

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ
CENTRO DE ESTUDOS SOCIAIS APLICADOS
MESTRADO PROFISSIONAL EM PLANEJAMENTO E POLÍTICAS PÚBLICAS**

MARIA APARECIDA NASCIMENTO DA SILVA

**A DIDÁTICA DO PROFESSOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFAP E A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ACADÊMICOS: UMA PRÁTICA PARA
MODERNIDADE OU PÓS-MODERNIDADE?**

**MACAPÁ
2010**

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA APARECIDA NASCIMENTO DA SILVA

**A DIDÁTICA DO PROFESSOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFAP E A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ACADÊMICOS: UMA PRÁTICA PARA A
MODERNIDADE OU PÓS-MODERNIDADE?**

Dissertação de Mestrado apresentada a
Universidade Estadual do Ceará – UECE como
requisito para obtenção do título de Mestre em
Planejamento e Políticas Públicas.
Orientador: Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva
Frota.

Macapá
2010

MARIA APARECIDA NASCIMENTO DA SILVA

**A DIDÁTICA DO PROFESSOR DO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIFAP E A
FORMAÇÃO PROFISSIONAL DOS ACADÊMICOS: UMA PRÁTICA PARA A
MODERNIDADE OU PÓS-MODERNIDADE?**

Dissertação aprovada em _____/_____/_____

Orientador: Prof. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota.

Banca Examinadora

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Examinador (a): _____

Macapá
2010

A Deus, criador do universo e fonte de sabedoria.

À memória de meu pai Raimundo R. da Silva.

À minha mãe Alderinda Ferreira do Nascimento.

Aos meus filhos: Ronan e Vinícius.

Ao meu amado Gerson Nei Lemos Schulz.

Ao meu tio Matias Ferreira do Nascimento.

À minha amiga, Professora Ms. Maria Lúcia T. Borges.

Aos meus irmãos Jorge, Pedro e Aroldo.

AGRADECIMENTOS

Ao Sr. Waldez Góes, Governador do Estado, pelo apoio no desenvolvimento do Curso de Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas;

À Prof^a. Maria Goreth da Silva e Sousa, Diretora da Escola de Aperfeiçoamento Profissional, pela brilhante idéia de trazer à Macapá o Curso de Mestrado;

Ao Prof^o. Dr. Francisco Horácio da Silva Frota, orientador deste trabalho;

Aos docentes que integraram o Curso Mestrado, especialmente a Prof^a. Dr^a. Maria Helena de Paula Frota e Prof^a. Dr^a. Celeste Cordeiro;

Aos companheiros de mestrado, especialmente Márcio Moreira Monteiro e Maria da Conceição da Silva Cordeiro.

A docência na Universidade configura-se como um processo contínuo de construção de identidade docente e tem como base os saberes da experiência [...]. Assim, as transformações das práticas docentes só se efetivam à medida que o professor amplia sua consciência sobre a própria prática [...].

(PIMENTA; ANASTASIOU)

RESUMO

Este estudo intitulado Didática do Professor do Curso de Pedagogia da UNIFAP e a Formação Profissional dos Acadêmicos: uma prática para a Modernidade ou Pós-Modernidade? Tem como objetivo conhecer as experiências pedagógicas que perpassam no processo educativo no contexto da Universidade Federal do Amapá, mais especificamente no curso de pedagogia, nos anos de 2006 a 2008, considerando os padrões qualitativos e quantitativos. O presente estudo faz uma reflexão sobre a questão da educação e da didática por meio de teóricos como: Pimenta; Anastasiou (2005), Candau (2002), Libâneo (1991), Vasconcellos (2003), Perrenoud (2000, 2002) Vygotsky (2001) e Freire. Além de pesquisadores que investigam sobre a modernidade e pós-modernidade como: Foucault (1984), Pourtois; Desmet (1999), Touraine (1993), Hobsbawm (2007), Eagleton (1998) e Ghiraldelli (2002). Esses focalizam no sentido amplo a realidade que perpassa o ambiente universitário, tendo como foco a construção da excelência do ensino e da aprendizagem. Indicam as teorias que influenciam historicamente a prática docente, as novas abordagens desse contexto e as relações que perpassam no cotidiano se sala de aula. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa e quantitativa, realizada por meio de estudo de caso em uma instituição de ensino superior situada na cidade de Macapá, Estado do Amapá, Norte do Brasil. Quanto aos instrumentos para coleta de dados, optou-se pela entrevista, questionário, observação e análise documental. Foram informantes: coordenadores, docentes e discentes. Os resultados mostraram que a vivência da didática, gradativamente, vem sendo construída a partir da vivência dos pressupostos que viabilizam a preparação profissional dos alunos, tendo como foco os pressupostos teórico-metodológicos da modernidade.

Palavras chave: Educação. Didática. Modernidade. Pós-modernidade. Universidade.

