi assim, protagonista da adaptação do indivíduo ao modo capitalista de viver, juntamente com as crianças que são forçadas desde da idade média a ter seu modo de vida e seus pensamentos guiados pelo misticismo religioso, porque o materialismo apregoado pelos iluministas muito pouco penetrou em suas vidas, o espírito da família capitalista foi mais ágil e fez-se mais simples a sua assimilação com auxílio da religião.

Arce apresenta o pensamento de Goethe e de Michelet que em romances expressam o retrato da sociedade civil burguesa, racional e esclarecida, e apontando para uma crítica ao modelo burguês de família e ao papel que cabe à mulher neste espaço privado. Afirma que esses percebem que este modelo leva a uma dominância dos acontecimentos da vida cotidiana sobre a vida do indivíduo, que perde o poder de decisão e deixa-se levar pelo cotidiano, em função da adequação da vida privada à lógica da sociedade capitalista e toda a intensa alienação intrínseca a essa lógica.

Assim, discute-se a visão burguesa de mulher, de criança e de família, evidenciando a força que teve esse processo ideológico de adequação da vida privada à lógica da sociedade burguesa, adaptando a família e seus integrantes ao novo ideal que surgia, separando de maneira radical o âmbito público do âmbito privado da vida das pessoas.

Em seguida busca o posicionamento de Pestalozzi e Froebel que frente a esta questão, tem sua pedagogia influenciada por Rousseau, apontado como o pai da pedagogia escolanovista, pai da pedagogia centrada na criança.

Sobre o pensamento de Pestalozzi e Froebel, para quem a mulher, como educadora, desempenha um papel absolutamente central e praticamente exclusivo na formação de crianças pequenas.

Afirma que Pestalozzi era defensor dos mais pobres, ele sempre buscou ajudá-los e foi para eles que pensou toda a sua metodologia educacional, e compara a figura da mulher na família com a de um ser angelical, com uma bondade infinita e capaz de fazer com que o lar seja inundado de paz, sinceridade.

Assim, as crianças moralmente entregues à mulher que através do seu exemplo, da ação que os protestantes tanto incentivavam, mantém-nas afastadas dos perigos da corrupção que rondam qualquer lar.

Arce afirma que Pestalozzi recorre à religião e à educação para restabelecer os preceitos morais e a paz, acabando com o vício e a intolerância.

Pondera que para Pestalozzi a escola deve ser uma continuidade do lar, portanto, a alma feminina é o centro da família, não se pode ausentar também da escola.

Na seqüência pondera que Froebel, seguindo Pestalozzi, também elegerá a família cristã base da vida do indivíduo, a mãe como seu alicerce e a criança como centro razão da existência de ambos.

A autora, portanto, faz a crítica de que esse educador focaliza em sua obra, sujeitos abstratos, não se importando com sua condição social, com as condições nas quais transcorre a vida cotidiana.

Assim diz que Froebel deseja que todos encontrem a harmonia com Deus, a unidade de tudo, radicalizando o enfoque individualizante que já se fazia presente na pedagogia pestalozziana.

Afirma que a pedagogia pestalozziana não conseguiu deixar de se enredar na ideologia burguesa de adaptação dos indivíduos ao cotidiano alienado da sociedade capitalista, a despeito das preocupações de Pestalozzi para que os males que assolavam os pobres de sua época.

E afirma ainda que a pedagogia de Froebel contribuiu de forma ainda mais decisiva para a reprodução da alienação gerada pela sociedade burguesa, ao desligar-se até mesmo daquelas preocupações com os sofrimentos reais dos pobres.

Assim sob o comando da mãe, a família deve ser conduzida em um ambiente pleno de amor e religiosidade, Froebel, assim como Pestalozzi, também procura descrever o

desenvolvimento infantil centrando-se em suas particularidades, mas acentuando muito mais que a tarefa da família, especialmente a educação a ser ministrada pela mãe, deve ser dirigida pelos estágios de desenvolvimento que ele descreve.

Importante destacar que nesta busca de detalhar o desenvolvimento da criança, o autor elege a brincadeira como a linguagem principal da criança a qual deve ser observada pela mãe e respeitada.

Ambos, Pestalozzi e Froebel agitam com força a bandeira levantada pelos puritanos, pelas campanhas de evangelização do povo, que auxiliaram no encerramento das revoluções através da adaptação o cotidiano familiar aos ditames da alienação imposta pela sociedade burguesa.

Vê-se que, nos discursos dos autores, mãe, criança e família tornaram-se abstratas, figuras idealizadas desligadas do ambiente social, econômico e político no qual estão inseridas.

O público passa a ser visto como algo pesado e perigoso o qual a família deve ser poupada e guardada. Assume-se que ser mãe é algo natural para mulher, assim como é natural que o homem ocupe da vida social.

Arce esclarece que a culpa pelo fracasso ou as glórias pelo sucesso social passam a ser depositadas nos indivíduos, na constituição de suas famílias nucleares, como forma de a burguesia explicar o sucesso demasiado de uns em detrimento do fracasso total de outros, impossibilitando assim, lutas coletivas.

Fica claro também que Pestalozzi e Froebel vêm a sociedade capitalista no uso do recurso da naturalização, através do ideal da família burguesa, tornando-a algo como universal e imutável, negando ao homem a autoria e a produção social deste ideal, constituindo um fortíssimo recurso ideológico de dominação.

A autora alerta que assim a alienação vai tomando conta da vida do indivíduo e interferindo no desenvolvimento de sua individualidade, fazendo que todos os fenômenos e necessidades produzidos pela sociedade capitalista sejam entendidos pelo indivíduo como próprios e de sua natureza.

Continuando sua problematizações Arce critica a pedagogia de Pestalozzi e de Froebel como sendo liberal e não crítica.

E assim a autora inicia sua crítica por intermédio da leitura que faz acerca da concepção de homem de ambos, apontando que essas estão diretamente relacionadas à

crença de que o homem foi criado por alguém, isto é, por Deus, o qual também criou a natureza.

A natureza sendo, também, obra do Criador, a compreensão do que é o homem passa pela compreensão das relações que o homem trava com a natureza.

Haverá, então, um movimento contrário ao que se encontra nos enciclopedistas do Iluminismo, que procuravam definir o homem a partir da sua materialidade, racionalidade, capacidade de criação e transformação da natureza, liberto dos desígnios divinos e de forças estranhas a regularem sua vida.

