

A Didática é uma tecnologia aplicada que se constitui e que se desenvolve em decorrência dos estudos que ciências, como Psicologia, Biologia e Sociologia entre outras, lhe apresentam sobre os problemas de Ensino e Aprendizagem.

Os problemas sobre a transmissão do conhecimento não se tornam inteligíveis apenas com a colaboração destas ciências mas com a explicitação dos pressupostos filosóficos que estão sempre implícitos nos modelos de educação, e de modo muito especial na Teoria do Conhecimento.

Enquanto instrumentalização técnica, a Didática não pode, por conseguinte, ser tratada como um componente isolado, como algo em si mesmo, sem levar em conta considerações da ordem dos valores e dos fins, pois ela não se justifica a si mesma apesar da pretensão da neutralidade que toda técnica advoga para si enquanto decorrente de teorias científicas às quais serve inclusive de critério de validação pela verificação e sua eficácia constatada nas observações dos resultados obtidos.

O êxito dos procedimentos didáticos não lhe confere um valor absoluto a não ser que nos deixemos levar por uma concepção instrumentalista e pragmática de educação.

O pragmatismo, o utilitarismo, são responsáveis por uma concepção ingênua das técnicas pedagógicas ao pensar que ao levar o aluno ao aprendizado eficiente dos conhecimentos já formulados não se transmite também uma determinada concepção de ciência.

Quer seja considerado como científico, quer como técnico, o procedimento didático enquanto a ação intervém na realidade e dela recebe influências não perde nunca sua dimensão política.

Os procedimentos didáticos através dos quais a ciência é ensinada transmitem também aos alunos uma determinada concepção epistemológica que os leva a compreender a produção científica como atividade neutra, isenta de pressupostos e descompromissada por conseguinte da ordem ética e valorativa.

Parece-me por fim que a questão fundamental não é se compreendemos a didática como ciência ou como técnica mas sim como nós a vemos quer enquanto ciência quer enquanto técnica.

Didática

Pressupostos teóricos para o ensino da didática

OSWALDO ALONSO RAYS
Centro de Educação – UFSM

I

Atualmente parece existir certo consenso a respeito de que a prática educativa não se limita à transmissão e à apreensão de conhecimentos.

Em outras palavras, a prática educativa se processa em suas relações com a sociedade mais geral. Nesse contexto, emerge a consciência da não-neutralidade da educação frente à realidade social, econômica, política e cultural.

A literatura educacional mais recente tem retomado a concepção de educação que ultrapassa o entendimento desta como fato que ocorre exclusivamente dentro da microestrutura educacional.

Outra concepção que vem sendo ratificada é a de que o microsistema escolar não pode se perder nos seus problemas como se estes fossem coisas isoladas e esgotassem em si as possibilidades de explicação e solução.

Cabe, então, aos educadores, refletirem sobre a ligação entre a concepção corrente de uma educação comprometida com os destinos da prática educativa e da sociedade brasileira.

Falar atualmente dos problemas da didática é falar ao mesmo tempo dos problemas da realidade educacional e da realidade social.

Com isso quero insistir que existe uma relação horizontal entre a realidade concreta do ensino da didática com as realidades educacional e social.

As concepções acima são no entanto complexas e constituem-se em preocupações para todos os que sobre elas têm se debruçado.

No entanto, essas concepções impõem a aceleração da passagem entre o discurso e a prática educativa, cujo núcleo gerador e integrador será sempre a realidade concreta.

Esse desafio aí implícito não reside apenas no aparecimento de “novos procedimentos de ensino” como mais um meio para facilitar o trabalho do educador e a aprendizagem do educando. É preciso ir além da redefinição da didática como simples renovação pedagógica de novas formas de ensinar e aprender. Somente assim estaremos superando tudo aquilo que existe de abstrato na prática do trabalho escolar e nos aproximando cada vez mais da superação da atitude contemplativa frente ao momento histórico.

Por essas razões a explicitação de pressupostos teóricos para o ensino de didática somente se tornará possível se se tomar como pano de fundo a realidade educacional brasileira que nada mais é do que o reflexo da realidade social imediata, onde suas contradições são cada vez mais complexas.

Assim, esta comunicação será demasiadamente genérica e embrionária, constituindo-se em simples notas críticas – mais para buscar do que para definir – os pressupostos teóricos para o ensino de didática que mais se comprometam com a realidade escolar brasileira.