ABSTRACT

This study entitled *Didactics of UNIFAP Pedagogy Course Teachers and the Professional Formation of Graduate Students: a Practice for Modernity or Postmodernity?* has the aim of knowing the pedagogical experiences which are proper of educative process in the context of The Federal University of Amapa (UNIFAP), specifically in the Pedagogy Course, in the years of 2006 through 2008, considering qualitative and quantitative standards. The present study reflects on the matter of education and Didactics under the consideration of some authors like: Pimenta; Anastasiou (2005), Candau (2002), Libâneo (1991), Vasconcellos (2003), Perrenoud (2000, 2002) Vygotsky (2001) and Freire. Further researchers who investigate about the modernity and the post-modernity like: Foucault (1984), Pourtois; Desmet (1999), Touraine (1993), Hobsbawn (2007), Eagleton (1998) e Ghiraldelli (2002). They focus broadly the reality that goes through the University environment having as important the construction of excellence at teaching and learning. Indicate the theories that influence the practice of students historically, the new approaches of that context and the relationships in the classroom field. The research has a qualitative and a quantitative approach, made on study case in an institution of Macapa City, Amapa State, North of Brazil. Concerning to the research instruments, it has been preferred made interviews, questionnaires, observation and documental analysis. Coordinators, teachers and students were taken as informers. The results showed that the living of Didactics has been lived gradually by the living of assumed knowledge which guarantees the formation of students, having as focus the theoretical methodological assumptions on modernity.

Keywords: Education. Didactics. Modernity. Postmodernity. University.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA NA MODERNIDADE	15
1.1 As Origens da Modernidade	15
1.2 Evolução da Didática no Contexto da Modernidade.....	19
2 A EDUCAÇÃO E A PÓS-MODERNIDADE	55
2.1 A Universidade Pós-Moderna	62
3 METODOLOGIA	69
4 AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS VIVENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ	86
4.1 Os Fundamentos Teórico-Metodológicos da Didática do Curso de Pedagogia na UNIFAP	87
4.1.1 O Processo de Planejamento Didático no Contexto do Curso de Pedagogia	87
4.1.2 As Estratégias Didáticas no Cotidiano de Sala de Aula.....	102
4.1.3 A Avaliação da Aprendizagem: as práticas percorridas no curso de pedagogia	129
CONCLUSÃO	147
REFERÊNCIAS	156
APÊNDICE – A	164
APÊNDICE – B	167
APÊNDICE – C	170
APÊNDICE – D	173
APÊNDICE – E	174

INTRODUÇÃO

O principal desafio da universidade brasileira hoje não é apenas proporcionar acesso aos alunos, mas, principalmente, assegurar-lhes ensino que seja de qualidade. E, um dos eixos norteadores que orientará tal qualidade passa pelo campo da didática, esse é um indicador privilegiado que, gradativamente, vem sendo implementado, colocando o processo didático num outro patamar, pois surgem novos desafios e configurações, que a libertam da prática tradicional, e passa, paulatinamente, a ser uma atividade permanentemente democrática.

Essa nova cultura no contexto didático surge, então, concretamente do processo de democratização do país, no momento em que a sociedade, Estados, Municípios e a União analisam seus reais papéis, funções, articulações, integrações e parcerias. A partir desse contexto, a questão da didática no ensino superior, torna-se um anseio da maioria dos educadores que lutam para descobrir quais as melhores estratégias de ensinar ao educando e quais teorias científicas podem assumir em suas práticas para viabilizar um processo adequado à equidade e eficácia do sistema educacional.

Assim sendo, a Universidade Federal do Amapá, mais especificamente o curso de pedagogia, vem desenvolvendo processo didático, como instrumento que possa garantir a formação profissional dos alunos e a superação dos problemas que vivem hoje o contexto da modernidade. Isso permite a reafirmação de medidas e práticas operacionalizadas com resultados que ora são satisfatórios e ora apresentam limites no processo de ensino e aprendizagem, no que se referem ao planejamento, estratégias didáticas e avaliação da aprendizagem.

Tais ações vinculam-se aos fundamentos teórico-práticos da didática sob a perspectiva moderna, ou seja, a didática passa a ser vinculada aos pressupostos de uma pedagogia ainda tradicional em diversas dimensões que serão tratadas neste estudo.

Assim sendo, é importante analisar e refletir sobre as ações que vêm sendo construídas no dia-a-dia do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Amapá-UNIFAP. O desafio originou-se das constatações dos resultados de aprovação que os alunos gradativamente vinham conquistando; de atuação como

educadora durante 15 (quinze) anos no Ensino Superior; das satisfações e insatisfações dos acadêmicos em relação à didática dos docentes; do acesso ao Mestrado em Planejamento e Políticas Públicas, que instigou a conhecer mais sobre a didática do professor no ensino superior.

Daí, tendo em mente esse estudo, consideraram-se os seguintes problemas:

- A didática dos professores converge para uma formação profissional dentro de um contexto da modernidade ou pós-modernidade junto aos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá? - As ações de planejamento didático desenvolvidas junto aos alunos do curso de pedagogia, no período de 2006 a 2008, estão direcionadas aos pressupostos de uma prática moderna ou pós-modernidade, tendo em vista aplicabilidade no mercado de trabalho? - Os docentes vivenciam metodologias, para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais junto aos acadêmicos, tendo como fundamento a construção de uma formação profissional moderna ou pós-moderna? - O processo de avaliação da aprendizagem estão sendo vivenciados de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos do contexto moderno ou pós-moderno da sociedade?

Foi nessa direção que se procuraram respostas para as questões que se relacionam ao processo didático e sua influência na formação profissional dos alunos, pois foi considerado relevante para os educadores em geral, inseridos nos diversos níveis da educação básica e do ensino superior. Estes têm interesse nas experiências, em função de poucas pesquisas nessa área em que se relaciona a didática no contexto da modernidade e pós-modernidade, assim passam a ter acesso ao presente estudo sobre as novas experiências que perpassam o contexto escolar municipal.

