

Retrospectiva histórica da didática e o educador

Marluce Jacques de Albuquerque¹

“Historicamente, na escola, a seleção de conteúdos e a maneira de organizá-los foi o resultado de atribuir uma função determinada ao ensino, papel que na atualidade não tem correspondência com as necessidades formativas em uma sociedade que se pretende democrática”. (ZABALA, 2002: 43)

Resumo

O presente artigo tem como objetivo refletir sobre a retrospectiva histórica da Didática e sua contribuição na formação do educador. Ele tece algumas considerações de sua evolução desde o século XVII com Comenius e sua “Didática Magna”, chegando aos jesuítas com o seu famoso plano de educação “Ratio Studiorum”, adaptando-o à realidade local, chegando-se ao Império e à Primeira República, onde a Igreja continuava, basicamente, com o controle das instituições de ensino com a função de reprodução da ideologia da classe dominante. Após a 1ª Guerra mundial refletiram-se, no Brasil, as novas condições mundiais de vida política e econômica, determinando uma reorientação dos processos educacionais e, conseqüentemente, a Didática sofreu essas influências e vem sofrendo até os nossos dias. Percebe-se que, para ensinar neste novo milênio, serão exigidas mais intensamente mudanças paradigmáticas e concepções pedagógicas. É importante levar em consideração que o contexto de transformação da sociedade não é apenas a sala de aula e a escola, encontra-se além muros das instituições de ensino. Entretanto articular o trabalho em sala de aula com a transformação social é fundamental para eliciar o processo de renovação da educação.

Palavras-chave: didática, momentos históricos, educador, concepções.

A HISTORICAL RETROSPECTIVE ON DIDACTICS AND THE EDUCATOR

Abstract

This paper sets out to reflect on the historical retrospective of Didactics and its contribution in the training of the educator. It draws together some considerations on how it has evolved from the 17th century with Comenius and his “Didactica Magna”, through the Jesuits with their famous education plan “Ratio Studiorum”, and how it was adapted to local reality, and from there to the Empire and the First Republic, at which time the Church continued, basically, with the control of educational institutions the function of which was

¹ Pedagoga e Mestra em Educação; Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Católica de Pernambuco - UNICAP

to reproduce the ideology of the ruling class. After the 1st World War, the new world conditions of political and economic life were reflected in Brazil, which determined a reorientation of the educational processes and, consequently, Didactics fell under these influences and has had to cope with them up to the present day. It is perceived that, in order to teach in the new millennium, paradigmatic changes and pedagogical conceptions will be more intensely required. It is important to take into consideration that the context of transforming society is not only the classroom and the school but is to be found beyond the walls of educational institutions. Therefore to link work in the classroom with social transformation is fundamental to inducing the process of renovation in education.

Key-words: didactics, historical turning points, educator, conceptions.

Perspectivas históricas e sua influência no âmbito da didática

A Didática vem apresentando características diversas, segundo os diferentes momentos históricos.

Como enfoque específico da Pedagogia, a Didática nasce na transição do século XVII, época em que a burguesia atuava como classe emergente. A nova classe dos burgueses comerciantes, apesar de controlar o mundo da produção e impulsionar o avanço das forças produtivas, não detinha, de forma completa, o poder político. A monarquia sobreviveu através do apoio dos burgueses e tornaram-se concretas as possibilidades de criação dos Estados Nacionais. Mas isso não significava que a burguesia tivesse conseguido participação decisiva no aparelho do Estado a ponto de assumir o poder na política econômica. As monarquias absolutistas que outrora proporcionaram grandes lucros à burguesia comercial, haviam-se tornado um entrave ao progresso.

Em meados do século XVII, Comenius escreve a “Didática Magna”, que expressa as duas principais características do seu pensamento. De um lado, forte preocupação com a reforma da fé cristã e, do outro, a influência do surgimento do tempo moderno se expressando pela aproximação à realidade concreta das coisas do mundo, principalmente à natureza e a nova abordagem a respeito dela, isto é, das Ciências Naturais modernas. A meta principal da “Didática Magna” de ensi-

nar tudo a todos com economia de tempo e de fadiga, com agrado e com solidez, deve ser vista a partir do pensamento escatológico: o fim do mundo está próximo e, por isso, é necessária a conversão verdadeira de todos os homens, para a volta gloriosa de Jesus no Juízo Final. A Didática que se baseava, para Comenius, numa piedade profunda, servia, por outro lado, para a consolidação do projeto de uma burguesia como classe em ascendência. Racionalidade, eficiência e procedimentos seguros para atingir metas propostas são princípios norteadores do modo de produção burguês. Assim, a burguesia abandonou a fundamentação teológica da “Didática Magna” e se apropriou dos seus procedimentos didático-metodológicos, para atingir suas próprias finalidades.

No século XVIII, período em que a burguesia atuava como classe revolucionária, encontra-se em Rousseau uma crítica radical tanto à Didática que se estabeleceu a partir de Comenius, como à adaptação dessa Didática à ideologia burguesa. Essa crítica faz parte de uma crítica real das relações sociais e culturais que termina num conceito de educação individual como plano de superação dessas relações corrompidas, recuperando a verdadeira natureza do homem que é boa. Para Rousseau, a educação nos deve dar tudo o que não temos ao nascer e de que necessitamos quando adultos, nunca ultrapassando ou antecipando o desenvolvimento natural do homem. Essa educação vem da natureza, dos homens e das coisas. A educação da natureza, que é o desenvolvimento interno de nossos órgãos e faculdades, independe de nós. A dos homens é o uso que nos ensinam a fazer desse desenvolvimento. E a nossa própria experiência sobre os objetos que nos afetam é a educação das coisas. Daí os seguintes princípios didáticos:

- respeitar o desenvolvimento natural dos indivíduos;
- controlar as influências dos homens, interferindo o mínimo possível;
- não impor conteúdos, mas arranjar situações em que o aluno tenha possibilidade de descobrir por conta própria.

