

Didática e Docência: aprendendo a profissão

Isabel Maria Sabino de Farias

Josete de Oliveira Castelo Branco Sales

Marta Margarete Sampaio de Carvalho Braga

Marta do Socorro Lima Marques França

Fortaleza
2008

Editor

Walter Esteves Garcia

Conselho Editorial

Bernadete Angelina Gatti

Iria Brzezinski

Maria Célia de Abreu

Osmar Fávero

Pedro Demo

Rogério de Andrade Córdova

Sofia Lerche Vieira

Coordenação Editorial

Eloisa Maia Vidal

Capa

Roberto Santos, inspirado em idéia de Sofia Lerche Vieira

Projeto Gráfico

Roberto Santos

Editoração Eletrônica

Felipe Araújo

Revisão

Edisio Fernandes

Ficha Catalográfica

Carmem Araújo

Aos que teceram e continuam a tecer conosco a nossa profissionalidade:

ossos familiares, amigos de infância e companheiros de escola, com quem aprendemos a sonhar;

os nossos professores que foram exemplo e fonte de entusiasmo;

os nossos alunos que nos desafiavam cotidianamente.

D666

Didática e docência: aprendendo a profissão / Isabel Maria Sabino de Farias.... [et al.]. - Fortaleza : Liber Livro, 2008.
180 p. - (Coleção formar)

Inclui bibliografia comentada
ISBN 978-85-98843-75-9

1. Didática 2. Educação 3. Docência 4. Ensino
I. Farias, Isabel Maria Sabino de II. Sales, Josete de Oliveira Castelo Branco III. Braga, Maria Margarete Sampaio de Carvalho IV. França, Maria do Socorro Lima Marques

CDU: 37.02

Liber Livro Editora Ltda

CLN • Quadra 315 • Bloco B
Sala 15 • Asa Norte

CEP: 70.774-520 • Brasília - DF

Fone: (61) 3965.9667 • Fax: (61) 3965.9668

E-mail: editora@liberlivro.com.br

www.liberlivro.com.br

Capítulo 1

Fundamentos da prática docente: elementos quase invisíveis

O estudo dos fundamentos da Didática ou das teorias que estão na base do fazer profissional do professor constitui o objetivo desta seção. Estes elementos nos possibilitarão compreender os determinantes históricos do fazer docente; proceder uma leitura crítica de nossa prática e redimensioná-la em função das concepções que construímos acerca da sociedade, da educação, da escola e do papel docente no processo de ensino e de aprendizagem.

De início, é importante apreender que o projeto de educação, a forma de organização e de funcionamento da escola, bem como a ação didática dos professores, assumem diferentes formas no decorrer do tempo. Por vezes, apresentam mudanças substanciais, noutras, apenas superficiais. São enfoques, movimentos, formatos, tendências, correntes, abordagens diferenciadas sobre a educação e a prática pedagógica, segundo um aporte teórico hegemônico em cada momento e lugar.

E o que estamos chamando de aporte teórico? Referimo-nos a um conjunto de idéias, valores, conceitos de homem e de sociedade que ancoram formas de interpretação e de definição de rumos para o processo educativo. Estas proposições têm concebido diferentes tendências, isto é, "orientações gerais à luz das quais e no seio das

quais se desenvolvem determinadas orientações específicas" (SAVIANI, 1985, p. 19). No campo educacional, estas são denominadas de tendências pedagógicas.

Não é demais lembrar que, sendo a educação uma prática social histórica e dinâmica, as tendências pedagógicas não se apresentam de forma estanque e seqüenciada por uma cronologia linear. O despontar de uma não significa, necessariamente, o silenciar de outras. A possibilidade da presença de várias orientações em um mesmo período histórico evidencia a contradição, o conflito e o confronto entre diferentes, e até antagonísticos, projetos educacionais e sociais.

Os fundamentos do fazer docente permeiam as reflexões realizadas no campo da Didática. Inúmeros autores deles têm se ocupado. Dentre as produções existentes destacam-se as formulações de Bogdan Suchodolski em *A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas* (1992); Dermeval Saviani em *Escola e Democracia* (1985); e, José Carlos Libâneo no livro *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos* (1986). Estes autores são considerados referências na compreensão do fenômeno educativo nas perspectivas filosófica, sociológica e pedagógica.

Bogdan Suchodolski (1992) apresenta uma pedagogia baseada na essência do homem e outra na sua existência. A primeira, se assenta numa concepção ideal do homem, racionalista em Platão, cristã em São Tomás de Aquino" (ibid., p.18). A segunda, "perceptível já em Rousseau e seguidamente em Kierkegaard, toma o homem tal como é e não como deveria ser" (ibid., p. 19). O educador polaco reconhece as limitações de cada uma dessas pedagogias. Nesse sentido, sem advogar uma fusão entre essência e existência, assinala a necessidade de síntese entre estas duas tendências, depositando, numa perspectiva socialista da educação, sua esperança.