Por isso, indicou-se a vivência da didática dos professores do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal do Amapá que servirá de apoio aos professores em geral, tendo em vista refletirem sobre sua prática, considerando-se sujeito co-responsável das ações pedagógicas no cotidiano da sala de aula, na busca da criação de novas alternativas que visem a superar os problemas mais prementes do contexto educacional.

Como principal contribuição para efetivação desse trabalho, procurou-se sustentação teórica em: Pimenta; Anastasiou (2005), Candau (2002), Libâneo (1991), Vasconcellos (2003), Perrenoud (2000, 2002) Vygotsky (2001), Freire (2000), Cambi (1999), Hobsbawn (2007) e Eagleton (1998), assim como outros

autores que proporcionaram aprofundamento científico, e, por conseguinte, riqueza à pesquisa realizada.

Assim sendo, diante das idéias proclamadas e expectativas decorrentes do desejo de conhecer o processo didático e sua influência na formação profissional dos acadêmicos, na perspectiva de perceber sua relação com os fundamentos teórico-metodológico do contexto da modernidade e pós-modernidade, buscaram-se referências, tendo como foco os seguintes objetivos: investigar se a didática dos professores do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá influencia na formação profissional dos acadêmicos, e se essa ocorre a partir de fundamentos teórico-metodológicos educacionais da modernidade ou pós-modernidade; analisar as ações de planejamento didático, desenvolvidas junto aos alunos das turmas do curso de pedagogia, no período de 2006 a 2008, na perspectiva de constatar se estão vinculadas ao contexto da modernidade ou pós-modernidade; verificar se os docentes desenvolvem estratégias didáticas, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais junto aos acadêmicos, e se tais procedimentos tem como pressuposto a construção de uma didática para a modernidade ou pós-modernidade; investigar se avaliação da aprendizagem está sendo vivenciadas de acordo com os fundamentos teórico-metodológico da didática para a modernidade ou pós-modernidade.

Tais objetivos estão interligados e pressupõem uma avaliação crítica, balizada nos resultados que foram obtidos no decorrer do trabalho, em que se constataram progressos e dificuldades, os quais servirão para o professor instrumentalizar-se, numa perspectiva de nutrir-se de conhecimentos teórico-práticos, visando à formulação de seus próprios conceitos específicos e análise crítica das diversas constatações feitas.

A estruturação desse estudo está sistematizada em 4 (quatro) seções, cada qual desdobrada em subitens que são desenvolvidos em graus variados de aprofundamento.

Na primeira seção, intitulado "A Construção Histórica da Didática na Modernidade", contextualizam-se as teorias da didática no âmbito educacional moderno, com ênfase nas várias influências que os teóricos promoveram em termos de conceito e abordagens no cotidiano da escola.

A Seção 2 (dois), nomeada "A Educação e a Pós-modernidade", trata sobre a vivência da realidade educacional na universidade abordando o significado da

pós-modernidade, que perpassa as relações didáticas e profissionais, no que diz respeito, mais especificamente à vinculação professor-aluno e no cotidiano dos vários segmentos integrados na universidade.

Além disso, a seção 3 (três) que se refere à "Metodologia" apresenta o delineamento do processo investigativo da presente pesquisa, por meio de referencial teórico consistente.

Finalmente, na seção 4 (quatro) que descreve a "Análise dos Resultados: Os Fundamentos Teórico-metodológicos da Didática do Curso de Pedagogia na UNIFAP" contextualiza-se o cenário dos resultados encontrados da pesquisa, informam-se os parâmetros do processo didático, situando os eixos norteadores como o planejamento didático; analisa as relações do cotidiano de sala de aula mostrando as estratégias didáticas, assim como caracteriza o processo de avaliação da aprendizagem, indica os instrumentos vivenciados.

Considerando-se que a pesquisa precisa de planejamento cuidadoso, reflexão conceitual sólida e alicerce em conhecimento já existente, fez-se necessário buscar suporte bibliográfico para definir um caminho e buscar, com diligência, inquirir, informar-se a respeito de um campo de conhecimento, com o fim de descobrir fatos e princípios relacionados com o objeto desse estudo. Nesse sentido, optou-se pela abordagem qualitativa, pois existe uma inter-relação entre o contexto objetivo e subjetivo, e daí a necessidade de uma abordagem quantitativa para entender dados já existentes.

As diversas informações foram coletadas com a análise de documentos, observações, questionários e entrevistas que possibilitaram rigor no estudo de caso, e possibilidade detalhada de conhecimentos no que se refere à didática dos professores e a formação profissional dos alunos e se esses estão articulados aos fundamentos da modernidade e pós-modernidade.

O presente estudo oportuniza aos docentes uma reflexão sobre a didática que tem seu foco centrado no ensino e na aprendizagem. A trajetória direciona-se a resgatar novo sentido de prática pedagógica, busca entender as formas de aprendizagens do educando e as estratégias no momento em que essas aprendizagens desenvolvem-se.

Por meio dessas novas concepções, serão possíveis os diversos atores-docentes e demais profissionais da educação – que conhecem o papel fundamental da didática que visa à motivação dos alunos ao aprendizado,

possibilidade e sustentabilidade aos seus projetos de vida e as suas aspirações profissionais.