Arce entende que Pestalozzi e Froebel, ao contrário, têm na divindade a medida do homem, que atrelado, às demais obras de Deus, como a natureza, deverá seguir leis predeterminadas e eternas na sua busca pela perfeição e no reconhecimento de sua filiação divina.

Assim a moral da Pestalozzi reside na crença de que o homem, através do amor, pode ser treinado para tornar-se cada vez mais humano, por isso insiste tanto que seguir o coração é o mais importante para o homem. E que é voltando para seu interior, respeitando o que exista de bom em si mesmo, é que ele será capaz de respeitar o outro, “o auto-respeito é o verdadeiro meio para a união da espécie humana”.

Posteriormente afirma que Froebel partilha divisão semelhante à de Pestalozzi: Deus é o princípio de tudo e a vida do homem deve buscar harmonizar-se com sua divindade e com todas as outras criações divinas.

A lei eterna e divina, à qual Froebel se refere, guia o desenvolvimento de todos os seres na terra, apesar das particularidades que envolvem o desenvolvimento dos objetos da natureza, nós podemos, através do acompanhamento destes, perceber como se dá o desenvolvimento humano.

Por isso encontraremos em toda a obra do autor sempre a comparação do desenvolvimento da criança com o das sementes, defendendo assim, a idéia da naturalidade.

Nesse sentido, para ambos através de um triangulo, de uma tríade inseparável e formava o que ele denominava “Unidade Vital”, na qual a educação deveria estar alicerçada para poder conduzir o individuo ao desenvolvimento pleno.

Dentro do princípio da “Unidade Vital” os processos de interiorização e exteriorização eram fundamentais, pois levavam a clarificação da consciência ao autoconhecimento, ou seja, à educação.

O processo chamado de interiorização consiste no recebimento de conhecimentos do mundo exterior que passam para o interior, seguindo sempre uma seqüência que deve caminhar do mais simples ao composto, do concreto para o abstrato, do conhecido para o desconhecido.

O processo contrário a este é chamado de exteriorização, no qual a criança exterioriza o seu interior e, para tanto, necessita trabalhar em coisas concretas, como a arte e o jogo, excelentes fontes de exteriorização. Uma vez exteriorizado seu interior, a criança passa a ter autoconsciência do seu ser, passa a conhecer-se melhor: é assim que a educação acontece.

Os autores acima indicados confirmam em sua concepção de homem o que já haviam exposto ao dissertarem respeito da família, da mulher e da criança, ou seja, a Natureza Humana é algo de certa forma predeterminado, universal e eterno, a sociedade em que o ser humano está inserido também aparece como algo imutável e eterno. Nessa visão de mundo, a vida do indivíduo em sociedade é visto como algo espontâneo e natural.

Aqui Arce afirma que a concepção de Froebel e Pestalozzi leva à naturalização de processos que são históricos e frutos de construções sociais.

Essa ilusão, embutida na concepção naturalizante de homem, acaba levando-o em última instância a uma concepção falsa de si mesmo.

O homem pensado desta forma não teria tido a capacidade de se desenvolver, apenas teria imprimido em seu ser a realidade que o circunda, sempre eterna e imutável, levando por fim a mesma vida que os animais levariam por sucessivos séculos.

Na seqüência Arce busca adequar a educação da nova sociedade aos princípios educativos de Pestalozzi e Froebel, falando do ABC da intuição – a educação seguindo o desenvolvimento natural da criança na vida e pela vida através da ação.

Nessa direção conforme Pestalozzi, a educação deveria seguir do desenvolvimento natural do ser humano, sendo dosada de acordo com cada estágio pelo qual o indivíduo passa até atingir a idade adulta, nesse sentido estabelece estágios, procurando dividir a educação em primeira infância e idade escolar, sugerindo para cada fase um tipo específico de trabalho.

Criam-se assim, livros, guias para uma aprendizagem que não perturbe a inteligência da criança com conteúdos incompreensíveis, mas simplesmente lhe forneça o que for necessário para o seu desenvolvimento, em conformidade com a natureza.

Enfatiza dessa forma a educação a fim de seguir a transformação natural do animal em homem, sem impedir ou atrapalhar seu curso natural, estando apenas atenta para auxiliar quando necessário, atendendo às necessidades autênticas desse processo.

Arce nesse momento pondera que Pestalozzi retoma princípios já utilizados por Comenius, ao propor de certa forma, que os conteúdos devessem ser graduados conforme o nível da criança, indo além, porque ele atrela todo o processo educativo ao desenvolvimento natural da criança, não eximindo disto o professor de sua função.

Ao refletir a respeito da função de mestre, o autor, afirma que a escola de seu tempo, que submete o ensino a leis externas ao desenvolvimento natural, encontra-se perdida no mecanismo inútil.

Além, de atrelar a educação ao desenvolvimento natural do ser humano, Pestalozzi a atrela aos sentidos. Portanto tudo que passa pelos sentidos se constitui em conhecimento para o homem, a educação deve trabalhar com eles que leva um homem a conhecer a si mesmo.

Todo esse processo de subordinação da educação à Natureza Humana, à sua marcha, ao seu desenvolvimento, descrito até aqui, se tornou o alicerce de sua metodologia de educação, juntamente com as instituições que brotam deste processo natural.

Por isso o ABC da intuição de Pestalozzi por congregar todo o seu método de orientação da criança no processo de conhecer-se, de descobrir-se e de conhecer o mundo que a cerca, através dos sentidos. Assim, a tríade: número, forma e palavra são trabalhadas sem ferir o círculo natural do desenvolvimento humano, que indicam o princípio do aprender fazendo.

Em detrimento da abstração da formação livresca e acadêmica, privilegiando a prática, em forma de problemas a serem investigados através da qual sejam apresentados problemas referentes a conteúdos necessários para a vida toda, para resolvê-los dentro de seus limites psicológicos em busca de proporcionar uma educação integral para o homem.

Arce continua falando do pensamento de Froebel, porém voltando para os dons – a auto-atividade e a “Unidade Vital”, respeitando o desenvolvimento infantil. Nesse sentido, a escola deve favorecer o livre desenvolvimento da criança, orientando-a e guiando-a para o

caminho correto, no qual todas as suas potencialidades serão desenvolvidas em harmonia com a natureza.

A educação deveria estar alicerçada na metodologia que leve em conta o agir pensando e pensar agindo. Assim, defende-se uma educação pautada no desenvolvimento espontâneo da criança, uma educação que não impusesse à criança aquilo que não fosse resultado natural de seu desenvolvimento.