Dermeval Saviani, por sua vez, toma a categoria "marx-ginidade" como referência para compreender a educação como instrumento de sua superação (equalização social) ou de sua reprodução (discriminação social). Este ângulo de análise o leva a situar as tendências pedagógicas no escopo das teorias não-críticas, crítico-reprodutivistas e críticas. Nesta direção também se encontram os estudos de José Carlos Libâneo que, buscando compreender a escola no contexto da sociedade capitalista, classifica as tendências educacionais em liberais e progressistas. As formulações dos três autores evidenciam que a prática educativa não se dá no vazio, mas têm por base, necessariamente, uma concepção de homem, de sociedade e de escola que sustentam e dirigem o fazer docente.

Estas contribuições foram consideradas no seu conjunto, mas neste texto tomamos como principal fonte a sistematização de Dermeval Saviani e José Carlos Libâneo, conforme pode ser verificado nos dois itens que compõem esta seção, quais sejam: as teorias que dão sustentação às práticas educativas e a caracterização metodológica das tendências pedagógicas reformistas e transformadoras.

1.1. Teorias que dão sustentação às práticas educativas

Grosso modo, quando estão em pauta os projetos maiores de sociedade, as concepções mais gerais sobre o que é, o que pode e o que deva ser o mundo e a realidade, recorremos a diferentes interpretações sociológicas. Este é o caminho pelo qual também enveredamos ao tomarmos como ponto de partida as teorias positivista, crítico-reprodutivistas e a histórico-crítica ou dialética para classificar as tendências pedagógicas em reformistas e transformadoras.

Iniciemos nossa discussão procurando nos familiarizar com as principais idéias de cada uma das teorias que estão na base do fazer docente.

• A Teoria Positivista

A perspectiva positivista concebe a sociedade como uma grande máquina, um corpo vivo, em que cada uma de suas peças ou órgãos – os indivíduos – tem um lugar e uma função que lhe é própria. Para os positivistas este corpo funciona como um todo harmônico e perfeito, e, pela sua perfeição, não apresenta necessidade de mudança. Falar em mudança significa, pois, falar de risco, de morte, de comprometimento do que está posto.

No caso de disfunções, desvios, indivíduos “à margem” das benesses produzidas por este sistema supostamente perfeito, este fenômeno passa a ser caracterizado como um fenômeno ocasional, acidental e individual. Compreende-se que foram os indivíduos – peças desta grande máquina – que deixaram de cumprir a contento os papéis que lhes foram designados. Estes, por serem criaturas com ritmos, talentos, aptidões e capacidades próprias, é que se colocam à margem ou no centro do processo social.

E como recuperar estas “peças” que, porventura e acidentalmente, estão à margem do sistema? De acordo com a perspectiva positivista, utilizando-nos do único e legítimo instrumento de equalização social – a educação, entendida como mecanismo que supera as diferenças e as desigualdades. É importante lembrar que a origem de tais diferenças e desigualdades foi considerada, em um primeiro momento, como divina (explicação humanista-católica) e, *a posteriori*, como natural ou genética (explicação humanista-iluminista), mas nunca forjada pela lógica da organização e do funcionamento da sociedade capitalista. Essa perspectiva, que comunga da idéia de que os homens são diferentes em sua essência, tem uma visão redentora, compensatória e entusiástica da educação. Nesse sentido, entende que só a escola, por ser considerada uma instituição “neutra” e “autônoma” face aos

processos sociais, é que terá o poder de readmitir-los no sistema social (SAVIANI, 1985).

Com o suporte dessa linha de pensamento quatro tendências pedagógicas apresentam explicações particulares para o fenômeno da marginalidade, prescrevendo medidas pedagógicas também diferenciadas para sua superação, quais sejam: tendência pedagógica tradicional, herança jesuítica; tendência pedagógica renovada progressivista, herança do pragmatismo de Dewey; tendência pedagógica renovada não-diretiva, legado da psicologia do ensino; tendência pedagógica tecnicista, transposição dos princípios fabris para o chão da escola (taylorismo e fordismo).

Para a **Tendência Pedagógica Tradicional**, nomenclatura utilizada por Saviani (1985) e Libâneo (1986), se os indivíduos estão na condição de excluídos é porque lhes faltam conhecimentos. Por este motivo, a escola se propõe a transmitir o produto final do saber científico e universal.