1 A CONSTRUÇÃO HISTÓRICA DA DIDÁTICA NA MODERNIDADE

1.1 As Origens da Modernidade

A modernidade é o período filosófico que compreende a conquista de Constantinopla pelos Turcos Otomanos (1453) e o fim da Segunda Guerra Mundial (1945). Assim, se para a história a Modernidade começa em 1453 ou 1492 (com a descoberta da América), e termina em 1789 (com a Revolução Francesa), a partir da qual surge a idade Contemporânea; para a filosofia (ponto de partida para esta análise) a idade Moderna estende-se até meados de 1945 ou 1950, quando finda a Segunda Guerra Mundial. (SANTOS, 2001, p. 74; SCHULZ, 2003, 149).

Desde então, tem-se um momento de transformações sociais, políticas, econômicas, históricas e também filosóficas. Como afirma Silva (2005, p. 111), a Modernidade proclamava a liberdade do sujeito, que implicava também numa liberdade econômica (liberalismo/Iluminismo). Racionalismo, empirismo, o surgimento das repúblicas modernas em detrimento das antigas monarquias. Independência da América. O discurso coerente, lógico, que propagava a idéia de que o sujeito, agindo racionalmente (seguindo as leis do Estado laico), chegaria, necessariamente, ao progresso técnico-científico indefinidamente.

Esse pensamento desenvolveu o capitalismo (modo de produção típico da Modernidade), o direito burguês (propriedade privada). O surgimento de partidos políticos de massas (socialistas, burgueses), o surgimento das metanarrativas (enquanto tentativas de compreensão ilimitada, completa da realidade: positivismo, marxismo, estruturalismo).

A Modernidade promoveu um discurso iluminista de liberdade, capitalismo, do Estado racional capaz de criar e defender "leis justas" e garantir a igualdade de todos perante elas.

Na sua ânsia de ordem e controle, a perspectiva social moderna busca elaborar teoria e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, que reúnam num único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social [...]. Na história da Modernidade, em nome da razão e da racionalidade, freqüentemente se instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração [...]. (SANTOS, 2005, p. 112).

Assim o século XVI trouxe uma ruptura epistemológica com a Idade Média cujo referencial teórico era: Aristóteles e Tomás de Aquino. O método de leitura do mundo deixara de ser antropológico-religioso para tornar-se mecanicista. A matemática e a física ganharam novas teorias, o que possibilitou novas descobertas, aproximando-se a razão e as ciências até o mundo real, afastando-se o homem comum das idéias abstratas e metafísicas da teologia e da filosofia cristãs.

Copérnico, Kepler, Galileu, Newton, Bacon e Descartes foram alguns dos nomes que se destacaram nesse período. A investigação não só através da lógica, mas através da experimentação empírica passou a vigorar no campo epistemológico, surgiram às ciências modernas separadas da filosofia.

Dessa forma, a epistemologia mais rigorosa que era aplicada às ciências naturais passou a ser dominante em todos os campos. A partir daí, separaram-se ciências naturais (física, química, biologia, etc.) das ciências humanas (filosofia, teologia, direito, etc). Então, cada área do saber pôde avançar seus conhecimentos de forma independente do eixo central como fora desde o mundo antigo, a saber, o eixo filosófico.

Desaparece o alquimista místico para dar lugar ao cientista (o homem que utiliza a razão como meio para chegar ao saber mais sólido, elaborando hipóteses e tentando comprová-las com a experimentação pela indução ou dedução). O referencial filosófico científico passa a ser o mecanicismo (idéia do mundo-máquina que se transformou na grande idéia fundadora da Modernidade cartesiana).

Seu objetivo era dominar (exploração) e transformar (aproveitamento) da natureza pelo homem em todos os sentidos, tentando abolir e superar a concepção medieval de sacralidade dela pelas idéias baconianas de que a natureza é escrava do homem e, como tal, deve servi-lo. A partir daí (quando a objetividade das ciências naturais pareceu ganhar espaço em todos os campos do saber e demonstrar sua eficácia), os cientistas do campo das ciências sociais ficaram tentados a utilizá-las também em suas teorias como conclui Santos (2001, p. 15).

Este relativo colapso das distinções dicotômicas repercute-se nas disciplinas científicas que sobre elas se fundaram. Aliás, sempre houve ciências que se reconheceram mal nestas distinções e tanto que se teve de fraturar internamente para se lhes adequarem minimamente, como à antropologia, à geografia e também à psicologia. Condensaram-se nelas privilegiadamente as contradições da

separação ciências naturais/ciências sociais. Daí que, num período de transição entre paradigmas, seja particularmente importante, do ponto de vista epistemológico, observar o que se passa nessas ciências. (SANTOS, 2001)

Assim, a idade moderna foi completamente embasada na razão e nas experiências empíricas,

Duas características marcaram profundamente o mundo moderno. De um lado, a racionalização e, do outro, uma produção inaudita de saberes. Esses dois eixos constituíram aquisições extraordinárias que se deve encarar, hoje numa perspectiva mais complexa e coerente. (POURTOIS; DESMET, 1999, p. 22).

Em outras palavras a Modernidade não existe sem a racionalização em todos os campos. Isto é, a idade moderna se propôs atingir os fins, a transformação cultural, econômica, social, pelo do desenvolvimento dos meios materiais e tecnológicos com o desaparecimento do sujeito no tecido dessa nova sociedade. Assim, a

[...] sociedade é apenas o conjunto dos efeitos produzidos pelo progresso do conhecimento. Abundância, liberdade e felicidade avançam juntas, por serem produzidas pela aplicação da razão a todos os aspectos da existência humana [...] isso afasta toda separação entre o homem e a sociedade. O ideal é que ele seja um cidadão e que as virtudes privadas concorram para o bem comum (TOURAINÉ, 1993, p. 38).