Dessa forma ele não bania totalmente das escolas a educação prescritiva, a qual deveria ser utilizada, mas somente quando alguma criança se encontrasse desviada de seu processo natural de desenvolvimento através da divisão do desenvolvimento humano em estágios: a primeira infância, a infância e a idade escolar, muito mais detalhados que aqueles encontrados em Pestalozzi.

Nessa direção Froebel reforça a idéia de que a brincadeira é a chave para nos comunicarmos e conhecermos a criança pequena, e desenvolve características humanas, auxiliando meninos e meninas a encontrarem e exercerem desde cedo o papel que lhes cabe na sociedade.

Reconhecendo que o jogo e brincadeira variavam conforme a idade da criança, não sendo este um fator secundário, ao contrário, devendo ser observado e trabalhado pelo professor, que assim estaria auxiliando muito mais o desenvolvimento infantil.

Arce esclarece assim que aqui a brincadeira e os brinquedos mediam a apreensão que a criança realiza no mundo, no processo de interiorização, bem como também no processo de exteriorização, que torna possível o conhecimento da criança, do seu ser.

Por isso, para esse educador, os brinquedos e as brincadeiras não poderiam mais ser escolhidos de maneira indiferente, eles deveriam ser estudados para que se pudesse oferecer para a criança, de acordo com o seu nível de desenvolvimento, o que houvesse de melhor para ela.

Assim, este autor retoma vários princípios de Pestalozzi, porém centrando-se muito mais no interior do indivíduo e na tentativa de mediar sua exteriorização através da manipulação de objetos e a inserção do jogo para a educação da criança, apresentando-o como sua linguagem principal, sua forma de expressar-se a respeito de si e do mundo que a cerca.

Enfim, concordando com Arce denuncia-se aqui que a influencia do pensamento de Pestalozzi e Froebel na educação brasileira, representou e representa até então, a

propagação da alienação imposta pela ideologia-burguesa, que com o discurso de luta contra a ideologia medieval, valoriza o pensamento que define o critério de verdade do conhecimento como oriundo da observação das leis da natureza.

Nega-se aqui também os pensamentos que se pautam em valores e ações da cotidianidade capitalista aliados a moral cristã, não permitindo a possibilidade de construção da educação a ser materializada por meio de uma Didática pautada em uma concepção materialista-histórica, que busca promover a superação dos valores e ações acima mencionados.

Assim em comunhão com o pensamento da Arce que por sua vez comunga com os autores cujas pesquisas foram apresentadas nesse capítulo, afirma-se que assim como Duarte essa pesquisadora aponta obstáculos ao avanço da construção de uma pedagogia histórico-crítica no Brasil, reforçando o pensamento de Saviani, Scalcon, Wachowicz, Gasparin, Zannela, Sánchez Gamboa, que caminham na direção de promover uma teoria educacional que para ser vivenciada tenha como ponte a Didática vista pela ótica da concepção Histórico-Crítica

Sendo assim fica claro que no Brasil pesquisas vem sendo desenvolvidas na direção de somar esforços para materializar uma Didática que seja veículo para que a classe trabalhadora tenha acesso ao conhecimento como um todo.

Uma Didática por meio da qual o conhecimento não seja, secundarizando, possibilitando a escola priorizar o lema “aprender a aprender” exercendo o papel da educação compensatória no lugar do trabalho educativo proposto pela Pedagogia Histórico – crítica, na direção da vivência do ato de ensinar conforme proposto pela Didática Histórico – Crítica .



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As conclusões retomam a problemática e apresentam considerações acerca de pontos dos eixos centrais do estudo.

Retomar a problemática desta pesquisa implica partir de um levantamento geral do realizado que consiste no estudo da teoria crítica da didática na tradição institucional da universidade brasileira: contradições epistemológicas, possibilidades políticas e tendências atuais.

Assim, o estudo da temática apresentada constitui esforços para contribuir com os estudos sobre o ensino da disciplina Didática no Ensino Superior brasileiro, problematizando questões que interferem na forma de ensinar dos professores, no contexto universitário, nos cursos de formação dos mesmos.

Foram desvelados questões culturais, políticas, e limites ideológicos encontrados nos discursos oficiais da educação, que definem a natureza e constituintes políticos da Didática, indo além dos limites de entendimento dessa temática que até então, consistia no reducionismo da mesma, a díade ensino-aprendizagem.

Para mostrar que, as matrizes epistemológicas e as diretrizes políticas e institucionais do ensino da Didática, na tradição universitária brasileira nunca foi dialética, evidenciou-se que as bases do mesmo são originadas de pensamentos autoritários, dogmáticos, excludentes advindo de uma concepção positivista que às vezes se manifesta em forma de tecnicismo, às vezes em forma de humanismo, mas, sempre tendo em vista interesses das classes dominantes.

Diante de algumas convicções reafirmadas é possível dizer que da mesma forma que no decorrer da história da cultura aconteceram embates de idéias onde pensamentos contrários afirmavam diferentes visões de mundo, a história da Didática inserida nesse contexto sempre foi também um tema polemico.

Digo um tema polêmico, conforme os embates de idéias, ocorridos na Grécia clássica, onde o pensamento Socrático-Platônico defendia a concepção idealista da Didática tirada da alma, que se baseia na maiêutica.

Contrapondo, Epicuro e Aristóteles defendiam uma concepção da Didática baseada na razão que dirige a conduta humana por meio do hábito.

Posteriormente na idade média a demarcação dos conflitos centra-se nas filosofias agostinianas-tomista, sendo que de acordo ao pensamento do primeiro, a Didática é concebida conforme concepção idealista que implica que a aprendizagem se dá na alma, é anímica. Enquanto que para Aquino, a Didática centra-se no intelecto, dando ênfase ao ato de ensinar tendo em vistas ouvir a natureza.

Com a chegada do iluminismo, vivencia-se o terceiro momento de divergência de pensamentos. Assim, apontando a direção para a Didática proposta na época, destacam-se o pensamento de Descartes e o pensamento de Bacon.

Descartes, afirmando a razão por meio do intelecto, propõe fundamentos de uma Didática centrada no método racionalista, em função do conhecimento verdadeiro, resgatando o idealismo socrático-platônico.

No mesmo contexto, Bacon fundamenta uma Didática que propõe o conhecimento como fruto da matéria por meio da experiência. Contrariando o pensamento cartesiano, o empirismo defende a aprendizagem como fruto dos órgãos do sentido, como afirmava Aristóteles e Aquino – não existe conhecimento que não tenha passado pelos sentidos.