No século XIX, consolidou-se o modo de produção capitalista em sua forma avançada, consubstanciada em grandes empresas fabris. A burguesia se deparou com uma árdua tarefa: instalar-se nos aparelhos do Estado e governar uma sociedade industrial complexa. As pedagogias de Comenius e Rousseau não mais atendiam às necessidades do momento. A primeira pertencia a um mundo onde a produção manufatureira era dominante, período já superado. A segunda atendia a um período revolucionário, também superado.

A burguesia, naquele momento histórico, necessitava de uma pedagogia científica capaz de fundamentar uma escola eficiente, porque precisava instrumentalizar-se culturalmente, preparar a elite para o avanço científico, formar seus quadros, formar o cidadão e difundir sua visão de mundo às camadas populares. Surge, então, Herbart, achando que a Pedagogia, como ciência, tem como fundamento a ética e a psicologia, adotando, assim, as seguintes concepções pedagógicas:

- no princípio da existência, o espírito é desprovido de toda faculdade. A máquina espiritual passa a ser composta pelas “representações”, formadas pelas percepções e idéias que vêm do exterior. A vida psíquica é constituída essencialmente pelo jogo das representações. As experiências pretéritas servem de alicerce à aquisição de novas experiências, constituindo as “massas aperceptivas”. Chama-se “apercepção” a assimilação dos conhecimentos novos por meio dos conhecimentos antigos;
- a educação realiza-se pela instrução e, por seu intermédio, pode-se chegar aos fins da educação, que são dois: os necessários e os contingentes. O fim necessário é a moralidade que será conquistada através da educação do caráter, e os contingentes não se podem prever, de maneira que se deve preparar o aluno mediante o desenvolvimento da capacidade da natureza física e intelectual. A condição básica dessa preparação é a saúde corporal e a espiritual;

- a melhor maneira de promover as formações moral e intelectual do aluno é despertar seu “interesse múltiplo”, isto é, ampliar o horizonte mental à maior quantidade possível de idéias e sugestões;
- o ensino deverá percorrer as etapas que segue: preparação, apresentação, associação, generalização e aplicação.

Afirma Ghiraldelli que a metodologia que seguiu as etapas acima conquistou o mundo e instalou-se naturalmente nas redes públicas de ensino que se expandiram a partir do século XIX. Mas essa expansão fez parte de uma realidade pseudodemocrática, uma vez que excluía o interesse das camadas populares. Entretanto, no final do século, os filhos dos trabalhadores que recebiam um saber mínimo passado pelas escolas que utilizavam a parte metodológica da pedagogia de Herbart, ameaçavam a burguesia dominante. Pretendiam chegar ao ensino secundário e até mesmo às universidades. Parecia que a democracia parlamentarista montada pela burguesia não conseguia manter o fornecimento de educação ao nível de “doses homeopáticas”, como aconselhou Adam Smith. E isso preocupava os setores mais conservadores da burguesia.

Foi nesse contexto que surgiu o movimento da Escola Nova, no qual se destacou a figura de John Dewey, movimento que acusava a escola tradicional de ineficiente, não científica, medieval. Para Dewey, a escola estava falida e a salvação da humanidade estava na construção de um “novo homem” através de uma nova escola. O proletariado que deixasse a revolução e as “idéias utópicas” para outra hora, pois de nada adiantava a revolução sem a educação. Aliás, na verdade, a teoria de Dewey nem tocava na questão da revolução e na luta de classes.

A Escola Nova, agindo de modo reacionário, procurando acabar o método herbartiano, combatia veementemente uma Didática que, apesar das limitações elitistas, vinha dando bons resultados. A burguesia

endossou esses ataques à Pedagogia que ela mesma havia gerado enquanto classe dominante.

A Escola Nova, na proposta de Dewey, tentava ser científica, adotando o procedimento do laboratório: atividade, problema, dados, hipóteses e experimentação, usando assim o método de pesquisa como método didático. Acabou, dessa maneira, segundo Ghiraldelli, desestruturando todo o trabalho da sala de aula.

De acordo com Saviani, o movimento “escolanovismo” passou a supervalorizar as possibilidades do aluno, usando uma metodologia na qual todos tinham direito à voz e relegando a um segundo plano os resultados de aprendizagem.

Ghiraldelli observa que a Escola Nova, ao introduzir a idéia de participação democrática dentro da sala de aula, não se preocupava se houvesse ou não uma democracia fora dos muros da escola.

No pensamento de Dewey, porém, a formação democrática recebida na escola seria levada à sociedade pelos cidadãos por ela preparados, quando de sua atuação futura. Entretanto, essa posição supõe uma sociedade em desenvolvimento contínuo, baseado no progresso das ciências experimentais. Não considerava as contradições existentes e as conseqüentes lutas de classe.