Dessa forma, a Modernidade, embasada pelo projeto iluminista de sociedade racional (a sociedade onde até a moral, a ética, a estética e a vida privada seriam iguais entre os iguais, isto é, entre os cidadãos), construiu um projeto equalizador da vontade, esta deveria se submeter à razão universal.

Então, a sociedade "ideal" moderna era aquela que trazia a cidade no horizonte histórico. O modo de vida campesino não tinha mais espaço nas cidades. Era a cidade que poderia oferecer o progresso à humanidade. Sua principal característica era a indústria e a fumaça, signo do progresso técnico e da prosperidade.

Sintetizando,

A modernidade é uma difusão dos produtos da atividade racional, científica, tecnológica, administrativa. Ela rejeita a idéia de organizar-se e agir conforme uma revelação divina, como antes. Portanto, rompe com o finalismo religioso. É o triunfo da razão em todos os campos: a ciência e suas aplicações, a vida social, a educação, a justiça, a economia [...] por se a idéia de criar uma sociedade racional. Em outros termos, a modernidade se define por uma separação entre mundo objetivo, criado pela razão, e mundo da subjetividade, centrado na pessoa. Quer fazer da racionalização o único princípio da organização da vida pessoal e coletiva, desconsiderando as crenças e as formas de organização que não se baseiam em elementos científicos. (TOURAINÉ, 1993, p. 47)

Mas o próprio Touraine afirma que "o drama da Modernidade é que ela se desenvolveu lutando contra a metade de si mesma, dando caça ao sujeito em nome da ciência" (1993, p. 241). Segundo a interpretação de Pourtois e Desmet:

[...] para fazer triunfar a razão e a ciência, é preciso renunciar a idéia de sujeito; é preciso abafar o sentimento e a imaginação. O homem está, dessa forma, submisso apenas à sua razão. É assim que se integra no mundo social, desempenhando seu papel de trabalhador, de soldado, de cidadão, em vez de ser o ator de sua vida pessoal. Nesse sentido, a razão passa a ser um instrumento de poder e dominação sobre o homem. (1999, p. 24-25)

Isto é, se na Idade Média o homem se sujeitava ao homem pelo poder da fé (cristalizado na igreja cristã) para herdar ou merecer o "céu" cristão, agora na Modernidade aquele instrumento libertador chamado razão (e como já afirmava Aristóteles na antigüidade: o homem é um animal racional e a Modernidade estendeu isso ao conceito: todos), a razão estava consolidada nas instituições que a Modernidade ou tinha herdado do passado ou criado, como os Três Poderes, o Estado Moderno, a "cidadania" (a Modernidade acreditava que para ser cidadão bastava participar de alguma de suas instituições políticas ou econômicas, falar uma mesma língua nacional moderna, interagir na mesma cultura comum. (ABBAGNANO, 2007, p. 156).

Isto é, na Modernidade obedecia-se ao Estado não porque ele era "vontade divina", mas porque era uma instituição racional e talvez a única que pudesse de fato manter a ordem e o rigor, a coesão, para que a própria sociedade não se esfacelasse já que, contraditoriamente, todos eram "livres", cultural, social, e economicamente.

E mais, no campo econômico, não há Modernidade sem capitalismo, não há progresso sem dinheiro e riqueza material, não existe sociedade sem lucro, e aí retornam algumas das formas de opressão da antigüidade e Idade Média: escravidão (agora, não de brancos europeus, mas de afro-descendentes, indígenas); colonização de territórios ultramarinos (América, Ásia, África); industrialização; exploração despreocupada da natureza (baseada na crença de que esta é inesgotável ou auto-renovável); tirania (agora travestida numa república: por exemplo, o Império Napoleônico).

Se no mundo medieval a política andava de mãos dadas com a religião para garantir a obediência civil, agora, na Modernidade, a política anda de mãos dadas com a economia em prol do desenvolvimento da economia com o surgimento de

oligopólios, monopólios e o favorecimento de pequenos grupos que, tanto quanto o Estado lucram com a exploração da mão-de-obra barata do proletariado (Marx, 1975).

Por outro lado, conforme Cambi

[...] a modernidade também se caracterizou pelo trabalho de desenvolver nos indivíduos a consciência de pertencer a um Estado, de sentir-se cidadão de uma nação, ativamente partícipes dos seus ritos coletivos e capazes de reviver seus ideais e valores. [...] segundo objetivos de uma ética exclusivamente humana e social [...] foram centrais as festas, as festas revolucionárias e republicanas que renovavam radicalmente a tradição das festas populares e religiosas, (ou até dinásticas ou reais), destinadas à formação de uma "religiosidade civil", capaz de descristianizar o povo e o seu imaginário. (1999, p.368)

Nesse contexto, a Modernidade trouxe uma grande liberdade de expressão e, conseqüentemente, a democracia. A imprensa possibilitou a grande impressão de livros, mesmo os condenados pela censura ainda existente, circulavam no mercado negro.

O século XVIII foi o século dos jornais, das revistas, dos panfletos, do romance, da literatura para homens e mulheres, da enciclopédia. A imprensa surge como poder capaz de formar a opinião pública. A leitura torna-se o passatempo predileto da vida burguesa, mesmo operários (letrados) podiam ler. Tavernas, cafés e livrarias tornavam-se os locais preferidos para discussão pública dos textos que autores como Rousseau ou Diderot escreviam.