II

A disciplina didática desenvolvida atualmente nos cursos de formação de educadores apresenta uma característica marcante por seu conteúdo enfatizar uma preocupação de caráter estritamente prático. Sua abordagem atual raramente ultrapassa a dimensão técnica do ensino.

Freqüentemente esse conteúdo gira em torno de uma temática central que pode ser resumida no planejamento, na execução e avaliação do ensino.

Por tudo isso, vamos encontrar na maioria dos programas dessa disciplina conteúdos que refletem uma preocupação puramente psicopedagógica, vindo a resultar num estudo isolado, para não dizer neutro, do ensino da didática.

A grosso modo, a base teórica dessa disciplina é proveniente do campo da psicologia e de suas ramificações.

Em decorrência a essas preocupações com o psicopedagógico e com as dimensões técnicas, vamos constatar na estruturação de suas unidades de ensino a reificação, entre outros, dos seguintes temas:

- As principais teorias instrucionais;
- A aprendizagem na Didática Tradicional e na Didática Renovada;
- Os fundamentos dos métodos e das técnicas de ensino;
- Os fundamentos psicopedagógicos da nova Tecnologia Educacional;
- Os principais modelos teóricos para a operacionalização de objetivos de ensino;
- Princípios e normas para a seleção e organização de conteúdos de ensino;
- Funções, modalidades e instrumentos de avaliação do rendimento escolar.

Esses conteúdos encontram geralmente sua “consagração” no estágio supervisionado de prática de ensino que em muitas de nossas instituições educacionais é o coroamento de todo um curso de formação de educadores.

Por outro lado, esse conteúdo programático é geralmente selecionado e organizado a partir da vasta literatura didática, existente no mercado livreiro atual, que vem valorizando sobremaneira a operacionalização de princípios específicos para a instrumentalização da prática educativa.

Embora se tenha dito com freqüência nos meios educacionais que o ato educativo não é neutro, o referencial teórico difundido nessa literatura deixa em plano inferior, quando não o exclui, enfoque importante da ação didática que deveria preceder a fase de sua operacionalização. Este enfoque está representado, a meu ver, no exame da natureza do homem, da sociedade e da educação, onde estamos atuando e vivendo como educadores.

O conteúdo do ensino de didática assume, assim, as características de um saber-fazer atomizado, que, em nome de uma metodologia eficiente e eficaz, dilui a definição dos valores, propósitos e razões de projeto educativo mais substancial.

A adoção pura e simples dessa literatura que trata especificamente da aplicação de uma seqüência de métodos e técnicas de ensino traz sempre em seu bojo um elenco de regras didáticas que prometem quase sempre uma aproximação à "performance" do docente ideal. Na prática, porém, ela tem nos mostrado, freqüentemente, resultados desoladores e precários, quando não, ilusórios.

Raras são as vezes em que encontramos nessa literatura, e conseqüentemente nos conteúdos programáticos do ensino de didática, um espaço reservado para a análise crítica do ato de educar e de seus princípios teóricos.

A ausência, tanto nos livros como no ensino de didática desse espaço destinado à reflexão crítica sobre a função da ação docente desenvolvida em nossas escolas, tem levado os cursos de formação de educadores a adotarem técnicas e recursos instrucionais provindos, na sua maioria, de países mais desenvolvidos do que o nosso.

As técnicas instrucionais daí decorrentes são assimiladas sem a necessária compreensão prévia da ação didática dentro do contexto relacional sala de aula-sociedade.

Ao lado desses problemas tornou-se freqüente, no ensino de didática, o estudo desta ou daquela teoria instrucional e sua respectiva decorrência metodológica, sem uma análise questionadora de seus fins pedagógicos e sociais. Esquece-se, assim, o educacional e o social em detrimento exclusivo da dimensão técnica de ensino.

Essa dimensão técnica é hoje operacionalizada através de modelos de ensino originários de teorias de aprendizagem e sem a sua necessária conexão com o contexto social em que as escolas estão inseridas.

A meu ver, os modelos atuais para a orientação do processo ensino-aprendizagem atravessam uma fase bastante crítica por tudo aquilo de insignificante que encerram em relação às problemáticas social e educacional autenticamente brasileiras.

Esses modelos estão, no momento histórico atual, alienados no tempo e no espaço.