A **Tendência Pedagógica Renovada Progressivista**, denominação cunhada por Libâneo (1986), explica o fenômeno da marginalidade pelo fato de os indivíduos não terem desenvolvido, até então, as estruturas cognitivas necessárias à construção do saber. Nesta condição, estes indivíduos ficam à mercê da produção intelectual alheia e, por consequência, tornam-se meros consumidores do acervo científico e cultural produzido por outros.

A **Tendência Pedagógica Renovada Não-Diretiva**, assim identificada por Libâneo (1986), aposta na formação da personalidade, no autoconhecimento, na realização pessoal. Saudáveis relações interpessoais são percebidas como a estratégia de superação do fosso existente entre aqueles que se encontram à margem e os que se encontram no centro do sistema.

A **Tendência Pedagógica Tecnicista**, terminologia utilizada por Saviani (1985) e Libâneo (1986), defende

que a superação dos processos de exclusão passa pelo caminho da formação para o mercado de trabalho, treinando mão-de-obra crítica sob a lógica da produção em massa e padronizada.

Para as tendências pedagógicas acima, o indivíduo – sempre tomado de modo isolado e não como classe social – é que precisará aprender a conhecer, a ser, a conviver e a fazer. Considerando as formulações de Suchodolski (1992) é possível dizer que estas orientações pedagógicas se assentam numa concepção essencialista do homem. Partindo dessa premissa, tais correntes pedagógicas foram classificadas por Dermeval Saviani (1985) como “não-críticas” e por José Carlos Libâneo (1986) como “liberais”. Não-críticas, por não questionarem o modelo social que gera desigualdades pela forma como organiza a produção da vida material; liberais, por reforçarem as teses do liberalismo econômico – teoria de sustentação do modo de produção capitalista. Nós, no presente texto, as identificamos como **tendências pedagógicas reformistas** pelo fato de não abalarem as vigas que sustentam a sociedade capitalista, ou seja, por corroborarem com a manutenção de seu *status quo*.

Mesmo que a perspectiva positivista ainda predomine como corrente de pensamento, não podemos afirmar a sua unanimidade. Há os que acreditam e lutam por mudanças radicais, profundas, estruturais. Um exemplo disso são os teóricos crítico-reprodutivistas que chegam e desmontam as ceteras “positivas” acerca das possibilidades de organização da sociedade e do papel exercido pela escola.

• As Teorias Crítico-Reprodutivistas

Os que sistematizaram a perspectiva crítico-reprodutivista se contrapõem de modo radical aos positivistas. Assim o fazem por perceberem os conflitos sociais;

por negarem a harmonia e a perfeição do modelo social capitalista; e, por denunciarem a natureza degenerativa deste tipo de sociedade. Para eles a sociedade capitalista é conflituosa e classista, sendo a desigualdade e a exclusão, não só produtos inerentes a sua estrutura, mas condição para sua manutenção.

Ao mesmo tempo, por perceberem o movimento, a transformação em todas as coisas, defendem a necessidade e a possibilidade de mudança e de criação de uma nova ordem social. Mas como efetivar mudanças? Que espaços ocupar para este fim? A escola seria um destes espaços?

Para os teóricos crítico-reprodutivistas a mudança social é necessária e possível, contudo, não realizável nos aparelhos ideológicos do Estado (AIE), dado o seu comprometimento com os interesses da classe social detentora dos meios de produção e, por conseguinte, do poder político. Para estes, a escola – como um dos AIE – é, tão-somente, instrumento que mantém, conserva e reproduz o *status quo*. Um espaço de dominação, alienação e, consequentemente, de morte dos desejos de mudança (SAVIANI, 1985).

Em decorrência dessas proposições entende-se ser impossível encontrar propostas pedagógicas para serem efetivadas no interior e a partir dos sistemas formais de ensino. Neste caso, a luta por mudanças na estrutura da sociedade se trava nos movimentos sociais livres da dominação ideológica do estado burguês.

Dentre as principais concepções teóricas crítico-reprodutivistas temos a **Teoria da Violência Simbólica**, apresentada por Bourdieu e Passeron; a **Teoria da Escola**, enquanto Aparelho Ideológico de Estado, formulada por Althusser; e, a **Teoria da Escola Dualista**, de autoria de Baudelot e Establet.

Qual a tese defendida por cada uma das teorias crítico-reprodutivistas? Você é capaz de lançar algumas hipóteses a este respeito? Vamos pensar um pouco e de-

pois confrontar nossas prováveis respostas com a exploração dada por Saviani (1985). Sobre a Teoria da Violência Simbólica este autor diz:

Toda e qualquer sociedade estrutura-se com uma base de relações de força material (dominação econômica) e simbólica (dominação cultural). As relações de dominação cultural ou de violência simbólica se manifestam, dentre tantas formas, através da ação pedagógica institucionalizada, ou seja, através do sistema escolar. (1985, p. 22). [Grifos nossos].