Portanto, o fenômeno moderno, não ocorre isolado e renegando totalmente o passado como os iluministas desejavam. A Modernidade continuou propagando o conceito de homem greco-romano (que era livre na Pólis), entendendo que agora o homem poderia se livrar da religião e ser livre na República, entretanto, ainda, permanecia a idéia de que era livre aquele que detinha propriedades. E algumas das realidades cruéis que a Modernidade ajudou a criar foram a escravidão e destruição cultural colonialista, a opressão da classe proletária, a consolidação do sistema capitalista e duas guerras mundiais.

1.2 Evolução da Didática no Contexto da Modernidade

Nestes fundamentos não se pretende traçar uma apresentação completa das propostas modernas de educação. Ressaltam-se, aqui, aquelas propostas que, de fato, idealizam projetos tipicamente modernos segundo o entendimento de

Modernidade que foi narrado acima e tenham de alguma forma, influenciado pensadores locais brasileiros.

Outro fato a ser observado é que, apesar de os autores brasileiros aqui tratados estarem inseridos dentro das décadas de 1960, 1970, 1990, faz-se observar que eles apresentam em suas propostas modelos ainda modernos por inserirem-se na pedagogia tradicional ou crítica, duas grandes dicotomias modernas.

Vale ressaltar que conceitualmente Boisaco, (1950); Freire, (1956); Liddel e Scott, (1968) definem a palavra didática como derivada da expressão grega: *Τεχνή διδαχτική* (techiné didactiké), que se traduz por arte ou técnica de ensinar. O termo origina-se no adjetivo que deriva do verbo *διδάσχω* (didásko) cuja formação lingüística indica a característica de realização lenta no tempo do ensino, próprio do processo de instruir.

Logo, para conhecer um pouco sobre a didática moderna, inicia-se a discussão pelo documento intitulado *Ratio Studiorum* (1599) (Estudos Racionais), publicado pela Ordem dos padres Jesuítas, extraindo-se daí seu método de ensino. Em seguida, analisa-se a pedagogia de João Amós Comenius e sua obra: *Didática Magna* e Jean-Jacques Rousseau (Emílio ou da Educação) como grandes paradigmas internacionais frutos diretos da Idade Moderna.

Entre os autores brasileiros escolhidos estão: Luiz A. Mattos (1967), com sua obra *Sumário de Didática Geral*; Paulo Freire (2007), com a *Pedagogia do Oprimido* e outros escritos na linha libertadora e, finalmente, a perspectiva da *Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos* (1990), de José Carlos Libâneo.

Em 1534 o ex-militar Inácio de Loyola (1491-1556) funda a Companhia de Jesus cujo objetivo era dirigir a educação da juventude católica na Europa. Mas a grande missão que a Companhia assumiu também e na qual ela foi eficaz nos países católicos, foi combater a Reforma Protestante (luterana) no Norte da Europa.

Apesar de ter uma disciplina militarizada e ter nascido a serviço da igreja Católica, a Companhia de Jesus nasce dentro da Modernidade, porque se preocupava em educar as elites européias da época num espírito humanista fundado na volta ao estudo da cultura greco-romana, influenciado pelo Renascimento italiano.

O âmbito da classe é conhecer os fundamentos da eloquência e para isso os pupilos devem completar os estudos de gramática. Três coisas são necessárias: conhecimento da língua, certa erudição, e conhecimentos básicos dos princípios de retórica. O conhecimento da língua envolve a precisão das expressões e um amplo vocabulário, e estes serão adquiridos com a interpretação diária dos trabalhos de Cícero, especialmente aqueles que contêm os padrões da escrita correta. Para lecionar história, tomar César, Salustiano, Lívio e outros como eles. Virgílio, com exceção de alguns diálogos do livro número IV da *Eneida*¹, [...] bem como alguns trechos selecionados de Horácio. (JESUITS, 1970, p. 80)

Os padres da Companhia eram pessoas atentas para os progressos tecnológicos, conviviam com as descobertas científicas inovadoras, embora não concordassem com a propagação de todas, e, no caso das colônias, assumiam contato com os povos indígenas do recém descoberto continente americano.

O principal ministério da Sociedade de Jesus é educar a juventude para que cada um seja uma filial do conhecimento que esteja em harmonia com a Igreja. O objetivo do programa educacional é levar o homem a conhecer o amor de seu Criador e Redentor. (JESUITS, 1970, p. 1)

Além de sofrerem o impacto da Reforma Luterana que abalou o milenar poderio da cristandade católica, contestando, por exemplo, a autoridade do Papa e de Roma, outro atributo dos jesuítas era dar suporte intelectual aos cristãos católicos para que pudessem combater as idéias protestantes que se espalhavam pela Europa pela filosofia tomista e pela teologia conservadora católica. (CAMBI, 1999, p. 261)

Além disso, a Ordem dos Padres Jesuítas ganhou projeção mundial no comando da colonização européia no Novo Mundo e na Ásia (GADOTTI, 2005, p.72). Esse fato mostra que os jesuítas estavam, como toda a Igreja Católica na época, a serviço do Estado, especialmente de Espanha e Portugal.

Assim, a congregação dos jesuítas denominou-se Companhia por expressar a ordem e a disciplina militar da organização e o propósito de defender a grandeza do catolicismo. A divisa *Omnia Ad Majorem Dei Gloriam (para a maior glória de Deus)* objetiva o êxito da igreja romana com o combate aos reformistas, da catequese dos gentios, e da educação secundária. Na Europa, em 1586, conta-se com 162 escolas jesuítas, sendo que 147 foram abertas no exterior e 15 nos territórios de Roma e Messina, na Itália.