Nesse terceiro momento, a filosofia racional de Descartes opondo-se a filosofia empírica de Bacon subsidia a Didática proposta por Comênius, Herbart, Rousseau, Pestalozzi, enquanto ao contrário, a filosofia de Bacon cujo conhecimento é entendido como originado da experiência opõe-se, sustentando a Didática proposta por Froebel, Montessori, Dewey, que apresentam propostas de Didática que comungam com o pensamento de Aristóteles.

Enfim, um quarto momento contrapondo os demais vivenciados até então, cujos fundamentos encontram-se centrados na filosofia oriunda do pensamento de Marx e Engels defendendo pressupostos que subsidiam uma proposta de Didática a partir do trabalho, como parte de uma educação concebida como práxis social, como instrumento de luta.

Negando o idealismo, o pragmatismo, a concepção histórico-dialética defende a visão de que o ensino-aprendizagem não pode ser entendido como fenômeno vivido por indivíduos isolados por meio do pensamento abstrato, que concebe o mundo de forma fragmentada.

Mas sim, concebe o ensino-aprendizagem e conseqüentemente a Didática no contexto dos grupos ou classes sociais, considerando que é em meio a estes que se materializa a práxis social como atividade que leva a transformar a organização e direção da sociedade.

Pode-se confirmar tal conclusão na expressão de Marx:

... as determinações abstratas conduzem à reprodução do concreto por meio do pensamento. Por isso é que Hegel caiu na ilusão de conceber o real como resultado de pensamento que se sintetiza em si, se aprofunda em si, e se envolve por si mesmo; enquanto que o método que consiste em elevar-se do abstrato ao concreto é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado. (1978, p.117)

Dessa forma, tanto o ensino quanto a aprendizagem tornam-se atividade de uma política educacional que busca apreender o movimento histórico vivido partindo do concreto, para transformá-lo segundo Scalcom (2003), em concreto pensado como expressão do concreto real que se dá pela mediação pela análise, que dá origem a uma nova síntese das múltiplas determinações, como totalidade.

Pensando nesta direção conforme mencionada encontra-se Makareko, Gramsci, Vázquez, Kosik, Saviani, que concebendo que o processo educacional é vivenciado nas escolas em forma de investigação da realidade sem dicotomizar teoria-prática em uma perspectiva onde professores e alunos elaboram um caminho que supera os métodos até então existentes.

Essa perspectiva considera professores e alunos como sujeitos que produzem o mundo, por meio da vivencia de um método que entenda o conhecimento, que compreende a atividade e iniciativa do aluno sem abrir mão da iniciativa do professor, como propõe Saviani:

Métodos que estimularão a atividade e iniciativa dos alunos sem abrir mão, porém, da iniciativa do professor, favorecerão o diálogo dos alunos entre si e com o professor, mas sem deixar de valorizar o diálogo com a cultura acumulada historicamente, levarão em conta os interesses dos alunos, os ritmos de aprendizagem e o desenvolvimento psicológico, mas sem perder de vista a sistematização lógica dos conhecimentos, sua ordenação e gradação para os efeitos do processo de transmissão-assimilação dos conteúdos cognitivos. (1986, p.72-73).

Somando aos esforços de realização das análises desenvolvidas no início desse estudo resgatou-se aqui também os marcos históricos da universidade brasileira e as

concepções epistemológicas da didática hegemônica nos cursos de formação de professores da referida instituição.

Concluiu-se então que, desde o início da história brasileira, fundamentou-se em perspectivas diferentes à concepção dialética, e conseqüentemente em nenhum momento da história serviu a interesses da classe que consiste na maioria das pessoas que habitam esse país.

Essa conclusão pode ser entendida com base no fato de que as diretrizes filosóficas e matrizes epistemológicas que vem sustentando as concepções dominantes do ensino da disciplina Didática, adotada nos cursos de formação de professores do Ensino Superior brasileira a partir dos primeiros cursos oferecidos no país (1930), consistem em uma concepção positivista vivenciada de diversas formas conforme as intenções estabelecidas em cada momento do mencionado contexto.

Assim esclarece-se que, a educação no Brasil surgiu tendo como hegemônica uma Didática sustentada em uma concepção de educação medieval, católica, tridentina, que nasceu juntamente com a universidade que desde seu surgimento no período colonial recebeu a influência dos jesuítas educadores daquela época e caminhou na mesma direção.

Assim, a universidade não nasce com base em uma concepção dialética e, conseqüentemente, a Didática adotada pelos professores dessa universidade também não era dialética.

A partir da década de 20, momento de redefinições políticas e econômicas, é vivenciado um marco histórico da universidade no Brasil, que se dá com a criação destas instituições que na seqüência prepara para a década de 30 tendo como característica marcante uma adequação para os tempos modernos.

Devido ao apelo de modernização da educação, inicia-se na década de 30 o segundo marco das concepções de Didática hegemônicas no Ensino Superior brasileiro, contexto esse cenário da criação jurídica da primeira instituição universitária pública desse país, sob a responsabilidade do Estado, que era detentor do controle financeiro, da escolha dos gestores e das determinações referentes a atribuições e fazeres pedagógicos.

É visto aqui, que interesses do liberalismo igualitarista tomam o lugar do antigo liberalismo elitista no momento em que se evidencia a concepção epistemológica da Didática hegemônica na história dessa universidade, fundamentada na visão positivista e caracterizada

em dois momentos de formas diferentes; sendo o primeiro momento, conforme o modelo republicano e o segundo, conforme o modelo populista autoritário de Getúlio.

O enfoque que sustenta a Didática aqui é baseado no princípio regido pelos fundamentos da filosofia positivista, que ora prioriza o aspecto lógico e ora prioriza o psicológico, mas de uma forma ou de outra, vem sendo concebida em uma visão fragmentada de homem ora fundamentada em uma visão essencialista e ora em uma visão existencialista.

Nesse sentido, os fundamentos filosóficos da Didática não se encontram ligados mais ao racionalismo, ao cultivo da intelectualidade em si, mas sim, aos princípios humanistas da escola nova, cujos fundamentos encontram-se na fenomenologia, privilegiando o indivíduo e vislumbrando um perfil de homem que faz valer seus direitos.

Um outro marco histórico da universidade brasileira, e conseqüentemente um marco da concepção epistemológica da Didática hegemônica, que consiste em uma concepção tecnicista positivista, é o momento em que se deu a criação da Universidade do Distrito Federal, com autonomia econômica e com função de formar e capacitar política e tecnicamente, os professores e administradores das demais escolas.