Este argumento denota a prática educativa escolar como uma ação política, não neutra, cujo processo formativo é permeado por relações de dominação via imposição arbitrária da cultura dominante.

A noção de ideologia ocupa lugar importante na Teoria da Escola como Aparelho Ideológico do Estado, a qual possui uma "existência material" que, segundo Saviani (ibid., p. 26), "toma forma em rituais e instituições criadas e mantidas pelo próprio estado". Tais instituições ou aparelhos tanto podem assumir um caráter repressivo quanto ideológico. No primeiro caso "quando fazem uso da força para manutenção da ordem"; no segundo, "quando funcionam massivamente através da ideologia e secundariamente da repressão".

Por sua vez, a Teoria da Escola Dualista entende que, mesmo possuindo "aparência unitária e unificada" (ibid., p. 29), a escola encontra-se dividida em duas: uma para a burguesia e outra para o proletariado. Esta dualidade reproduz, assim, a divisão social existente entre capital e trabalho, dominantes e dominados, oprimidos e oprimidos.

• A Teoria Histórico-Crítica ou Dialética

Felizmente, novos elementos são incorporados à nossa capacidade de ler o mundo. Entram no debate teóricos que percebem as contradições e a resistência em todos os espaços sociais, inclusive nos AIE, e que as toma como propulsoras do movimento, da ruptura, da transformação de velhas em novas estruturas. Vamos aprender com Gramsci (1978) e Giroux (1983) que a escola, mesmo na condição de AIE, é também um espaço de luta possível, tanto quanto os movimentos sociais e classistas organizados pelos trabalhadores.

Apoiadas neste raciocínio, três proposições educativas compõem o bloco das **Tendências Pedagógicas Progressistas**, ou seja, as que compartilham da teoria crítica da sociedade e da concepção dialética da educação. E quais são elas? Como explicam o fenômeno da marginalidade? Quais os desafios por elas apresentados? Nossa reflexão busca apontar alguns elementos que ajudam a compreender tais questões.

Para as **tendências pedagógicas progressistas** o papel da escola é o de contribuir com o processo de construção e consolidação de outro modelo social. Uma sociedade não mais pautada nos princípios do individualismo, da competição e da propriedade só para alguns, mas fundada na igualdade de direitos e oportunidades, na cooperação e na justiça social. Cabe à escola instrumentalizar as classes trabalhadoras com elementos teóricos e práticos essenciais à transformação da realidade.

Aqui reside a diferença basilar entre as tendências pedagógicas progressistas e as progressivistas. As primeiras se empenham na defesa de mudanças sociais profundas, ao passo que as segundas acreditam na possibilidade de empreender reformas que aperfeiçoem o atual modelo social. Ilustra esta tese as proposições de Dewey

que sustentou a bandeira da democratização da sociedade e da escola, mesmo sob a lógica do capitalismo.

A **Tendência Pedagógica Libertadora**, uma das vertentes do bloco das tendências pedagógicas progressistas, propõe o desafio da promoção de situações educativas que gerem a capacidade de desvelamento dos véus que encobrem a realidade. Esta atitude visa a fomentar uma consciência política e, por consequência, desalienar os oprimidos e explorados, conforme nos ensina Paulo Freire (1983).

A **Tendência Pedagógica Libertária** considera que conseguir alcançar os propósitos progressistas não pode prescindir da contribuição das experiências coletivas e democráticas de organização grupal e de autogestão pedagógica. Acredita ser este o primeiro passo para a gestão coletiva e democrática da nova sociedade a ser erguida.

Para a **Tendência Pedagógica Histórico-crítica**, assim denominada por Saviani (1991) e identificada por Libâneo (1986) como **Crítico-social dos Conteúdos**, o compromisso fundamental da educação escolar é o de assegurar aos dominados a apropriação crítica do saber científico e universal. Este se constitui em instrumento de luta, por excelência, para a elaboração de um novo projeto social, papel secundarizado pelas tendências pedagógicas libertadora e libertária ao privilegiarem a consciência política e as experiências democráticas e coletivas de organização social, respectivamente.

As **Tendências Pedagógicas Críticas (SAVIANI, 1985)**, também identificadas como progressistas (**LIBÂNEO, 1986**), ao contrário das **Tendências Pedagógicas Reformistas**, abordam o fenômeno da marginalidade como uma decorrência do modo de produção capitalista. Nesse sentido, situam o indivíduo no contexto de sua classe social e creditam a origem das diferenças e desigualdades sociais, em última instância, às condições materiais da existência. Estas tendências pedagógicas,

portanto, estão fundamentadas numa concepção existencialista do homem (SUCHODOLSKI, 1992).