A ação missionária dos jesuítas em pouco tempo estava presente na Índia, na China e no Japão com Francisco Xavier, e no Brasil com o padre Anchieta da

¹ Grifo do autor.

Nóbrega. Pode-se afirmar que, nos três primeiros séculos da história do Brasil, a idéia de civilização ficou inseparável da história da província jesuítica.

A colonização foi acolitada pelos inacianos, que se empenharam sempre em quebrar a cobiça e a crueza dos reis europeus que queriam apenas explorar por explorar as novas terras. Para facilitar seu trabalho, os jesuítas trataram logo de estudar o guarani e escrever uma gramática desta língua indígena, ensinar artes e ofícios aos índios e criar as chamadas "missões", como a dos Sete Povos na província de São Pedro, atual estado do Rio Grande do Sul, transformando assim os catequizados em povos submissos à vontade da Companhia e aos governos europeus a que serviam.

A doutrina e a didática jesuítas estão fundadas na *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu* (instiuição dos estudos racionais da sociedade de Jesus – Jesuítas), no quarto capítulo das Constituições, que regem a Companhia. O *Ratio Studiorum* foi decretado pelo Geral Cláudio Acquaviva, em 1º de janeiro de 1599, vigorando até 1832, quando sofreu alterações que a metodologia didática impunha. Tal reforma, todavia, não alterou a feição humanística do ensino, na qual o latim tem papel predominante.

Nesse sentido, não existia na *Ratio* espaço para as línguas maternas. As escolas jesuíticas exigiam de seus internos normas rígidas de comportamento e a obediência cega aos superiores além de uma orgânica programação das atividades ético-religiosas da ordem. Para os jesuítas, o fim último dos estudos é a *pietas litterata*, um complexo de oito anos de estudos, compreendendo: gramática, humanidades e retórica, além de teologia e filosofia.

Para os jesuítas, o educador deve ser dotado de certas qualidades imprescindíveis ao exercício da profissão de professor. É importante observar que para a Companhia ser professor é ser um mestre, alguém que ensina não pode ensinar simplesmente, mas deve ensinar para salvar a alma do indivíduo do pecado. Assim, ser professor para um jesuíta é imitar Cristo quando ele ensinava os discípulos. É nesse sentido que Inácio de Loyola deu absoluta e ampla autonomia aos responsáveis pela educação.

No estabelecimento de ensino é o reitor quem determina a duração dos cursos; estabelece os horários, ordena os exercícios escolares, e toma as medidas consentâneas com o meio e a qualidade dos alunos. Nada fica ao sabor do acaso; tudo é previsto e regulado. A obra educacional reclama o espírito de colaboração

dos professores, que, dentro da ordem e disciplina, devem resguardar a personalidade do aluno.

A unidade da pedagogia inaciana não é só administrativa, é também doutrinária e de ação, refletindo-se na disciplina exterior e interior. A interior – *vince te ipsum* – revela quanto o jesuíta sabe que o maior inimigo está no próprio homem; a exterior é diretiva quando evita o mal; preventiva, quando se opõe aos abusos e transgressões, e repressiva, ao ver a falta cometida.

Então, o professor deve possuir método de ensino, ciência sólida e zelo pedagógico. Cumpre, portanto, que esteja a par dos progressos da metodologia. Será douto; para tanto, não lhe escassearão os meios de aperfeiçoamento intelectual. Terá amor ao ensino, condição irredutível do êxito didático. É preciso que o aluno reconheça no mestre a boa-vontade de vê-lo progredir. Retidão de conduta e zelo no acompanhar a atividade escolar também é obrigatório. Muito vale a ponderação no atribuir notas de aproveitamento, pois delas pode nascer a descrença acerca do espírito de justiça e equidade do mestre.

A organização deve permitir aos medíocres que dêem tudo quanto possam, e aos bem dotados que sejam condignamente aproveitados. Nunca o professor fará prevalecer a sua vontade sobre a dos alunos; jamais imperará o *magister dixit* (o mestre disse). Diante de tal pressuposto "os exercícios da academia eram geralmente de quatro tipos: repetições diárias de assuntos que interessam à classe, disputas, leituras acadêmicas ou discussão e debates" (GADOTTI, 2005, p. 107). Assim a pedagogia educativa, como, aliás, a religiosa, é eminentemente de persuasão e repetição, o processo didático se desenvolvia em uma relação de ordem e obediência na perspectiva de manipular e controlar o aluno.

Quanto à técnica educativa, os jesuítas foram os primeiros que sistematizaram o ensino secundário. Antes do Papa Clemente IV (1773) suprimir a ordem, os jesuítas mantinham setecentas escolas, algumas com 2000 (dois mil) alunos, o que perfazia um total de duzentos mil. As escolas eram freqüentadas até por filhos de protestantes. Nos anos que antecederam a extinção da Ordem, havia cento e trinta observatórios astronômicos no mundo, dos quais trinta e dois pertenciam aos jesuítas.

O preceito básico é o da *repetitio mater studiorum* (repetição dos estudos maternos). A repetição faz-se no fim do dia, da semana, do mês e do ano. É a revisão constante dos estudos que deveria ser acompanhada graficamente para

apontar o aproveitamento e demonstrar o crescimento intelectual dos estudantes. Santo Inácio aconselhava, para seguir o aperfeiçoamento moral, que se traçasse, ao meio dia e à tarde, uma linha cujo comprimento seria proporcional ao número de faltas praticadas.