Alienados no tempo, esses modelos estão atrelados a um passado histórico recente e imbuídos de uma filosofia de educação marcada pelos resquícios do perenealismo, portanto, de uma filosofia regressivista cheirando ao romantismo em relação à estrutura social vigente, impedindo assim mais e maiores mudanças qualitativas para o progresso social e educacional.

Alienados no espaço, os modelos apresentam-se na sua maioria como modelos de ensino importados "ipsis literis" de outras realidades sociais e educacionais, totalmente desvinculados do contexto sócio-político-econômico em que nossas escolas estão inseridas, contribuindo assim para o alastramento da patologia do sistema de ensino.

Frente a essa situação como atenuar e superar os efeitos castradores que estão representados em muitas técnicas didáticas advindas desses modelos de ensino?

Como evitar que os conteúdos desenvolvidos pela didática continuem limitando o desempenho do educador e não oferecendo oportunidades de uma abordagem mais viável para nossa realidade escolar?

A busca de pressupostos teóricos para o ensino de didática deve estar calcada numa estrutura teórica cuja decorrência metodológica não isole os fins pedagógicos dos fins sociais.

A ligação fins-pedagógicos-fins-sociais deve ser implementada pela didática tomando-se como ponto de referência a realidade social onde o ensino está em desenvolvimento.

Por outro lado, as poucas críticas que se tem levantado nos últimos tempos sobre o ensino de didática, observa-se uma tendência a privilegiar mais o questionamento de sua “razão-prática”, que o de sua “razão-teórica”.

A dicotomia entre a crítica da “razão-prática” e a crítica da “razão-teórica” da didática pode ser apontada como uma das principais responsáveis pelo caráter unilateral que o ensino dessa disciplina assumiu ao longo dos anos.

Essa dicotomia tem restringido o conteúdo teórico do ensino de didática a uma preocupação singular com o fato-pedagógico, como se fosse possível admitir a ação educativa isolada do contexto social.

O momento atual é, pois, o de repensar a “razão-teórica” e a “razão-prática” da didática para alcançarmos um fazer-didático, que nos liberte da abstração-pedagógica e do obscurantismo cultural tão evidentes em seus conteúdos programáticos.

Assim, a introdução de elementos que possam oferecer à teoria didática um conhecimento mais preciso das realidades educacionais e sociais será certamente uma tônica imperiosa para a superação de referenciais teóricos que impeçam essa disciplina de refletir criticamente a realidade educacional em todas as suas dimensões.

Para que isso se torne possível, urge assim acrescentar à teoria didática a dimensão político-social.

O aparecimento da dimensão político-social no ensino de didática fornecer-lhe-á meios para que se aproxime de uma dimensão técnica mais condizente com os contextos social e educacional.

Destarte, os propósitos pedagógicos para a prática escolar serão retirados da leitura das condições sócio-educacionais em que essa prática está sendo desenvolvida.

A relevância da introdução da dimensão político-social do ensino de didática está no auxílio que pode prestar ao educador no desvelamento da realidade para a busca da decorrência metodológica de uma prática mais significativa.

O processo ensino-aprendizagem prosseguirá na sua caminhada forçosa ou inocentemente neutra se o ato-pedagógico não for encarado pelo ensino da didática como pertencente a um projeto mais amplo, onde o pedagógico e o político aparecem como um único ato: o ato-educativo.

O referencial teórico do ensino da didática tem sido, portanto, marcado pela sua passividade frente aos problemas mais significativos da prática educativa cotidiana. Não está assim se direcionando para uma visualização que vá de encontro e se confronte com as dimensões globais do processo educacional que propicie a indispensável conexão entre a sociedade, a educação e a política.

A didática não pode permanecer ancorada no “ativismo pedagógico”, no exclusivismo da ação, porque passa atualmente sua decorrência técnica.

O “ativismo pedagógico” como fim em si mesmo é taxativamente duvidoso e perigoso, uma vez que faz da prática pedagógica uma prática altamente mecânica, tornando-a insignificativa tanto para o educador como para o educando. O “ativismo pedagógico” mostra a ineficiência da “ação pela ação”, tornando o fazer-didático um mero instrumento desligado de seu verdadeiro fim.

Cabe aqui o questionamento: como viabilizar a superação da decorrência teórica da didática considerada como insatisfatória?