Compartilhando destes pressupostos, identificamos estas tendências como transformadoras pelo fato de advogarem mudanças substantivas na estrutura social capitalista, visando à constituição de uma sociedade pautada na ética do bem-comum. As **Tendências Pedagógicas Transformadoras** acreditam que a educação, em conjunto com os movimentos sociais livres da tutela do Estado, serão cimento desta obra, cabendo-lhes dar consistência e sustentação a um novo projeto de sociedade.

Examinadas as teorias que alicerçam as práticas educativas reformistas e transformadoras, passemos a sua caracterização metodológica.

1.2. Caracterização metodológica das tendências pedagógicas reformistas e transformadoras

Em princípio, não é demais lembrar que a ação didática é uma prática social que acontece em um determinado contexto e orientada por ideais de escola e de sociedade. É fruto de certos pressupostos e propósitos, deixando transparecer a cada ato, fala ou silêncio, o que somos, acreditamos e defendemos.

A compreensão de que as práticas metodológicas resultam das nossas opções teóricas, portanto, políticas, levava-nos a discutir a didática predominante nas **Tendências Pedagógicas Reformistas e Transformadoras**. Façamos juntos o exercício de estabelecer os nexos entre o como, o porquê e o para quê nessas diferentes concepções.

- A didática nos projetos políticos e educativos reformistas
- A **Pedagogia Jesuítica** e o **Sistema de Instrução Formal** proposto por Johann Friedrich Herbart caracterizaram a abordagem tradicional e acrítica da educação

e da escola. Estas propostas fincaram os pilares de uma didática do dar aulas pelo uso da exposição verbal e unilateral do professor e do tomar o ponto, pelos exercícios de cópia e fixação por parte dos alunos.

Aprende-se ouvindo e prova-se que aprendeu por meio da devolução das informações que foram depositadas, pelo professor, na cabeça vazia dos alunos, por isso a expressão “educação bancária”, cunhada por Paulo Freire (1983). Associa-se a aprendizagem à capacidade de reter, guardar, memorizar, armazenar de forma mecânica, passiva e receptiva um considerável acervo cultural. Vale salientar que estamos nos referindo ao acervo cultural de outros, à cultura do colonizador, do dominador, imposta como dogma de fé e tratada à revelia da realidade social de quem aprende e das estruturas cognitivas construídas pelo aluno. A relação professor-aluno é vertical e autoritária, pois se acredita que o medo, a distância, a ordem rígida e preestabelecida, o ambiente austero e o silêncio são condições para que a aprendizagem ocorra.

Para a **Tendência Pedagógica Renovada Progressivista**, mais importante do que a aquisição mecânica do produto final do saber elaborado pela humanidade é a descoberta dos mecanismos e dos processos de construção deste saber. Eclode a idéia do aprender a aprender e a tese segundo a qual só se aprende a fazer ciência/conhecimento, fazendo. Esta foi a proposta didática oriunda do pragmatismo de John Dewey para uma nova escola, cujos referenciais foram dispostos pela pedagogia científica e pelo movimento escolanovista.

Com esta tendência emerge uma didática da organização de situações desafiadoras da aprendizagem, geradoras de novos esquemas mentais. Estas situações, que colocam o aluno no centro do processo de ensino e de aprendizagem, derivam dos métodos ativos, que recorrem às etapas do método científico. As pesquisas, os

experimentos, a resolução de situações-problemas e os projetos são expressões dessa abordagem metodológica, na qual o ato de aprender é associado à capacidade de descobrir e de construir respostas para a vida cotidiana.

As situações desafiadoras da aprendizagem têm lugar privilegiado na didática renovada progressivista. Outras formulações também contribuíram nesta direção, a exemplo dos estudos do suíço Jean Piaget. O formulador da epistemologia genética vai chamar a atenção para o fato de que o ser humano apresenta, ao longo de seu desenvolvimento, ritmos e estruturas mentais próprias, fruto das interações que ele estabelece com o mundo empírico para produzir conhecimento, mediante diferentes estágios (GOULART, 2005).

Tal entendimento aponta para a necessidade de o professor conhecer os estágios de desenvolvimento cognitivo pelos quais passa a criança visando à organização das experiências escolares de acordo com seus interesses, ritmos e condições de raciocínio. Cabe-lhe, ainda, proporcionar um ambiente rico em situações e materiais, arquitetando, desse modo, “situações desequilibradoras” (ibid.). Para os construtivistas este é o caminho pelo qual ocorre nos sujeitos a passagem das estruturas mentais mais simples para as mais complexas, condição *sine qua non* para o processo de construção do conhecimento.