Nesse contexto, busca-se o desenvolvimento do progresso advindo das indústrias torna-se necessária a mão-de-obra qualificada no que se refere à aplicação de conhecimentos técnicos e científicos para atender à demanda do Estado e dos setores privados.

A educação é mais uma vez instrumento de realização de interesses políticos de determinadas classes sociais, que buscam o desenvolvimento cultural e tecnológico do país, a fim de acelerar o progresso, de modo eficiente, “desenvolvimentista”.

Assim, a universidade é adequada a moldes norte-americanos de forma que atendam os propósitos legados ao ensino superior, que passava também por um processo de privatização visando a modernização, e tendo como parâmetro um modelo empresarial.

Mais uma vez a universidade brasileira é veículo de atendimento a interesses das classes dominantes, propondo uma formação empírico-técnica, elitista e conservadora, que, nesse momento histórico, é baseada na concepção behaviorista de Skinner, que, por sua vez, propõe formar o homem capaz de operar com eficiência e eficácia obedecendo à ordem social estabelecida.

Outro marco da universidade no Brasil acontece no contexto que inicia a abertura do regime político autoritário, momento em que a educação toma um caráter de crítica e tem

como referência a filosofia originada do pensamento de sociólogos marxistas, que criticam a escola como aparelho ideológico do estado.

Mais uma vez, a visão de universidade marca diretamente a Didática, fazendo dessa um veículo de transmissão da ideologia autoritária por intermédio da prática e da denúncia do modelo educacional vigente, sem apresentar propostas de superação, negando a neutralidade do sujeito assume o caráter denominado por Saviani de crítico-reprodutivista.

Os fundamentos epistemológicos da Didática, também vislumbram o aluno como ponto de partida e de chegada, considerando sua aprendizagem, porém não mais fundamentada na abordagem comportamentalista ou humanista.

O ensino da Didática nesse momento não prioriza os conteúdos, nega a racionalidade do positivismo, e prioriza a compreensão dos sentimentos do indivíduo de acordo com a fenomenologia.

Quanto aos fundamentos epistemológicos da Didática, estes se centram nas derivações de normas, de prescrições a respeito do como ensinar, que permeiam os anos de 1930 a 1980, centrando-se no aluno, ora de acordo com o pensamento de Rogers, na tecnologia Skneriana, ora, nas teorias de Piaget.

Artifícios estes que favorecem a conquista de objetivos, aliados ao fortalecimento dos princípios positivistas a partir dos ideais de aceitação, humildade, e valorização exagerada da razão mecanicista das leis naturais, visando a eficiência e a eficácia do futuro professor a ser inserido no meio social, conforme proposto por Comte.

Diante das conclusões apresentadas, e ainda, intencionando apontar as concepções epistemológicas da Didática vivenciada na universidade encontrada no Brasil atual, urge enfatizar que o papel desempenhado pela universidade encontrada no atual contexto social brasileiro, onde as políticas neoliberais fazem com que o Estado não assuma o compromisso com órgãos públicos de sua responsabilidade, que é transferida aos empresários visando lucros, e que como consequência promove relações violentas, individualistas, egoístas e desumanas, de desrespeito ao próximo entre as pessoas em seu convívio social.

Assim, a universidade brasileira hoje neste país encontra-se imersa em um contexto em que a ética e a subjetividade são devoradas pela intensificação da razão tecnocrática, que caminha para a massificação do ensino superior, dada à nova ordem social, que é imposta ao mundo do trabalho.

Vivencia, portanto um momento difícil de ampliação em que lhes são feitas exigências cada vez mais restritas às políticas de financiamento por parte do Estado, e ainda porque desta é exigido formar o trabalhador capacitado tecnicamente, culturalmente, politicamente, eticamente, capaz de pensar analiticamente, posicionar-se de forma emancipada diante da realidade em que vive, independente da realidade social que transfere até mesmo das operações intelectuais do homem para as máquinas, provocando impactos sociais desastrosos.

Urge lembrar ainda, que a universidade continua até hoje desempenhando os mesmos papéis autoritários que lhes foram atribuídos desde a sua criação, mesmo considerando a autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, que legalmente lhe foi conferida. Da mesma forma, não cumpre a exigência de atendimento ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, princípio esse que devido às contradições estruturais não foi possível ser viabilizado.

Sendo assim, a prática da pesquisa não é real no seio da universidade como deveria ser. Ainda é uma lacuna no dia-a-dia da universidade brasileira, apesar de ser amparada por lei, foi tomada pelo jogo de interesses do poder, por conveniências não permitindo a concretização do princípio da indissociabilidade das atividades de ensino, pesquisa e extensão, que poderiam fazer da universidade uma instituição pautada em uma prática dialética.

Assim a universidade, geraria conhecimentos referentes aos problemas da região onde atua, e promoveria um ensino coerente com necessidades e exigências da sociedade, o que não acontece até então.

Dessa forma, pode-se afirmar que esta instituição desde o seu nascimento no Brasil assume a característica de uma instituição autoritária, positivista.

Pois, em nenhum dos mencionados momentos foi possível perceber ações democráticas no bojo das relações vivenciadas na mesma, fato este que faz com que também a Didática presente no cerne da história dessa instituição não seja democrática, dialética.

Conclui-se que as concepções epistemológicas da Didática hegemônica na universidade brasileira fundamentam-se nos princípios autoritários e pragmáticos da concepção filosófica Positivista, que propõe a desarticulação de uma possibilidade totalizante, necessária ao ato educativo.

Diante dessa realidade conclui-se ainda que, somente a partir da década de 80, é que começam a ser realizados no Brasil estudos na direção de pensar na possibilidade e construir uma Didática em uma perspectiva de práxis, uma Didática engajada que eleve o valor do

trabalho humano, entendendo o social não como produto do indivíduo, mas sim como produtor do indivíduo.

Uma Didática que respeite a individualidade, não como propõe a escola-nova, mas do ponto de vista histórico social no sentido apontado por Vázquez:

O social não é um produto dos indivíduos; pelo contrário, os indivíduos é que são produtos sociais. A individualidade - do ponto-de-vista histórico-social - não é ponto de partida; é algo que o homem conquistou - e enriqueceu - num processo histórico social. A individualidade e as forma dos indivíduos se relacionarem estão condicionadas histórica e socialmente. (1968, p.331).

Não uma Didática que tenha as técnicas de ensino como ponto de partida e ponto de chegada, mas sim, as práticas sociais vivenciadas no âmbito da sociedade onde os sujeitos da educação se encontram inseridos.