Toda essa trajetória histórica pode-se considerar que influenciou na evolução do sistema educacional brasileiro.

O sistema educacional no Brasil e a didática

1. A didática no Brasil-colônia

No Brasil-colônia, com sua economia agroexportadora, o sistema educacional montado pelos jesuítas cumpria funções importantes para a coroa portuguesa. Os seus colégios e seminários funcionavam como centros que apregoavam o cristianismo e a ideologia dos colonizadores, subjuguando pacificamente os indígenas e tornando dóceis os escravos. Estes últimos formavam a classe trabalhadora nos vários ciclos da

monocultura, na evolução da economia. Era quase nula a qualificação exigida desses trabalhadores-escravos.

Os jesuítas adotaram, aqui, seu famoso plano de educação: o “Ratio Studiorum”. Observe-se que, de alguma forma, tentaram adaptar esse plano à realidade local, principalmente Manoel da Nóbrega, que incluiu as escolas de ler e escrever, atitude considerada muito relevante e avançada para época, todavia entrou em choque com a sua própria ordem religiosa.

A grande realização jesuíta no país, no entanto, consistiu nos seus colégios de acordo com o “Ratio Studiorum”. Os professores que ministravam instrução recebiam a mais perfeita formação para poderem desempenhar a sua tarefa, devendo ser atribuída à Ordem dos Jesuítas a introdução da prática de formação de professores.

Nos seus colégios, havia um reitor, na direção, assistido por dois prefeitos, exercendo, os três juntos, uma constante vigilância em toda parte pedagógica e na conduta dos alunos. Era observada, também, a presença de um provincial que inspecionava anualmente cada colégio (que não eram muitos), entrevistando individualmente os professores.

A língua latina era tida como indispensável. O currículo dos colégios selecionava, apenas, os autores clássicos latinos. O uso da língua materna foi suprimido tanto quanto possível, e à língua e à cultura gregas foi dado um papel subordinado. A matéria de cada ano e os textos eram prescritos e não permitida alteração. As obras dos autores pagãos eram expurgadas; e onde era julgado necessário adaptar o texto para o uso da juventude cristã, eram acrescentadas notas.

Os métodos de motivação e de disciplina, combinados habilmente, eram os melhores da época. O método de instrução baseava-se na memorização de palavra por palavra, do conteúdo a ser assimilado e tinha como lema “repetitio mater studiorum” (a repetição é a mãe da aprendizagem). Os alunos deveriam decorar os conteúdos, que seriam revisados sistematicamente pelo professor (diariamente, semanalmente, mensalmente e anualmente). Dessa forma, seriam impressos na me-

mória e tornavam-se partes integrantes da própria inteligência. A submissão aos instrutores, sentimento do dever, amor aos pais, desejo de louvor, temor da desgraça, recompensas e castigos, prêmios, insígnias de honra, posições de liderança e, acima de tudo, o uso da rivalidade e competição eram aplicados como métodos de motivação natural para a aprendizagem. E era recomendado ainda que os jovens devessem ser isolados das influências exteriores, porque, distrairiam sua atenção.

Os jesuítas se deparavam com um grande problema: ministrar cursos inadequados aos interesses dos alunos. Entretanto, era mantido o princípio de tornar o ensino fácil, gradual, perfeito e definido.

Em 1759, o Marquês de Pombal expulsou os jesuítas, provocando o que é considerado, por alguns, uma hecatombe do sistema educacional brasileiro. A partir daí, os ensinos secundários, que ao tempo dos jesuítas era organizado em forma de curso – Humanidades –, passa a aulas avulsas (aulas régias) de latim, de grego, de filosofia, de retórica. Pedagogicamente, essa nova organização é um retrocesso.

Em 1808, com a transferência da corte portuguesa para o Brasil, sentiu-se a necessidade de formação de quadros técnicos e administrativos, aparecendo, assim, algumas escolas adaptadas às condições e conveniências locais do momento.

2. A didática no Império e na Primeira República

No Império e na Primeira República, a Igreja continuou, basicamente, com o controle das instituições de ensino com a função de reprodução da ideologia da classe dominante. A economia nesse período continuava, predominantemente, agroexportadora. A força de trabalho escrava era, em parte, trocada pela dos imigrantes, principalmente no fim do Império quando se passa ao regime de trabalho livre, que também não exigia da escola quase nenhuma qualificação. E os imigrantes já chegavam com esse mínimo exigido para trabalhar na agricultura. Na fase republicana, com a nova Constituição de 1891, o ensino secundário seria da competência da União, enquanto que o ensino primário e o

de formação do magistério primário ficariam sob a responsabilidade dos estados. E foi o estado de São Paulo o primeiro a preocupar-se com o problema da educação pública. Já em 1893, a lei que organizou o ensino público naquele estado foi regulamentada e o estado preocupou-se em organizar o ensino normal destinado à formação do magistério primário.

Esse procedimento do estado de São Paulo repercutiu positivamente na maioria dos outros estados, de modo que muitos deles ou mandavam seus professores para estudar e observar o sistema escolar, ou solicitavam ao governo paulista o envio de educadores que lhes organizassem os sistemas educacionais. Daí a forte influência da pedagogia herbartiana, porque os responsáveis pela organização do sistema escolar paulista tinham estudado nos Estados Unidos, onde as teorias educacionais de Herbart haviam sido bem recebidas. Entretanto, os estados de Minas Gerais, Bahia, Pernambuco e o então Distrito Federal organizaram, independentemente da influência paulista, seus próprios sistemas escolares. Esses eram mais fiéis à tradição da influência francesa, procurando os fundamentos teóricos de suas respectivas organizações na versão francesa da pedagogia européia.