Esta compreensão da aprendizagem altera a relação professor-aluno, uma vez que este último, agora reconhecido como sujeito capaz de construir conhecimento, ocupa o centro do processo de formação. O professor, concebido como facilitador e orientador do processo de ensino e de aprendizagem, assume uma postura mais respeitosa diante das diferenças individuais.

A **Tendência Pedagógica Renovada Não-diretiva** acrescentou mais um elemento, a afetividade. Por entender a aprendizagem como um ato individual, interno e

intransferível, possível só a partir do momento em que nossas percepções, motivações e emoções são tocadas, os não-diretivistam advogaram uma didática livre de todo e qualquer direcionamento prévio e rígido. Defendia-se uma didática capaz de gerar um clima propício e facilitador da comunicação do aluno com ele mesmo e com os outros.

Desta feita, os conteúdos escolares passaram a ser selecionados pelos alunos, de acordo com o grau de significação pessoal e em consonância com suas motivações. Os cantinhos da sala e os centros de interesse representaram, por muito tempo, essa liberdade de escolha. Foram incluídas, no elenco das atividades curriculares, as técnicas de sensibilização, expressão e de comunicação interpessoal com o propósito de promover o desenvolvimento do eu do aluno, do seu autoconceito positivo e de sua realização pessoal.

Carl Rogers destaca-se como principal referência na constituição dessa linha de pensamento, pois acreditava que a efetivação do binômio inteligência-atividade (ação-emoção) seria condição para uma aprendizagem sólida. Tal associação é por ele percebida como exigência para a formação de indivíduos capazes de se adaptarem ao sistema social vigente, sem grandes traumas e dificuldades. Este entendimento situa a afetividade no centro da relação professor-aluno.

Até aqui não ouvimos falar em criticidade, muito menos nos mecanismos de resistência coletiva aos processos de aculturação e de acomodação ao modelo social capitalista. Mas não podemos negar que a autonomia intelectual e emocional propagada pelas **tendências pedagógicas renovadas progressivista e não-diretiva** fomentaram nos indivíduos a iniciativa, a curiosidade, a comunicação e o sentimento de autoconfiança.

Estas concepções pedagógicas passaram a ser percebidas como um risco à ordem instituída pelos governos

autoritários. Estes encontraram na **Tendência Pedagógica Tecnicista** o suporte necessário para viabilizar seu projeto econômico e político: o incremento da industrialização e a imposição do regime antidemocrático. Tal corrente pedagógica, por sua vez, buscou fundamentação na psicologia comportamentalista e behaviorista.

Neste momento, a didática se reveste de estratégias de controle e diretivismo, adotando a tecnologia educacional como forma de repaginar antigos métodos, muitos dos quais advindos da tendência pedagógica tradicional. A individualização do ensino ganha ênfase. As técnicas e dinâmicas de grupo, quando realizadas, movimentam a sala de aula, mas silenciam as discussões. O aluno volta a receber e fixar as informações, desta vez recorrendo a uma maior diversidade de recursos e técnicas instrucionais. Esta proposta tem como pressuposto, conforme registra Saviani (1985, p. 23), "a neutralidade científica inspirada nos princípios da racionalidade, da eficiência e produtividade", visando a tornar o ensino "objetivo e operacional".

Que papel é reservado ao professor nesta proposta? Este assume posição secundária com relação aos fins, reduzindo seu fazer à execução do processo de ensino concebido e controlado por especialistas. Sua prática é marcada pelo emprego da seqüência skinneriana estímulo - resposta - reforço, caracterizando o ensino como um "arranjo e planejamento de contingência de reforço" (MIZUKAMI, 1986, p. 30). Tem como tarefa treinar, moldar, condicionar, prever e controlar resultados com o intuito de instalar nos indivíduos as respostas previstas pelo sistema social capitalista. Tudo isto porque, à luz dos experimentos de Pavlov, Skinner e Watson a aprendizagem é concebida como mudança do comportamento em função de uma conduta ou desempenho esperado e o ensino como processo de condicionamento humano.

Nesta tendência pedagógica os conteúdos que ganham espaço nos currículos são aqueles tidos como objetivos e neutros, organizados, *a priori*, pelos técnicos e especialistas educacionais e expostos em manchetes nos livros didáticos. Coerente com esta orientação, a relação professor-aluno ganha maior distanciamento sob o argumento da objetividade, do profissionalismo e da impessoalidade.

Observa-se nas tendências pedagógicas tradicionais, renovada progressivista e não-diretiva, bem como na tendência pedagógica tecnicista, distinções de natureza metodológica que não alteram o sentido político do ato educativo escolar. Com efeito, tais propostas metodológicas contribuem para fortalecer o modo de produção capitalista que, por diferentes vias, busca legitimar as desigualdades sociais como fenômeno natural. Por esta razão, acreditamos não ser demais lembrar que elas compõem o bloco das tendências pedagógicas reformistas.