Tomemos, pois, as seguintes reflexões que, a meu ver, poderão aproximar a didática de um referencial teórico ideal (O referencial teórico *ideal* é aqui entendido como a antecipação de um referencial teórico *real*).

Um dos principais papéis da didática é problematizar e contestar o educacional e o social que lhe ditam normas e regras inflexíveis. Esse papel a levará a extrair os subsídios teóricos para a redefinição e criação de meios instrucionais para o desenvolvimento de situações didáticas reais.

Para tanto, não basta o simples problematizar e o refletir criticamente apenas empregando textos didáticos que sejam críticos e problematizadores, se as atitudes dos educadores e dos

educandos forem apáticas sobre as reais necessidades dos contextos social e pedagógico nos quais estão inseridos.

É pela ação e pela reflexão-crítica-analítica que, conjuntamente, educador e educandos atingem o equilíbrio da certeza pedagógica do fazer didático. É assim, portanto, que o fazer-didático, do giz-de-cor aos sofisticados meios cibernéticos, livra-se da “didática-vazia” que geralmente se baseia em referências sociais e educacionais também vazias.

Assim, o fazer-didático-real vai depender da atitude que educadores e educandos tenham da “concepção do educacional” que provém, simultaneamente, de dentro e de fora da escola.

O fazer-didático pré-fabricado vai assim ser cuidadosamente analisado, antes de sua adoção em circunstâncias educacionais. O seu perigo-didático não reside tanto naquilo que as receitas metodológicas encerram, mas na ingenuidade do educador que vê no “leque-metodológico” o remédio para todos os problemas do processo didático.

Por outro lado, a didática que faz do educador um intermediário entre o livro-texto e o educando não pode ser considerada como um fazer-didático-real. Ela nada mais é do que uma “didática-informativa” onde a figura do educador torna-se desnecessária, podendo inclusive sair do cenário da sala de aula.

O fazer-didático-significativo vem de dentro do próprio contexto sócio-educacional e não admite no seu momento atual a pedagogia do prato-feito. Tem-se, portanto, um fazer-didático-significativo, quando o mesmo analisa suas contradições específicas e responde positivamente aos problemas do contexto de sua ação. O estudo e a análise, detalhada e minuciosa, de caracteres específicos do processo didático é que preserva o fazer-didático da ação dogmática e mecânica, a situações novas, diferentes e significativas.

O verdadeiro fazer-didático é aquele capaz de refletir corretamente cada situação de aprendizagem a partir do exame concreto da realidade onde educador-educando estão inseridos, envolvendo, cuidadosamente, todos os dados necessários à sua

solução que intrinsecamente será sempre parcial, porém aproximar-se-á mais das necessidades educacionais concretas.

É através da crítica e da autocrítica que o fazer-didático atinge as contradições que envolvem o “ato de ensinar” e o “ato de aprender”, chegando a um novo processo didático mais adequado e mais real. O aparecimento desse processo é que dá à didática as características de um saber-fazer significativo.

A teoria didática vai, assim, fornecer bases para que a ação educativa assuma as características de um “momento pedagógico processual”, cuja ação precípua será sempre para a realidade circunstancial. Não negando essa realidade, não será reduzida à repetição de habilidades técnicas de ensino e de “movimentos com características mecânicas”.

Esses “movimentos mecânicos” serão substituídos por “movimentos espiralados e divergentes” que caminharão do específico ao geral e deste ao específico, assumindo as características processuais de um saber sempre redefinido a partir da experiência concreta em ação.

III

Finalizando esta comunicação, chego à conclusão que o ensino da didática é passível de críticas sob muitos aspectos. Um deles está representado no caráter altamente mecanicista que essa disciplina vem assumindo nos últimos anos, em nome da objetividade e cientificidade do ensino.

As reflexões críticas aqui relatadas sobre a suposta neutralidade da didática (suposta porque a didática, a exemplo da educação, não é neutra) que supervaloriza a dimensão técnica do ensino, podem, a meu ver, ser transpostas para um dos encaminhamentos da tendência atual do ensino dessa disciplina, que caminha no sentido de ser desenvolvida dentro da exclusividade de uma dimensão estritamente política.

Entendo que, se a didática tomar isoladamente uma ou outra dimensão, permanecerá no seu dilema atual, ou seja,

continuará entre o precário e o ilusório, não atingindo sua finalidade real nos cursos de formação de educadores.