Esses sistemas estaduais de ensino primário e de formação de professores atendiam, quase que exclusivamente, às populações urbanas. As populações rurais eram servidas por poucas escolas isoladas – de uma só classe – com professores improvisados.

3. A didática após a 1ª guerra mundial

Com o término da primeira guerra mundial, refletiram-se no Brasil as novas condições mundiais de vida política e econômica que determinavam uma reorientação dos processos educacionais. Na década de 20, com a crise da hegemonia das oligarquias que se encontravam no poder e sob grande agitação, começou a repercutir, no Brasil, o movimento da Escola Nova. Foram feitas tentativas de renovação dos processos educacionais, podendo-se ressaltar o trabalho de Lourenço Fi-

Iho no Ceará, Anísio Teixeira na Bahia, Carneiro Leão em Pernambuco. Ao mesmo tempo que esses ideais renovadores se manifestavam e se concretizavam parcialmente em alguns estados, quando da atuação desses educadores, outros fatos sociais e culturais encaminhavam os problemas educacionais para soluções em outro sentido. O processo de urbanização intensificou-se com o êxodo de populações rurais para as cidades à procura de trabalho e, conseqüentemente de escola, uma vez que, nos meios urbanos, a instrução passou a ser requisito indispensável ao trabalho e à melhoria das condições individuais de vida. Exigia-se, portanto, um aumento no número de escolas, surgindo o problema da “quantidade” verso “qualidade da educação”. Pode-se observar que o problema da “qualidade da educação” e da “qualidade do ensino” já era notado há muito tempo.

A Didática, por sua vez, era compreendida como um conjunto de regras, com o objetivo de assegurar aos futuros docentes as orientações necessárias ao seu trabalho, separando, todavia, a teoria da prática.

4. Nova fase da educação e a construção da concepção da didática

Na década de 30, com a industrialização e a mudança política resultante do movimento armado, a sociedade brasileira passa por profundas transformações e a educação entrou em outra fase, sendo criado o Ministério da Educação e Saúde Pública. Em 1932, é lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em defesa do ensino público e gratuito. Livros começaram a ser publicados, divulgando as novas idéias sobre o ensino, destacando-se o de Lourenço Filho, “Introdução ao Estudo da Escola Nova”.

Acentuam-se, então, as duas tendências em choque: a que visava simplesmente à ampliação do sistema e a que defendia sua renovação qualitativa, como condição de desenvolvimento cultural do Brasil. Os métodos de ensino renovados deveriam valorizar as

tentativas experimentais de descoberta, bem como o estudo do meio natural e social.

Dá-se um avanço no setor educacional com a Constituição de 1934. Ficou estabelecida a “necessidade da elaboração de um Plano Nacional da Educação que coordenasse e supervisionasse as atividades de ensino em todos os níveis. São regulamentadas, pela primeira vez, as formas de financiamento da rede oficial de ensino em quotas fixas para a Federação, os Estados e Municípios (Art.156), fixando-se ainda as competências dos respectivos níveis administrativos para os respectivos níveis de ensino (Art.150)”. (FREITAG, 1980: 50-51). A obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário foram implantadas e o ensino religioso facultativo foi introduzido na escola pública.

Ainda entre os anos 1931 e 1932, “efetivou-se a Reforma Francisco Campos. Organiza-se o ensino comercial: adota-se o regime universitário para o ensino superior, bem como se organiza a primeira universidade brasileira”.(DAMIS, 1996: 29). A origem da Didática como disciplina dos cursos de formação dos profissionais da área de educação se deveu à criação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, em 1934.

A Constituição de 1937 absorve parte substancial da Constituição de 34. Em relação ao ensino, entretanto, aparecem dois novos parágrafos de extrema importância para a refuncionalização do sistema escolar em vista das mudanças macroestruturais ocorridas na infra-estrutura e na organização do poder. É introduzido o ensino profissionalizante, previsto antes de tudo para as classes menos privilegiadas (Art.129). Dispõe ainda esse artigo de lei que é obrigação das indústrias e dos sindicatos criarem escolas de aprendizagem na área de sua especialização para os filhos de seus empregados. Declaram-se obrigatórias as disciplinas de educação moral e política (Art.131) (FREITAG, 1980: 51).

Gustavo Capanema, Ministro da Educação da época, e o próprio Presidente Vargas reforçam esses pontos políticos da Constituição de

37. Esses reforços apareciam em seus discursos e na ordem dada pelo governo central, um ano após a promulgação da lei, para a implantação de escolas técnicas profissionalizantes com um único objetivo de treinar a classe trabalhadora visando ao desenvolvimento das forças produtivas dentro da nova configuração da sociedade de classes. Nesse contexto, já se percebe a dualidade do sistema educacional brasileiro. As escolas de elite, na sua maioria particulares, preocupavam-se em formar os dirigentes, e as escolas técnicas preparavam a nova força de trabalho. Essa dualidade do sistema assegurava a reprodução da estrutura de classes capitalistas que estava consolidando-se.