- A didática nos projetos políticos e educativos transformadores

Apoiadas na crença da possibilidade de reverter a dominação ideológica e a opressão política, protagonizada pela ditadura do capital, assim como na tese de que a escola não pode tudo, mas pode muito, as **tendências pedagógicas críticas e progressistas** atribuem à educação o papel de contribuir com o processo de transformação social. Para tanto, estas orientações postulam a necessidade da conscientização política, do exercício de práticas organizativas e da apropriação crítica do saber científico e universal.

Considerando esta intencionalidade, qual didática é sistematizada por cada uma das propostas que compõem o bloco das tendências transformadoras?

Começemos pela **Tendência Pedagógica Libertadora**, que tem em Paulo Freire seu principal expoente. Este educador nordestino por entender a aprendizagem como

um ato de “desvendamento da realidade” e de superação gradual da “consciência ingênua”, defende como procedimento metodológico básico a “problematização da prática social” nos “círculos de cultura” (FREIRE, 1983).

As temáticas, objeto de debate nos grupos de discussão, são extraídas da prática cotidiana dos alunos, uma vez que o importante é o conhecimento que resulta da experiência e que tem possibilidade de uso na luta de classe. As “palavras geradoras” são selecionadas do “universo vocabular” dos que estão imersos no processo de formação política, pois todo e qualquer saber pré-selecionado é considerado uma “invasão cultural” (ibid.). Como o pressuposto da pedagogia freiriana é “ninguém ensina ninguém, os homens aprendem em comunhão”, os sujeitos do ato educativo ensinam e aprendem numa relação dialógica e horizontal. Neste convívio, cabe ao professor introduzir as questões que suscitarão a problematização da prática social e mediar o diálogo entre os sujeitos fazedores da história e do conhecimento.

A **Tendência Libertária**, por sua vez, embora corrobore com os fins pedagógicos libertadores – quando estes advogam que o papel da educação é conscientizar para transformar a realidade – adverte para os caminhos que nos levam à consciência crítica e a uma prática transformadora. Para os libertários, como Célestin Freinet e Maurício Tragtemberg, a consciência resulta dos embates, da experiência de luta e de organização social e não apenas do debate e do diálogo entre pares (LIBÁNEO, 1986).

É por este motivo que entram em cena experiências de autogestão pedagógica como ensaio para a autogestão política e social. São instituídas as assembleias, os congressos, os conselhos, os grêmios estudantis, as eleições na escola, dentre outras. Afinal, aprender é, sobretudo, dar as respostas coletivas e organizadas que o projeto social democrático exige. Coordenar, orientar o grupo, sem impor

suas idéias e convicções é tarefa atribuída ao professor que comunga dos ideais libertários. Tal como os libertadores, os libertários condenam as relações que têm por base o cumprimento de obrigações e ameaças, defendendo a democracia como princípio da convivência humana.

A **Tendência Pedagógica Histórico-Crítica** agrega outro instrumento de luta ao propósito de contribuir para a transformação da realidade: a apropriação crítica, pelos excluídos, dos conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade. Representam essa orientação: Manacorda, Makarenco, Suchodolski, Charlot, Snyders, Libâneo e Saviani. Para estes pensadores, o saber é uma potente arma de luta contra os processos de alienação e dominação. Neste sentido, entende-se que tão importante quanto a consciência política e as práticas organizativas é a apropriação do saber que o dominador detém, ou seja, o saber que precisa ser “tornado próprio”, “tornado seu” pelos dominados (SALES, 2007).

É importante assinalar que a idéia de apropriação assume, na proposta histórico-crítica, uma conotação de pertencimento possibilitado pelo seu caráter crítico, cuja via de efetivação encontra suporte na teoria dialética do conhecimento. Com base nesse substrato teórico Saviani (1985, p. 73 – 76) propõe uma metodologia de ensino que vai da síntese à síntese, pela mediação da análise, contemplando cinco passos:

- **Síntese:** mobilização do aluno para a construção do conhecimento mediante uma primeira leitura da prática social.
- **Problematização:** identificação das questões que precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e dos conhecimentos necessários ao seu equacionamento.
- **Instrumentalização:** apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social.

- **Catarse:** sistematização e expressão dos instrumentos culturais incorporados para entendimento mais profundo da prática social.
- **Síntese:** compreensão da realidade sob uma nova perspectiva e assunção de posicionamentos e de atitudes de forma consciente.