Assim, a dimensão técnica e a dimensão política da didática devem ser trabalhadas dentro de um mesmo continuum, espiralado e integrador, para que o processo didático venha a ser mais significativo e assuma seu verdadeiro papel em nossas escolas.

Qual, então, a didática que pressuponho?

Trata-se de uma DIDÁTICA UTÓPICA.

Por DIDÁTICA UTÓPICA não quero dizer que ela não exista ou não seja possível de existir.

É uma didática possível.

Uma didática sempre em “devenir”, que supera os “modismos”, o “faça-como-lhe-foi-dito” e os “modelos de ensino” que não correspondem às exigências da realidade educacional.

Essa didática terá sua origem nas contradições que envolvem o “ato de ensinar” e o “ato de aprender” que se apresentam circundados pela problematidade mais ampla da sociedade atual.

Não pressuponho, portanto, a adoção de uma DIDÁTICA ESPONTANEÍSTA, nem tampouco uma DIDÁTICA PATERNALISTA. Pressuponho, isso sim, uma DIDÁTICA com uma FILOSOFIA DE AÇÃO DIALÉTICA.

III

Abordagens alternativas para o ensino da didática

Abordagens alternativas para o ensino da didática

ZAIA BRANDÃO
PUC/RJ

Desde março de 1980, com a I Conferência Brasileira de Educação, deu-se uma grande expansão e ampliação dos debates sobre a *urgência da superação da fase da "crítica da educação"*. Bem antes de 1980, no entanto, este debate já era desenvolvido sobretudo nos meios acadêmicos. Já possuíamos então, e hoje muito mais, um enorme acervo de boa (e má) literatura sobre a Escola Reprodutora, Capitalista, Opressora, etc. que serviu bem para desvendar as bases da prática pedagógica corrente entre nós, que tem-se demonstrado incapaz de garantir a permanência e aproveitamento escolar, para a maioria da população que chega às nossas escolas públicas.

A questão que se colocava então, e ainda agora, é a da necessidade de concentrar esforços no sentido de descobrir e *propor alternativas didáticas que subsidiem a reformulação dessa prática*. O objetivo é alcançar a "competência técnica", tão reclamada *para e por* professores e técnicos de educação responsáveis pela prática pedagógica desenvolvida em nossas escolas (públicas).

Por que se fala tanto e há tanto tempo em competência técnica, e pouco ou quase nada se conseguiu?

A incapacidade dos meios acadêmicos de gerar o conhecimento necessário para a formulação de alternativas didáticas que levarão à competência técnica, e a insatisfação acumulada

pela receptividade de suas “críticas” e “diagnósticos” sobre o estado da educação e ensino brasileiros, os tem pressionado no entanto a saírem dos gabinetes das Universidades e dos centros de pesquisa, para se aproximarem da *prática*, anteriormente “distante”, objeto de estudo, ou “campo” de coleta de dados.

Exemplo dessa inevitável aproximação do “mundo da prática” é a freqüência com que tem sido solicitada a participação de usuários do sistema escolar (“membros da comunidade”) e professores de 1º e 2º graus, nos congressos e seminários ultimamente organizados pela comunidade acadêmica.

Também “do lado da prática”, a incapacidade de reverter a tendência ao fracasso, do trabalho pedagógico com as camadas populares, somada ao incômodo de ser alvo constante de críticas, que agora emergem de todos os lados e não mais se restringem a “algumas vozes mais radicais” do mundo acadêmico, levou professores e técnicos a participarem com freqüência das “discussões acadêmicas”, e as trazer para o seu mundo de trabalho.

Esta aproximação, no entanto, que se tem dado com grandes doses de desconforto, tem sido, ao mesmo tempo, marcada por grandes doses de decepção, pela falta de alternativas apontadas, por quem tem formulado críticas tão bem articuladas.

Parece evidente que tanto os “*teóricos*”, quanto os “*práticos*”, têm sido incapazes até o momento de fornecer os elementos que comporão a competência técnica tão reclamada para a nossa escola.

Entretanto, a meu ver, a produção de conhecimentos que fundamentarão a “instrumentalização teórica” dos responsáveis pela ação pedagógica não se concretizará enquanto não superarmos inteiramente (acho que já começamos, pela aproximação dos “dois mundos”) a tradição de “polarização de competências” entre nós.