Dois outros fatos marcantes, ainda na década de 30, foram: a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos. Este teve como diretor, por vários anos, Anísio Teixeira, que, por mais de duas décadas, exerceu grande influência na escola normal e primária. Não somente por ter sido um grande teórico da educação mas também um grande realizador, publicando muitos trabalhos sobre a educação brasileira bem como fazendo reformas de ensino, impulsionando cursos de pós-graduação, criando o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais, desdobrado em Centros Regionais com suas escolas experimentais. E o outro fato foi a instituição da Didática como curso e disciplina, com duração de um ano, por força do art.20 do decreto-lei nº 1190/39.

Em 1941, com as alterações introduzidas na legislação educacional, a Didática passa a ser considerada um curso independente, realizado após o término do bacharelado (esquema três + um). Mesmo assim, continuava a tendência tradicional: mudou-se a forma, mas a essência permanecia a mesma. Com o decreto-lei nº 9053 de 1946, não era mais obrigado, e o esquema de “três mais um” foi também extinto pelo parecer nº 242/62 do Conselho Federal de Educação, perdendo assim a Didática seus qualificativos geral e específicos.

Ainda em 1937, Vargas consolidou-se no poder, com o apoio da classe burguesa e com o auxílio de grupos militares, e implantou o Estado Novo. Ditatorial, este cenário perdurou até 1945. Mais uma vez, os

debates educacionais ficam estagnados e os educadores ficam condicionados às posições políticas do Estado.

Com a redemocratização do país e a promulgação da Constituição de 46, iniciou-se a discussão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que só foi sancionada em 1961. Seriam novas leis e diretrizes para o ensino no Brasil com a finalidade de substituir aquelas consideradas obsoletas, do governo de Getúlio Vargas. Até porque, com a reorganização da economia brasileira no contexto internacional, as funções dadas à escola pelo Estado Novo não poderiam permanecer intactas.

No fim da década de 50, inicia-se um período de grande efervescência política e educacional, refletindo a expansão econômica e o desenvolvimento industrial. A Didática, nesse contexto, faz o discurso da Escola Nova, que era marcado pela valorização da criança, tentando superar a escola tradicional. Na base de sua proposta, estão os princípios de individualização, liberdade, iniciativa e autonomia; trata-se de uma didática de base psicológica, afirma-se a necessidade de aprender fazendo e de aprender a aprender, enfatiza-se a atenção às diferenças individuais, estudam-se métodos e técnicas como: centros de interesses, estudo dirigido, métodos de projetos, técnicas de fichas didáticas, unidades didáticas e outros mais como afirma Candau. Observa-se que a Escola Nova via apenas os problemas educacionais internamente, deixando de fora a realidade brasileira com seus aspectos político, econômico e social. A predominância da Pedagogia Nova foi bastante forte e influenciou na legislação educacional e nos cursos de formação para o magistério. Os professores, por sua vez, absorveram o seu ideário e a Didática, nesse contexto, passa a acentuar o caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem.

Com relação ao curso secundário, pode-se ressaltar a experiência de ensino por unidades didáticas realizadas por Irene Melo Carvalho, no Colégio de Nova Friburgo, da Fundação Getúlio Vargas. Lauro de Oliveira Lima divulga o método “psicogenético”, baseado em Piaget,

em seu livro “A escola secundária moderna” e o mesmo é usado nas atividades da Campanha de Aperfeiçoamento e Difusão do Ensino Secundário – CADES.

Saviani observa que, entre 1930 e 1960, na educação brasileira predomina a “concepção humanista com progressivo avanço da versão moderna em detrimento da versão tradicional. No período posterior a 1960, a concepção humanista começa a ceder lugar à tendência tecnicista (concepção analítica) que vai se tornar nitidamente predominante, especialmente a partir de 1969”. (SAVIANI, 1985: 20).

Nesse período, escreve Candau,

“o ensino da Didática assume certamente uma perspectiva idealista e centrada na dimensão técnica do processo de ensino-aprendizagem. É idealista porque a análise da prática pedagógica concreta da maioria das escolas não é objeto de reflexão. Considerada tradicional ela é justificada pela ignorância dos professores que, uma vez conhecedores dos princípios e técnicas escolanovistas, a transformariam. Para reforçar esta tese, experiências pedagógicas que representam exceções dentro do sistema e que, mesmo quando realizadas no sistema oficial de ensino, se dão em circunstâncias excepcionais, são observadas e analisadas. Os condicionamentos sócio-econômicos e estruturais da educação não são levados em consideração. A prática pedagógica depende exclusivamente da vontade e do conhecimento dos professores que, uma vez dominando os métodos e técnicas desenvolvidos pelas experiências escolanovistas, poderão aplicá-los às diferentes realidades em que se encontram”. A base científica desta perspectiva se apóia fundamentalmente na psicologia “. (CANDAU, 1983: 17)”.

Também na década de 60, nos seus primeiros anos, iniciaram-se experiências de educação popular como, por exemplo, o M.C.P. de Pernambuco, de onde partiu o movimento de alfabetização de adultos, baseado no chamado “método” Paulo Freire, que teve repercussão mundial. Essas iniciativas foram destruídas pelo golpe militar.

5. A didática e o Golpe Militar

Depois do golpe de 1964, a educação é vinculada à Segurança Nacional. O modelo político-econômico reforça o controle, a repressão e o autoritarismo. O tratamento dispensado aos diversos planos de governo, no setor educacional, está definido claramente como ligado a imperativos de ordem política. No planejamento global, o espaço reservado à educação vai depender de sua maior ou menor importância política para a execução dos objetivos governamentais que visavam a restabelecer a ordem e a tranquilidade entre estudantes e trabalhadores.