Enfim, é na universidade encontrada no atual contexto histórico contraditório que vem sendo elaborados no Brasil trabalhos que expressam o vigor da construção de uma Didática voltada para a cidadania, em defesa dos direitos humanos por meio do combate das desigualdades sociais que contradizem a filosofia idealista que fundamenta as concepções de ensino-aprendizagem vivenciadas até então no Brasil, independentemente de ser por meio de uma abordagem liberal autoritária, ou liberal democrática, ou técnica.

A Didática proposta acima começa a ser elaborada a partir dos estudos de Saviani que desde 1984 vem pensando uma proposta de educação para ser adotada no Brasil a qual ele denominou de “*Pedagogia Histórico-Crítica*” com base nos elementos propostos por Max, fazendo emergir a concepção de que o estudo não pode se separar do trabalho.

Da forma mencionada Saviani dá à educação a direção da construção do socialismo, a partir da formação crítica do cidadão, construída na coletividade, onde as idéias e as representações da consciência são produzidas pelos próprios homens reais e ativos.

Assim em prol da construção de uma pedagogia histórico-crítica, Saviani propõe um trabalho educativo através do concreto.

Vale esclarecer que, conforme o mesmo, quando se refere ao concreto não está tratando do concreto do no sentido Piagetiano,

... mas no sentido em que Marx define o concreto do concreto. Assim poderíamos traduzir pedagogia concreta por pedagogia dialética. A dialética

é uma lógica concreta, enquanto a lógica formal, a lógica das formas, é abstrata. Uma lógica concreta é uma lógica dos conteúdos. Só que não podemos concluir conteúdos concretos com conteúdos empíricos. Os conteúdos empíricos manifestam-se na experiência imediata. Os conteúdos concretos são captados em múltiplas relações, o que só pode ocorrer pela mediação do abstrato. Para chegar ao concreto é preciso superar o empírico pela via do abstrato. (1991, p.81).

Dessa forma, problematiza-se as limitações da contribuição da psicologia, que percebe o indivíduo empírico e não concreto. Assim a PHC, entende o professor e aluno como indivíduos concretos que fazem parte de uma classe social historicamente determinada pelas condições materiais da existência humana.

Continuando as buscas de uma educação no sentido ora apresentadas, Zannela (2003) desenvolve uma pesquisa que tem como eixo central “*o trabalho como princípio educativo do ensino*”.

Preconizar uma Didática nessa perspectiva ora mencionada é negar o ensino pautado na lógica proposta na filosofia da essência, lógica essa que dispensa a concepção de que a atividade prática que se manifesta no trabalho humano caminhe na direção da intenção de uma práxis revolucionária.

Na mesma direção encontram-se também pesquisas realizadas por Duarte (2004) que afirmam uma Didática que ao ser ensinada leve em conta suas problematizações referentes “*A crítica as apropriações neoliberais pós-modernas da teoria Vigotskiana*”.

Dessa forma, as contribuições de Duarte para a continuidade de elaboração da DHC – Didática Histórico-Crítica, parte da realização de uma leitura marxista da obra de Vigotski, desvelando a ideologia dominante imersa no entendimento das idéias desse autor ao referir-se ao lema “aprender a aprender” a serviço da manutenção da ordem social capitalista.

Com essa pesquisa Duarte contribui com elementos necessários para a construção de uma Didática que supere a proposta do trabalho educativo fundamentado na lógica meramente psicológica, que foi difundida no Brasil juntamente com a criação das primeiras universidades.

Colabora enfim, com a construção de uma Didática que não possibilite um ensino alienado e esvaziado, materializado no verbalismo, intelectualismo e autoritarismo, que promove um trabalho educativo escolar em um processo sem conteúdo, apontando a necessidade de uma educação que permita a população ser formada com um nível intelectual

mais elevado para que possa gerenciar o processo econômico e político do capitalismo contemporâneo.

Uma Didática que, conforme Arce (2000) desenvolva uma análise criteriosa da “*pedagogia na era das revoluções e suas implicações no pensamento de Pestalozzi, e Froebel*” e conseqüentemente acerca das influências desses pensamentos na tradição educacional brasileira.

Pensando em elaborar uma Didática fundamentada na PHC, acrescentam-se estudos realizados também por Wachowicz (1995) que se estruturam na busca de discutir a construção do “*Método Dialético na Didática*”; ponderando que não é na psicologia do desenvolvimento humano que revela a forma pela qual o aluno aprende, mas na filosofia entendida como base para um método de pensamento. E afirma ainda, que a proposta de Didática apresentada concebe que no conjunto dos elementos que tratam do processo de ensino encontram-se os objetivos, e esses é que determinam a relação entre os demais que são conteúdo e forma. Segundo Wachowicz, nessa perspectiva,

Os objetivos do ensino seriam na prática educacional o mesmo que é a ideologia na prática social: um condicionante de todo o processo, através de um “corpus” de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que deve ser e como se deve pensar, agir e sentir. A forma didática é, pois, uma conseqüência dos objetivos.(1995, p.93)

Entende-se que dessa forma os conteúdos ficam condicionados à elaboração dos objetivos para a definição do conteúdo a ser ensinado e também para a definição da forma de ensinar tais conteúdos.

Sendo que a questão do método é uma escolha política, aqui esse é entendido como um método do pensamento em função da apropriação da realidade vivenciada pelos sujeitos envolvidos no processo educacional.

Enfim, vem sendo construída no Brasil uma proposta de ensino com base na experiência realizada por Gasparin (2005), que se estrutura a partir de uma da realização do ensino por meio de “*Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*”, que consiste na novidade da concepção de ensino-aprendizagem a partir do trabalho, que segundo esse autor tem como ponto de chegada do processo pedagógico, o retorno à prática social que segundo Gasparin esse momento,

... representa a transposição do teórico para o prático dos objetivos de unidade de estudo, das dimensões do conteúdo e dos conceitos adquiridos. (...) professor e alunos modificaram-se intelectual e qualitativamente em relação às suas concepções sobre o conteúdo que reconstruíram, passando de um estágio de menor compreensão científica a uma fase de maior clareza e compreensão dessa mesma concepção dentro da totalidade. (2005, p.143).

Assim, Gasparim expõe que nesse sentido acontece um novo posicionamento frente à prática social do conteúdo que já foi adquirido.

Esclarece ainda que desenvolver ações reais e efetivas não significa apenas realizar atividades que envolvam um fazer material, mas sim todo um processo mental de realização de críticas da realidade, visando a elaboração de uma nova maneira de pensar a respeito da compreensão teórica e concreta da realidade. Essa compreensão teórica se transforma em atos a serem vivenciados por professores e alunos.