Por polarização de competências entendo a divisão que normalmente existe entre:

- os que se situam preponderantemente *do lado do fazer* (professores e técnicos nas escolas) e
- os que se situam preponderantemente *do lado do pensar* (pesquisadores e “cientistas” em universidades).

A aproximação mútua tem possibilitado o registro, a sistematização, a especulação, a coleta de subsídios para que se dê a produção dos conhecimentos “úteis” – porque “contextualizados” – necessários à intervenção adequada no sistema escolar, num reconhecimento tácito, de que a divisão social do trabalho limita ambos os pólos: teórico e prático.

Assim, se não temos ainda elementos disponíveis, em termos de alternativas didáticas, para compor um novo projeto de educação e ensino para a nossa escola pública, temos certamente práticas alternativas isoladas (do lado do fazer) e fundamentação crítica consistente (do lado do pensar) que, trabalhadas em conjunto, gerarão o conhecimento necessário.

Sobre as causas da impossibilidade de “teóricos” ou “práticos” isoladamente produzirem o saber necessário à competência técnica.

O mundo acadêmico não foi capaz de elaborar até hoje tais alternativas, porque esteve muito preso às teorias e modelos importados, que utilizam padrões de alunos, professores e escolas fixados em torno de um “valor médio”, que entre nós não é representativo do universo de alunos, professores e escolas que configuram o nosso Sistema Escolar.

Não haverá alternativas, se não houver conhecimento específico das condições concretas da prática de nossos professores de 1º e 2º graus, e das características das populações “carentes” que constituem a maioria dos nossos escolares. Estas são assim qualificadas porque o conhecimento que acumulamos “sobre” elas retrata *o que não têm*, porque não nos preocupamos, até então, em descobrir o que *são, fazem, sabem, vivem* e portanto *têm*, pois reportávamo-nos sempre a “padrões”, que eram tidos como “normais” e “naturais” porque correspondiam ao que podia alcançar a pequena parcela das camadas sociais, de onde emergiam os quadros do nosso mundo acadêmico.

Os que militam o universo escolar também não têm sido capazes de articular e sistematizar suas experiências positivas e

o conhecimento contextual que detêm – ainda que muitas das vezes contraditório e incompleto – pela imersão em que se encontram numa prática, que exige “soluções imediatas” para “levar ou manter o barco” pelos “mares turbulentos” dessa prática, que não lhe dá espaço ou tempo para refletir, sistematizar e elaborar os dados de realidade, que permitirão redirecionar sua ação no sentido mais adequado.

É, como dissemos, na conjunção desses dois universos de experiência que estará a condição de caminharmos.

Gostaríamos, agora, de expor algumas considerações sobre o ensino da didática nos cursos de formação de professores. Os elementos que serviram de base a tais considerações foram:

- minha própria prática docente;
- entrevistas com professores que “funcionam” (bons professores que atuam em boas escolas particulares e em escolas públicas);
- resultados da pesquisa que coordenei sobre Evasão e Repetência no 1º Grau.*

Estas considerações se desenvolverão em três momentos:

1. a didática que se ensina nos cursos de formação de professores;
2. a didática que os professores usam em sua prática profissional;
3. os desafios do sistema de ensino:
 - subsídios para se repensar o ensino de didática.

1. A didática que se ensina

Uma questão a meu ver poderá orientar o “balanço” sobre a didática que se ensina:

* BRANDÃO, BAETA e COELHO ROCHA. *O Estado de Arte da Pesquisa sobre Evasão e Repetência no Ensino de 1º Grau no Brasil (1971-1981)*, Rio, IUPERJ/INEP, 1982.

– O que aconteceria aos cursos de formação de professores se fosse eliminada a cadeira de didática?

Com base nas entrevistas com professores e na minha própria experiência, acreditamos bastante próxima da verdade a afirmação de que *não aconteceria nada*. Ou seja, em nada se modificaria o perfil da prática pedagógica da maioria dos professores.

A didática destes cursos é inútil. Os professores entrevistados não souberam citar nenhum livro ou autor de didática, de que tenham se servido para subsidiar a prática docente. Nem mesmo destacar algo do conteúdo da disciplina, que lhes tenha sido de valia. Nunca recorreram a tais livros a não ser por ocasião de “concursos públicos”. Nenhum soube citar um professor de didática, ou de licenciatura, que tivesse marcado sua formação.