Pode-se afirmar que, entre 1960 e 1968, iniciou-se a crise da Pedagogia nova, o grupo militar e tecnocrata articulou-se, assumindo a tendência tecnicista. Nesse cenário, as palavras de força da Didática continuaram sendo individualidade, liberdade, atividade, experimentação e, acrescidas a essas com ênfase, produtividade, eficiência, racionalização, operacionalização e controle. A Didática passou a ser concebida como estratégia para o alcance dos produtos do progresso de ensino-aprendizagem. Penetra assim no campo educacional a visão empresarial. O educador e o educando deixam de ser o centro do ensino, lugar que passa a ser ocupado pelas técnicas.

Um fato que deve ser, também, registrado é que o sistema educacional brasileiro era estigmatizado pela influência dos acordos MEC/USAID, que serviram de base às reformas do ensino superior e depois ao ensino básico. Por influência, também, dos educadores americanos, foi implantada, pelo parecer 252/69 e resolução nº 2/69 do Conselho Federal de Educação, a disciplina “Currículos e Programas”, nos cursos de Pedagogia, que de uma certa maneira superpôs os conteúdos da nova disciplina, a Didática.

Nesse contexto, os conteúdos de Didática centram-se na organização racional do ensino. O processo é que define o que professores e alunos “devem fazer”, “quando fazer” e “como fazer”. Observa-se, aí, uma maior desvinculação entre a teoria e a prática, o papel do professor era de mero executor de objetivos instrucionais, de estratégias de ensi-

no e modelos de avaliação. O formalismo didático era observado nitidamente através dos planos elaborados segundo normas prefixadas pelos cânones didáticos; quando muito o discurso dos professores é afetado, mas a prática pedagógica permanecia a mesma.

Tanto a pedagogia tecnicista como a escola nova, apesar de se diferenciarem entre si, têm um pressuposto comum que Candau chama de “o silêncio da dimensão política”. Esse silêncio se assenta na afirmação da neutralidade do técnico, isto é, na preocupação com os meios desvinculado dos fins a que servem, do contexto em que foram gerados. (1983: 19). Essa desvinculação dos fins a que serve a educação contribuía para uma formação acrítica do aluno e ao mesmo tempo atendia aos interesses dos donos dos meios de produção.

A partir de 1974, com o início da abertura do regime político autoritário instalado com o golpe militar, começaram a repercutir em nosso país estudos que esclareciam as funções reais da política educacional do governo. Tais estudos foram agrupados e denominados por (SAVIANI, 1983: 19) de “teorias crítico-reprodutivistas”. Os professores, por sua vez, chegaram mesmo a um pessimismo didático, isso porque não valeria a pena melhorar o ensino uma vez que a escola é um “aparelho ideológico do Estado”, tendo como função primordial reproduzir as condições sociais vigentes, havendo uma predominância dos aspectos políticos, enquanto as questões didático-pedagógicas ficariam em segundo plano. Nesse contexto, a Didática passou a fazer o discurso reprodutivista.

Candau afirma que a crítica feita à prática pedagógica, a partir de meados da década de 70, teve um aspecto positivo: “a denúncia da falsa neutralidade do técnico e o desvelamento dos reais compromissos político-sociais das afirmações aparentemente neutras; a afirmação da impossibilidade de uma prática pedagógica que não seja social e politicamente orientada, de uma forma implícita ou explícita. Mas, junto com essa postura de denúncia e explicitação do compromisso com o “status quo” do técnico aparentemente neutro, alguns autores chegaram à ne-

gação da própria dimensão técnica docente”.(CANDAU, 1983: 19). Esqueceu-se de que, na prática pedagógica dos educadores, as dimensões política, técnica e humana se exigem reciprocamente.

Escreve Libâneo: “a critique antitécnica é própria do democratismo e responde em boa dose pela diminuição da competência técnica do educador escolar. A ênfase no “saber ser”, sem dúvida, fundamental para se definir uma postura crítica do educador frente ao conhecimento e aos instrumentos de ação, não pode dissolver as outras duas dimensões da prática docente, o “saber” e o “saber fazer”, pois a incompetência no domínio do conteúdo e no uso de recursos de trabalho compromete a imagem do “professor-educador”. Tornar nossa prática ineficiente põe em risco os próprios fins políticos dessa prática”. (LIBÂNEO, 1987: 52). Julga-se correta sua colocação, quando resgata o “saber” e o “saber fazer” da prática pedagógica, isso porque todo fazer pedagógico deveria englobar as três dimensões “saber ser” (posição pessoal do professor, incluindo seu compromisso político-social), o “saber” (uma cultura geral e um grande domínio do conteúdo a ser ministrado), e “saber fazer” (a metodologia de ensino da prática pedagógica), para que a prática pedagógica do professor possa contribuir para a formação integral do aluno.

Fase “Fênix” da didática

Durante os anos 80, a vida do povo brasileiro foi dificultada devido a situação socioeconômica do nosso país: a inflação e o índice de desemprego aumentavam, a dívida externa também e uma política recessionista orientada pelo Fundo Monetário Internacional (FMI). Ainda nessa década, dá-se início a uma nova fase no país com o fim da ditadura militar, a luta operária inicia e a de outras categorias também, inclusive a dos professores, que tentam reconquistar o direito e dever de participar na redefinição da política educacional. O ensino da Didática ingressa em uma fase que se poderia chamar, talvez, de fase síntese.