Diante das pesquisas realizadas no Brasil e ora apresentadas, conclui-se, portanto que se encontra em curso na universidade desse país, a construção de uma Didática que se fundamenta em uma perspectiva histórico-crítica.

Afirmando dessa forma, urge ponderar que se trata de uma Didática, que tenha como fundamentação a concepção de educação proposta por Marx e Engels, que a educação encontra-se sempre implícita em seus pensamentos devido à relação estreita entre pedagogia e a política.

Nesse sentido, a Didática tem como princípio, as relações do trabalho que foram por eles analisadas no decorrer das lutas travadas contra a ideologia burguesa inseridas no bojo da sociedade capitalista como história de luta de classe, em combate às idéias de cunho autoritário e dogmático.

Nesse sentido, este propõe a substituição do modelo de escola burguesa por uma escola que tem como princípio pedagógico e metodológico o trabalho produtivo, exigindo sempre o máximo do educando e ao mesmo tempo tratando-o com o maior respeito possível.

Para tanto, propor uma Didática Histórico-crítica implica propor uma teoria de ensino pensada a partir da idéia de indivíduo histórico social construído coletivamente no contexto onde se encontra inserido.



## REFERÊNCIAS

- ALQUIÉ, F. **A filosofia de Descartes**, Lisboa: Editorial Presença, 1969.
- ARENDT, A. **A condição Humana**, Rio de Janeiro: Zahar, 1995.
- AGOSTINHO, Santo. **Confissões; De Magistro**. In Os pensadores, São Paulo: Abril cultural, 1980.
- AQUINO, Tomás. **Sobre o Ensino (De Magistro), Os sete Pecados Capitais**, São Paulo: Martins Fontes, 2001.
- ARCE A. **A Pedagogia na “era das revoluções” uma análise do pensamento de Pestalozzi e Froebel** Campinas, SP : Autores Associados. 2002.
- ASTOLFI J. P. **A Didática das Ciências** Campinas: Papirus 1991
- CHAVES. M. (org) **Pedagogia do Movimento**. Maceió: ed. UFAL. 2004.
- BARROS, Manuel Correia, **Filosofia Tomista**, Porto: Livraria Figueirinhas, 1945.
- BLANCHÉ, R. **A Epistemologia**. Rio de Janeiro: Martins fontes, 1975
- BRASIL. Constituição (1988) **Constituição da República Federativa do Brasil**. Texto Constitucional de 5 de outubro de 1988 com as alterações adotadas pelas Ementas Constitucionais de Revisão n.1 a 6/94. Brasília: Senado Federal, 1999.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1961. Estabelece Diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 23 dez. 1996. p. 27833, Col. 1.
- BRASIL. **Decreto nº 3276, de 6 de dezembro de 1999**. dispõe sobre a formação em nível superior de professores para atuar na educação básica, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 7 de dez. 1999. p. 4, Col.1.
- BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 de Janeiro 2001. p.1 Col.1.
- BASBAUM, L. **História Sincera da República de 1930 a 1960**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1985.
- \_\_\_\_\_. **História Sincera da República de 1961 a 1967**. São Paulo: Editora Alfa-Omega, 1986.
- BERGO, A.C. **O Positivismo Como Superestrutura Ideológica no Brasil e sua Influência na Educação**. São Paulo: PUC- São Paulo, 1979.

BUSQUETS, M. D.(org) **Temas Transversais em Educação**. Bases para uma educação integral. São Paulo: Ática, 1999.

CANDAU, V. M. **Rumo a uma nova Didática**. Petrópolis, RJ: Vozes. 1994

\_\_\_\_\_. **A Didática em Questão**. Petrópolis: Vozes.1995.

CATANI, D. B. **História e Didática os Saberes Pedagógicos no Brasil**. Texto apresentado no VII ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiânia, no âmbito do Simpósio intitulado: A produção e a construção do conhecimento nas diferentes disciplinas do currículo - problema da interdisciplinaridade.1994.

\_\_\_\_\_. **EDUCAÇÃO PEDAGÓGICA E DIDÁTICA**. Texto apresentado no VII ENDIPE- Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Goiania, 5 a 9 de junho de 1994, Mesa-Redonda PANORAMA ATUAL DA DIDÁTICA NO QUADRO DAS CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO.

CATANI M.A . (org) **Novas perspectivas nas políticas de Educação superior na América Latina no limiar do século XXI**. Campinas SP: Autores Associados, 1998.

COÊLHO MOREIRA ILDEU **Fenomenologia Educação**. São Paulo: Olho Dagua.1999.

COMÊNIO, J. A. **Didática Magna**. Lisboa: Fundação Caouste Gulbenkian 1957.

COMTE, Augusto **Curso de Filosofia Positiva; Discurso sobre o Espírito Positivo; Discurso preliminar sobre o conjunto do positivismo; Catecismo positivista**. In: Os pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1980.

CUNHA I. A. **Universidade reformanda**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

CHATELET, F. **Historia da Filosofia Idéias e Doutrinas**. Vol. 7-3 Rio de Janeiro: Zahar, 1974.

CUNHA, L.A. & GÓES, M. **O Golpe Militar na Educação – BRASIL os anos de autoritarismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

DESCARTES, René, Discurso do Método; Meditações; Objeções e respostas; As paixões da alma, Cartas. In. **Os Pensadores**, São Paulo: Abril Cultural, 1979.

DOURADO, Luiz F. Reforma do Estado e as políticas para a Educação superior no Brasil nos anos 90. **Revista Educação e Sociedade**, Campinas, v.23, n. 80, 2002.