Tais depoimentos levaram-me a perguntar:

Será tudo uma grande inutilidade?

Será que não houve nenhum progresso na área nos últimos 20 anos (quando eu fiz meu curso?).

Revedo os livros mais utilizados na área hoje, parece-me inegável ter havido um “progresso interno na área”: há uma significativa melhora na organização e sistematização dos conteúdos da didática, houve uma ampliação desses conteúdos em relação à minha fase de estudante: análise sistêmica, formulação de objetivos, avaliação, técnicas de trabalho em grupo, etc. Além disso, uma certa “sofisticação científica” da área é indiscutível.

Entretanto, as principais críticas dos entrevistados centram-se em:

- Falta aos cursos de didática “pé na realidade”. Ou seja, falta a *contextualização ou enraizamento na realidade do nosso ensino*, das nossas escolas e de suas clientela e nas condições da prática profissional do nosso professor.
- “Cópia de modelos estrangeiros”... “Os países desenvolvidos, onde são gerados estes modelos, têm condições de fixar o professor em tempo integral em uma única escola, o que torna possível que este conheça bem os seus alunos e a própria

escola; têm recursos e materiais em profusão e todo um apoio técnico-administrativo para fornecer ao professor os recursos e serviços de que precisam. Entre nós, o professor raramente conta com um ‘serviço de datilografia’”.

- “Os professores de didática pretendem, pois, dar receitas com ingredientes (importados) que não estão disponíveis no mercado”...
- “Não têm vivência de sala de aula e de escolas, nos níveis e com os grupos com que os futuros professores irão atuar. Propõem o que nunca aplicaram nas situações e contextos que serão os que o futuro professor enfrentará”.
- “A didática está sempre cheia de ‘modismos’: trabalho em grupo, ‘criatividade’, objetivos comportamentais, avaliação de atitudes, etc. Como um professor pode avaliar atitudes (referência aos conselhos de classe) se a cada semestre tem 10 ou mais turmas de 400 a 500 alunos”?
- “O professor que tentar formular suas provas de acordo com os objetivos de Bloom morre de estafa, ou de fome”...

Enfim, os depoimentos orientam-se no sentido de questionar os professores de didática “com suas regras e técnicas importadas” que no entanto ignoram completamente as condições concretas da prática de nossos professores e da vida da maioria dos nossos estudantes.

2. A didática que se usa

- “É a que se aprende ensinando e experimentando dentro das condições concretas do professor em *nosso* sistema de ensino (com alunos x, y em escolas a, b)”.
- “Quadro-negro, giz e livro didático são os recursos usuais da maioria dos professores”.
- “Quando gosta do que faz soma a isso uma boa dose de entusiasmo e motivação que se reflete em sua prática e em seus alunos, que se envolvem e por isso aprendem”.
- “Têm preocupações em adequar o que querem alcançar com seus alunos (objetivos) com o que podem alcançar com *aqueles*

alunos. Com a adequação dos exemplos (concretizações), com a escolha dos exercícios, com o ritmo da aula, com a diversificação de formas e recursos que *dependem basicamente dos ‘recursos dramáticos’ do professor; do conhecimento da realidade de cada grupo de alunos*, e, algumas vezes, dos *recursos das próprias escolas*”.

Foi unânime a afirmação de que o professor aprende a ensinar ensinando, ou seja, na prática; é aí que desenvolve a “sua didática”, obedecendo ao *seu estilo*. Gostando do que fazem, colocando no que fazem *emoção e entusiasmo*, acabam contrabalançando as precárias condições de sua prática (muitas horas/aula semanais, ensinar em várias escolas para compensar os baixos salários, falta de recursos da escola e dos alunos, etc.).

Unânime ainda a queixa de aviltamento das condições de trabalho do professor, o que aponta, a meu ver, para a necessidade de ser melhor trabalhada a “dimensão política da ação pedagógica”, para que vá além do reconhecimento do aspecto político da educação escolar, até alcançar as condições necessárias para uma prática pedagógica eficiente.

Gostar do que faz, segundo os mesmos depoimentos, implica em *dominar a área e os conteúdos que ensina* (outro ingrediente, unanimemente apontado como indispensável para ser um bom professor). Quando fazem cursos de aperfeiçoamento, procuram os relacionados à disciplina que ensinam; jamais os de técnicas de ensino ou “pedagógicos”. Não estaria aí mais um indicador da distância desses cursos da realidade da prática dos professores?