Por iniciativa da PUC/RJ, tendo como organizadora Vera Candau, realizou-se um seminário, de 16 a 19 de novembro de 1982, que recebeu o expressivo título “**A Didática em questão**”. Teve, como objetivo central, promover uma revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática. Vários aspectos da disciplina foram discutidos naquele momento. Constatou-se que a Didática não possuía um conteúdo próprio, constituindo-se em um conjunto de informações fragmentadas; apresentava-se desarticulada entre a teoria e a prática, caracterizando-se pelo consumismo de teorias importadas; reduzia-se ao aspecto instrucional; tinha como pressuposto implícito a afirmação da neutralidade científica e técnica; desarticulava-se das disciplinas de fundamentos da educação; não havia integração entre suas dimensões técnica, humana e política.

Nesse contexto, apresentam-se ao professor de Didática duas alternativas: ou dar receitas ao transmitir informações técnicas desvinculadas dos seus próprios fins, sem contextualizá-las, considerando um elenco de procedimentos pressupostamente neutros e universais; ou ser crítico, denunciando um compromisso ideológico e negando a Didática vinculada, necessariamente, a uma visão tecnicista da educação.

Sabe-se, no entanto, que o compromisso político e a competência técnica não se contrapõem, pelo contrário, devem-se articular na prática pedagógica dos professores que compreendem que a educação não está mais centrada no professor ou no aluno, e sim na formação do homem e em sua realização na sociedade. Esses profissionais deverão aglutinar esforços para experienciarem, de forma transformadora, a concepção de ensino e de aprendizagem e, conseqüentemente, da Didática.

Perspectivas atuais

Segundo os estudiosos da área de educação que se dedicam a este tema, a Lei 9394/96 não está comprometida com qualquer educa-

ção nem com qualquer aprendizagem, mas sim, com uma educação e uma aprendizagem que tenham qualidade. Dois princípios que estão, também, presentes nessa Lei, relacionam-se e devem fundamentar a regulamentação das questões de que trata: a avaliação, recuperação, classificação, reclassificação, a autonomia da escola na definição de sua proposta pedagógica (inciso I do artigo 12º, artigo 15º, do parágrafo 1º, do artigo 23º, letra “c” do inciso II do artigo 24º e inciso III do artigo 24) e o compromisso dela e dos seus profissionais com a aprendizagem dos alunos, não da maioria ou minoria deles e sim de todos. Há outros princípios que não estão explícitos como os citados anteriormente, mas encontram-se presentes em todo o Capítulo da Educação Básica, a saber, a flexibilidade e a liberdade, como pressupostos necessários, e como tais reconhecidos pela Lei, para a concretização de uma educação básica de qualidade.

Observe-se que, neste cenário atual, a Didática tem uma importante contribuição a dar em função de esclarecer o papel sociopolítico da educação, da escola e, mais especificamente, do ensino e da aprendizagem, de acordo com os pressupostos de uma pedagogia transformadora: é o de trabalhar no sentido de ir além dos métodos e técnicas, procurando associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnico-político, ensino-pesquisa, professor-aluno. Ela deve contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com nossa realidade educacional, ao analisar as contradições entre o que é realmente o conjunto de ações da sala de aula e o ideário pedagógico apoiado nos princípios da teoria liberal, assentado na prática pedagógica de muitos professores.

Nesse contexto, o professor, ao trabalhar o processo ensino-aprendizagem, deve ter consciência de que o objeto da Didática é o “como ensinar” e essa forma de ensinar está articulada a uma prática social, seu pressuposto e sua finalidade; e também que está diante de um aluno real, um ser que possui uma história de vida que a traz consigo e que é também sujeito desse processo, carecendo de uma formação integral. E ele, o professor, já formado culturalmente e com mais experiên-

cia que o aluno, é o mediador na construção do novo saber desse aluno. É necessário que ele tenha consciência das contradições que permeiam a sua prática pedagógica e que tenha como compromissos últimos a transformação social e a busca de práticas educativas que atendam à maioria da população, porque as tradicionais metodologias de ensino que privilegiam somente a memorização, com ênfase no conteúdo, através da simples transmissão de informações sem permitir as intervenções dos alunos, não atendem mais às demandas socioculturais de um novo tempo e nem se ajustam aos princípios de construção do conhecimento. Os professores devem ir em busca de metodologias alternativas que contemplem os princípios das competências, habilidades e atitudes em direção a um ensino de qualidade. Ter consciência de que não pode mais isolar-se na sala de aula e ministrar sempre a mesma aula alheio ao que acontece no restante da escola, da comunidade, do bairro, da cidade, do estado, do país e do mundo, porque correrá o risco de se tornar obsoleto na educação e neste mundo globalizado.