- DUARTE N. **Vigotski e o “Aprende a Aprender” crítica às apropriações neoliberais e pós- modernas da teoria vigotskiana.** Campinas: Autores associados 2004
- FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional.** São Paulo: Cortez, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Educação no Brasil nos anos 60. O pacto do silêncio.** São Paulo: Edições Loyola, 1988.
- GAMBOA, S. S. **Epistemologia da Pesquisa em Educação.** Campinas, SP: Ed. Práxis, 1996.
- GARCIA, M.M.A: **A Didática no Ensino Superior.** Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- GERMANO, J.W. **Estado Militar e Educação no Brasil (1964-1985).** São Paulo: Cortez, 1993.
- GASPARIN J.L. **Uma Didática para uma Pedagogia Histórico Crítica** Campinas: autores associados 2005
- GENTILLI, P. **Pedagogia da Exclusão,** Ed. Vozes, Petrópolis: 1998.
- GOERGEN, P. **Teoria e Prática problema básico da educação.** In: REZENDE, A.M. (Org.) **Iniciação Teórica e Prática as ciências da educação.** Petrópolis: Vozes, 1979.
- GOERGEN, Pedro. **Teoria e Prática problema básico da educação.** In: REZENDE, A.M. (org.) **Iniciação Teórica e Prática as Ciências da Educação.** Petrópolis: Vozes, 1979.
- GRAMSCI, A. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura.** Tradução COUTINHO, C. N. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.
- \_\_\_\_\_. **Concepção Dialética da História.** Tradução COUTINHO, C,N. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991.
- HEGEL, G. F. **Introdução à Filosofia.** Ed. Melhoramentos. São Paulo, 1979.
- HEGEL, Georg W. F. **A fenomenologia do Espírito; Estética: O belo artístico e o ideal; Introdução à História da filosofia.** In: Os pensadores, São Paulo: Abril Cultural, 1978.
- JADER E. **Pós – Neoliberalismo** Ed. Paz e Terra, Rio de Janeiro: 1998.
- JAERGER, W. **Paideia** Martins Fontes: São Paulo 1995.
- JAPIASSU, H. **Introdução ao pensamento epistemológico.** São Paulo: Cortez, 1991.
- KANT, Imanuel. **Sobre a Pedagogia.** Piracicaba, SP: UNIMEP, 1996.

- KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.
- LOWY, M. **Ideologia e Ciência Social**. São Paulo: Cortez, 1996.
- LOMBARDI, J. C. & SAVIANI, D. **Marxismo e Educação debates contemporâneos**  
Campinas, SP: Autores associados 2005.
- LOMBARDI & GOERGEN (org) **Ética e Educação** Campinas, SP: autores associados.  
2005.
- MANACORDA, M. A. **Historia da Educação: Da Antiguidade aos nossos dias**. Editora Cortes, 1988.
- MARTINS, P. L.O. **A Didática e as Contradições da Prática**. Campinas, SP: Papirus, 1998.
- MARX K. & ENGELS F. **A ideologia alemã (Feuerbasch)** São Paulo: Hucitec, 1996.
- MARX K. **Manscritos econômicos-filosóficos**. Lisboa, Edições 70.
- MELLO, N. G. (Org.) **Escola Nova, Tecnicismo e Educação Compensatória**. São Paulo: Edições Loyola, 1983.
- MIZUKAMI, M. G. N. **Ensino as abordagens do processo**. São Paulo: EPU, 1986.
- MUNIZ RESENDE. **A concepção fenomenológica da Educação**. Campinas SP: Ed. Autores Associados, 1989.
- NORONHA, O.M. & FAGUNDES, J.I. **Desqualificação do Professor: questão pedagógica ou histórica?** Belo Horizonte: Educação em Revista, 1986.
- NORONHA, O M. **Historia da educação Sobre as origens do pensamento utilitarista no ensino Superior**. Campinas, SP: Ed. Alínea, 1998
- NUNES, A. C. **Aprendendo Filosofia**. Campinas, SP: Papirus, 1996.
- OLIVEIRA, M.R.N.S.(org) **Didática: Ruptura Compromisso e Pesquisa**. Campinas SP: Papirus, 1993.
- \_\_\_\_\_. (org) **CONFLUÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS ENTRE DIDÁTICA E CURRÍCULO**. Campinas SP: Papirus, 1998.
- PLATÃO. **As LEIS incluindo Epinomis** São Paulo: Edipro, 1999.
- PIETTRE, B. **PLATÃO A REPÚBLICA: LIVRO VII** Brasília: UNB, São Paulo: Atica, 1989.
- PILETTI, C. **Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1993.
- ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

- ROUSSEAU, J. J. **Emílio ou da Educação**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.
- SANCHEZ GAMBOA, S.S. **Teoria e prática uma relação contraditória**. In. Revista **Motrivivência** Educação Física n.º 8, Santa Catarina: 1995.
- SANCHEZ GAMBOA & SANTOS, F. **Pesquisa Educacional: qualidade e quantidade**. São Paulo: Cortez, 1995.
- SCHAFF, A **Historia e verdade**. São Paulo: Martins fontes, São Paulo, 1995
- SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez, 1986.
- SAVIANI, D. **A nova lei da Educação trajetória limites e perspectivas**  
Campinas, SP: Autores Associados 2000.
- SAVIANI, D. **Da Nova L. D. B. ao Plano Nacional de Educação**. Campinas, SP: Autores Associados 1997.
- SAVIANI. D. **Pedagogia Historico-Critica**. Campinas, SP: Autores Associados, 1991.
- SCALCON. S.G. **A teoria na prática e a prática na teoria: uma experiência histórico-critica**. Tese de doutorado, UNICAMP. 2003.
- SANTOS, Boaventura de S. **Pela mão de Alice: o social o político na pós-modernidade**. 3. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1997.
- SANTOS, M. L. **Historia da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 1995.
- SANTOS, B. S. **Pelas Mãos de Alice: O social e o político na pós modernidade**. São Paulo: Cortez, 1996.
- SANTOS MARIA LUISA **Historia da Educação Brasileira**. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- SCHAFF, Adam. **A sociedade Informática**. São Paulo: Editora da UNESP, 1996.
- SILVA, CARMEM S. B. **OS CURSOS DE PEDAGOGIA. NO BRASIL** História e Identidade. Campinas, SP: Autor Associados, 1999.
- SOUZA, J. G. **Universidade Brasileira: Historia e Perspectivas**, Revista da Faculdade de Educação PUCCAMP, Campinas, v1. n1. 1996.

TRIVINOS, N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais.** A Pesquisa Qualitativa em Educação. São Paulo: Editora Atlas, 1995.

VÁZQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.

VEIGA, I. P. **Didática Compromisso e Pesquisa.** Campinas, SP: Papyrus, 1995.

\_\_\_\_\_. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática.** Campinas, SP: UNICAMP, 1988.

\_\_\_\_\_. (Org) **Didática: O ensino e suas relações.** Campinas, SP: Papyrus, 1996.

XAVIER.E. M. **Poder Político e Educação de Elite** Campinas,SP: Autores Associados, 1998.

ZANELLA.JL. **O trabalho como principio educativo do ensino.** Tese de Doutorado, Campinas, SP: UNICAMP, 2003

WACHOUVICZ, Lilian Anna. **O Método Dialético na Didática.** Campinas, SP: Papyrus,1995.