Mostraram, de uma maneira geral, uma profunda rejeição pelos “pedagogos”: “Falamos do que não dominamos”... “Muito discurso, pouca visão de realidade”...

A didática que se usa é forjada na prática. Esse fato, somado ao desprestígio crescente da profissão – que por isso não tem como selecionar os que a escolhem como profissão – faz com que seja “campo residual” de mercado de trabalho. Enormes contingentes de “profissionais provisórios” (“se não conseguirem... vou ser professor”...) entram assim para o magistério, incapacitados de “elaborar sua didática na prática”, porque a rejeitam, nela não se envolvem e dela não gostam.

Talvez aí esteja a explicação da pouca efetividade da “didática que se usa” em nossas escolas. Ela depende dos que “gostam do que fazem”, dos que “colocam emoção e entusiasmo em suas aulas” e esses, dadas as condições concretas da profissão, são uns poucos “vocacionados” que independem da “didática que se ensina” nos cursos de formação de professores.

3. Os desafios do sistema de ensino*

1. As pesquisas nacionais e internacionais apontam convergentemente para a *relação entre nível sócio-econômico e desempenho escolar. Alunos de níveis sócio-econômicos elevados tendem significativamente a ter desempenhos mais elevados, não importa em que tipo de escola.*

O aluno de “bom nível” praticamente independe da escola; a “boa didática”, a meu ver, deve ser avaliada pelos bons resultados que obtém com os alunos “fracos”. O efeito combinado das “variáveis escolares” explicam mais a diferença de rendimento dos que dependem exclusivamente da escola para alcançar os conteúdos e habilidades escolares do que o seu background social. Para os “alunos pobres” faz muita diferença a *qualidade da escola.*

Caberia, face a isso, perguntarmos por que entre nós, apesar de toda a “evolução” da didática e tecnologia do ensino, ainda não conseguimos um impacto positivo sobre o rendimento escolar?

2. As pesquisas estudadas foram unânimes em afirmar que a *escola desenvolve uma prática inteiramente distante do universo cultural da maioria da clientela escolar.*

Está faltando, como já colocamos anteriormente, conhecimento da realidade cultural, e das condições concretas de vida das crianças de camadas populares, que possa fundamentar a capacitação técnica dos professores.

* Esta parte é desenvolvida com base em alguns resultados da pesquisa citada.

Nenhuma didática será adequada se não se fundamentar neste conhecimento, quer pela sua articulação com as disciplinas afins, que possam fornecer esses subsídios, quer pela busca desses conhecimentos, quando não disponíveis nas disciplinas pedagógicas, com os conteúdos de sua área. Este confronto, certamente, implicará numa revisão dos atuais objetivos, conteúdos e prática do ensino da didática e, provavelmente, constituir-se-á em elemento valioso para a adequação da didática às condições concretas da prática do magistério, possibilitando a adaptação do ensino às necessidades da clientela majoritária de nossas escolas públicas.

3. *Pesquisas que trabalharam com grandes amostras não encontraram correlação significativa entre nível de habilitação do professor e rendimento dos alunos. A variável experiência do professor também não tem efeito linear sobre o rendimento do aluno.*

Este resultado não deve ser interpretado como “não-necessidade de qualificação do professor”, mas certamente serve para questionar as formas de qualificação até então em prática. Há uma inadequação desta formação às condições de trabalho que o professor irá enfrentar, assim como às necessidades da maioria dos nossos estudantes. É bem possível que esta formação esteja preparando o professor para aceitar como “natural” a baixa produtividade do ensino, à medida que tem colocado fora da escola (no background social, “privação cultural, etc.) as causas do fracasso escolar.

4. *Foi encontrado maior rendimento por parte de alunos de professores que ensinam em séries de sua preferência.*

O gosto pelo que faz, a motivação e o entusiasmo foram características citadas unanimemente pelos professores entrevistados como básicas para ser um bom professor. O professor “contagia” os alunos com sua motivação.

Será que os cursos e professores de didática estão instrumentalizando seus alunos para uma prática profissional bem sucedida? Será que se o fizessem não estariam contribuindo para reverter a atual conformação: gosto pelo que faz/capacitação, para capacitação/gosto pelo que faz?