A proposição metodológica da **Tendência Pedagógica Histórico-Crítica** pressupõe a superação das concepções inatista e empirista da aprendizagem. A primeira, parte do princípio de que nascemos com estruturas mentais e capacidade de desenvolvimento e de aprendizagem predefinidas, considerando os fatores internos (aqueles próprios do sujeito) definidores do processo de aquisição do conhecimento. A segunda entende que os elementos externos, presentes no ambiente em que vivemos, ponderam sobre o desenvolvimento e a aprendizagem humana – processos estes, tomados como idênticos.

Os teóricos que vêm dando prosseguimento às formulações da pedagogia histórico-crítica contrapõem-se a estas perspectivas da aprendizagem. Nesse sentido, merecem registro as formulações de Gasparin (2002) que se apoia na concepção interacionista da aprendizagem, de forma específica na vertente sociocultural de Lev Semienovitch Vygotsky.

O sociointeracionismo, que tem por base as formulações desse psicólogo russo, compreende que a aprendizagem não é uma consequência de estruturas cognitivas prévias, mas condição para que novas funções intelectuais sejam construídas. Entende-se que a aprendizagem fomenta processos de desenvolvimento que, em situações de interação recíproca entre os sujeitos e entre estes e o meio, mediadas pela história e pela cultura, possibilitam novas aprendizagens. Aqui, o meio deixa de ser somente espaço físico e material para ser “campo simbólico”, no qual tudo e todos estão assentados (REGO, 1995).

Aprender nessa perspectiva é entendida como a capacidade de processar as informações, de apropriar-se do saber, de construir conhecimento consistente sobre o real. Ensinar, por sua vez, significa aproximar o que se é e o que se sabe daquilo que se pode vir-a-ser e a conhecer. Para usar a terminologia vygotskyana, ensinar é mediar, é criar condições para fomentar a zona de desenvolvimento proximal, diminuindo a distância entre a zona de desenvolvimento real e a zona de desenvolvimento potencial do aluno (ibid.). Tarefa esta que coincide com o desafio apresentado pelo método dialético – o de fazer o aluno ascender do conhecimento imediato e nebuloso da realidade (síntese) para uma visão cada vez mais elaborada do mundo (síntese).

Na prática educativa, como o professor concretiza este processo? Por meio de uma didática colaborativa, dialógica e problematizadora. Uma didática que promova interações com os muitos universos culturais dos diferentes sujeitos aprendizes; que exerça a linguagem nas suas múltiplas manifestações; e que fortaleça a ação e o pensamento crítico e autônomo. Cabe ressaltar que uma didática fundada na premissa da construção do conhecimento não deve suscitar posturas de acomodação, espontaneísmo e abandono do aluno à própria sorte.

Para evitar este equívoco a **Tendência Pedagógica Histórico-crítica** realinha o papel do professor como insubstituível na relação do aluno com o conhecimento (SAVIANI, 1985; LIBÁNEO, 1986). Faz-se necessário, assim, que o professor exerça sua autoridade educativa fundada em saberes científico, pedagógico e de vida, sem os quais não poderá contribuir com a aprendizagem de outros. Embora estas formulações não sejam recentes, elas precisam ser melhor apropriadas pelo coletivo dos educadores, sobretudo por aqueles que concebem a educação como ato político, a escola como espaço de sujei-

ção de direitos e a didática como mecanismo importante para a concretização do projeto de emancipação humana – elemento comum às pedagogias transformadoras.

Refletir sobre os processos históricos de organização da educação e da escola não se encerra nas proposições explicitadas até aqui. Em cada momento histórico, emergem propostas e contrapropostas. A cada iniciativa em favor de mudanças estruturais, um movimento de cooptação e distorção das mesmas. Neste sentido, é necessário ficarmos atentos, por exemplo, às orientações do neopragmatismo, do pensamento complexo e da pedagogia das competências.

Esta linha de pensamento vem reconceptualizando o discurso da profissionalização do magistério, com vistas a formação de um trabalhador flexível, sensível, criativo, equilibrado emocionalmente e empreendedor; um profissional com competências e habilidades para lidar com situações cada vez mais complexas e de risco. Assim, assumir uma atitude questionadora sobre os sentidos das formulações orientadas pelas demandas do neoliberalismo e da pós-modernidade expressa nosso compromisso com um projeto sociopolítico e educativo emancipatório.

Desse modo, acreditamos ser importante nos interrogarmos continuamente sobre: Que tipo de homem pretendemos formar? Qual educação, escola e fazer didático serão capazes de contribuir para a formação deste homem? Que tipo de sociedade esperamos que este homem seja capaz de edificar? Que professor(a) sou e preciso me tornar para ajudar na consolidação deste projeto político e pedagógico?