Considerações finais

Nesse sentido, pode-se considerar que ensinar nas próximas décadas exigirá mais intensamente mudanças dos paradigmas convencionais do ensino, em termos de contínuas revisões, ampliações e investigações das formas “presentes” de ensinar e de aprender, até porque uma das metas da educação é fazer com que o aluno, além de aprender conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, saiba também fazer análises, estabelecer relações, levantar hipótese, fazer sínteses, fazer pesquisas, saiba aprender a aprender. E que o professor esteja atento a algumas competências que serão importantes ao seu crescimento profissional: estar aberto a mudanças levando em conta “a prática reflexiva, o envolvimento crítico e a identidade” (PERRENOUD, 2002: 20); participar ativamente da construção, execução e avaliação do projeto pedagógico da instituição onde leciona; escolher metodologias de ensino que promovam a aprendizagem de todos os alunos, identificando os

recursos cognitivos e, por consequência, os aportes necessários; orientar sua prática de acordo com as características da comunidade, avaliando e compreendendo o panorama social do país e do entorno da escola; saber lidar com as desigualdades sociais, não basta saber, apenas, é necessário considerar a realidade do aluno; assumir que você tem uma profissão de verdade, que seu trabalho não é apenas um sacerdócio; utilizar diferentes técnicas e instrumentos de avaliação de aprendizagem considerando os resultados para, também, avaliar a sua prática pedagógica e (re)elaborá-la se necessário.

Parafraseando Paulo Freire, o educador só descobre que é capaz de ensinar quando põe em prática o seu fazer pedagógico. E acredita-se que se aprende a ser educador, à medida que mais se ama ensinar, e mais se estude a respeito. É importante aprender através da realidade, porém, mais do que ir até a realidade, o educador aceita seu aluno não só como pessoa, e sim, como pessoa inteira, capaz também de ensinar. O professor, ao mesmo tempo que ensina, aprende também com os alunos.

Dessa forma, para que os professores se transformem, precisa-se, antes de qualquer coisa, entender o contexto político-social do ensino, e então se questionar como é que esse contexto distingue a concepção transformadora de educação das propostas tradicionais. Nesse sentido, a concepção de educação transformadora deve ser entendida, essencialmente, como uma situação na qual tanto os professores como os alunos devem ser os que aprendem; devem ser os sujeitos do processo educacional, mesmo sendo diferentes, isto é, tanto os professores como os alunos sejam agentes críticos na construção do seu saber.

A educação compreende um espaço no qual o professor desenvolve convicções sobre a realidade e tenta expor, discutir com os outros sobre essa realidade. Assim, a organização do estudo, a seleção do material, a opção por uma determinada metodologia, uma concepção de avaliação e as relações do discurso são elaboradas a partir das convicções do professor. Considera-se, nesse sentido, que o professor deve

expor, discutir sua concepção de mundo, de homem, de sociedade, de avaliação, compartilhando-a com os alunos para, juntos, tomarem decisões em relação à prática pedagógica.

Contudo, é importante levar em consideração que o contexto de transformação da sociedade não é apenas a sala de aula e a escola, encontra-se além muros das instituições de ensino, apesar da instituição ser parte da luta pela mudança. Pode-se, entretanto, afirmar que articular o trabalho em sala de aula com a transformação da sociedade é fundamental para eliciar o processo de renovação de sua metodologia “tradicional” em direção a uma metodologia transformadora; embora se entenda que a sala de aula e o resto da sociedade permaneçam em áreas fisicamente distintas. O professor que compartilha da concepção transformadora deve conferir seu testemunho de respeito à liberdade, a favor da democracia, e saber viver e conviver com as inúmeras diferenças, respeitando-as.

Referências

ALBUQUERQUE, Marluce J. **O papel da didática na formação do educador**: estudo de uma experiência. Dissertação de mestrado em Educação, UFPE, dez, 1989. (mimeografada) 118 p.

ARANHA, Maria Lúcia de A. **História da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Moderna, 1996. 254 p.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: F. Alves, 1975. 238 p.

BRASIL. Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996.

CANAU, Vera M. (org). **A didática em questão**. Rio de Janeiro: Vozes, 1983. 114 p.

COMENIUS, J. Amós. **Didática Magna**. Tradução Ivone Castilho Benedetti. São Paulo: Martins Fontes, 1997. (Paidéia) 390 p.

DAMIS, Olga T. Didática: suas relações, seus pressupostos. In: **Repensando a Didática**. 11. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1996, p 13-24.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970. 149 p.

FREITAG, Bárbara. **Escola, estado e sociedade**. São Paulo: Edart, 1977. 142 p.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. Reelaboração da didática e história concreta. In: **Educação & Sociedade**. São Paulo: n. 8, v. 23, p. 35-47, abr/86.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 5. ed. São Paulo: Loyola, 1987, 149p.

ROUSSEAU, Jean Jacques. **Emílio ou da educação**. Tradução Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1995. (Paidéia). 684 p.

SAVIANI, Dermeval. Tendências e correntes da educação brasileira .In: MENDES, Durmeval Trigueiro.(coord) **Filosofia da educação brasileira**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 1985, p.19-45.

PERRENOUD, Philippe et al. **As competências para ensinar no século XXI**: a formação dos professores e o desafio da avaliação. Tradução Cláudia Schilling e Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2002. 176 p.

PERRENOUD, Philippe et al. **Dez novas competências para ensinar**. Tradução Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 192 p.

RIBEIRO, Maria Luisa S. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1982. 166 p.

VEIGA, Ilma P. Alencastro. **A prática pedagógica do professor de didática**. 4. ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1989. 183 p.

ZABALA, Antoni. **Enfoque globalizador e pensamento complexo**: uma proposta para o currículo escolar; trad. Ernani Rosa. Porto Alegre: ARTMED Editora, 2002. 248 p.