O castigo corporal para os estudantes menos aptos só ocorria em casos especiais, geralmente ele era substituído pelo penso 'pondere' que obrigava o aluno a copiar a mesma frase ou página de dez a cem vezes. E ele nunca era aplicado pelos professores, mas pelo corretor, uma figura estranha ao corpo escolar, a qual poderia já ter sido aluno da escola. O ensino para os jesuítas compreende a explicação no curso inferior e a relação no superior. Esta é precedida da exposição, em que se esclarecem vários pormenores úteis à inteligência do texto.

Dois importantes critérios se observam: o da simplificação dos programas e o da justa classificação de alunos. O primeiro exige programas que possam ser plenamente lecionados, dentro do salutar preceito da repetição.

O segundo é de alcance prático. Sabem todos quantos são precários os resultados de ensino em classes heterogêneas, onde figuram alunos de capacidade e preparo inferiores à média geral. O professor jamais pode elevá-los à compreensão necessária, por motivo do rebaixamento forçoso e constante do ensino, quer superior, quer secundário. Para eles, também, nunca era excessivo o rigor nos exames de admissão, e jamais se deveria transferir ou promover um aluno sem assentimento dos respectivos professores. Para os professores jesuítas cada aluno deveria ficar em seu status. A idéia era que os atrasados e ineptos não atrapalhassem as classes às quais não pertencessem.

No que tange à didática, a Ratio aconselha o método da *praelectio* (preleção) e da *concertatio* (concentração).

A *praelectio*, que se aplica a todos os estudos, sejam eles literários, filosóficos, científicos ou teológicos, consiste na leitura de uma "passagem sem interrupção", na explicação do sentido das "partes mais obscuras", na conexão de "uma com a outra" e nas observações "adequadas a cada classe". A *concertatio*, por sua vez, é uma disputa suscitada "pela pergunta do docente e pelas correções dos concorrentes ou pela interrogação recíproca dos próprios concorrentes" e "tida em alta consideração e usada às vezes, é grande incentivo aos estudos". (CAMBI, 1999, p. 262)

Por fim, de forma geral, a educação jesuítica visava, fundamentalmente, à obediência cega às autoridades da Companhia e às autoridades do Estado. O texto

da *Ratio*, apesar de alguns retoques, permanecerá em vigor até a dissolução da Ordem, por questões políticas (graças a Bourbon de Espanha e do Papa Clemente XIV), em 1773. Após a reconstituição da Companhia em 1832, o texto foi reformulado.

As incursões jesuíticas e seus exercícios didáticos influenciaram toda a Europa no que diz respeito às escolas. Até mesmo as Leis como a de Boncompagni de 1848 e a de Casati de 1859 que versam sobre a instrução pública no século XIX.

A avaliação nas escolas jesuítas era a emulação (competição), método que consistia em dividir uma turma de aprendizes em dois grupos para que houvesse um debate de modo que todos participassem e até mesmo os mais "preguiçosos" ou tímidos se sentissem pressionados pela classe a tomar parte nas disputas. Nos jogos e no trabalho, aplicavam-se as mesmas táticas e as notas eram anunciadas em reunião solene onde eram elogiados os mais competentes ou "os melhores" e censuradas as condutas não recomendáveis.

Todos os alunos também eram obrigados a participar das missas aos domingos e das festas de integração. As crianças eram também obrigadas a participar das missas matutinas e da reza do rosário ao final das tardes. Ensinavam-se os sacramentos da confissão e as respostas do catecismo. A religião era pregada como o mais importante.

Mas no que se refere a construção especificamente de uma didática vale mostrar a didática de João Amós Comenius (1592-1670). Foi um líder religioso tcheco considerado o precursor da pedagogia moderna. Nasceu a 28 de março de 1592 na Morávia, região pertencente ao Reino da antiga Boêmia, hoje república Tcheca. Filho de moleiro foi criado junto aos moinhos, lugar que além da produção era espaço de discussões e troca de idéias.

Sua família fazia parte do grupo religioso Unidade dos Irmãos Boêmios e essa congregação seguia uma moral austera, tendo a Bíblia como base e regra de fé, por meio da qual questionava os dogmas da igreja católica, o que muito influenciou na vida de Comenius.

Para entender a proposta comeniana são dois os fatores históricos que se devem considerar, ocorridos ao final da Idade Média e de extrema importância: a mudança do feudalismo como modo de produção e a predominância do pensamento filosófico realista.

Na idade Média a Igreja Católica, centralizava todo o poder de ensinar e a educação estava voltada para a catequese, além disso, de forma geral a educação (seus conteúdos) estava separada por classes sociais. Enquanto o filho do camponês, para se instruir, só tinha como opção a escola paroquial (lugar onde muitas vezes o próprio pároco ou seus auxiliares eram semi-analfabetos), os filhos da nobreza tinham à disposição as escolas dos castelos feudais e a universidade.

Nesse contexto, a didática praticada era individualista, em outras palavras, o professor não se preocupava em ensinar à classe (quando esta existia), pois geralmente a educação era ministrada pelo preceptor ou mestre particular, o qual se preocupava em ensinar ao indivíduo. O estudante não tinha acesso a todos os conhecimentos da época, só os universitários podiam se tornar intelectuais.

Foi João Batista de La Salle quem deu origem às escolas de primeiras letras, seriadas e coletivas. Comenius, que viveu esse momento de transição, influenciado por reformadores, soube colocar os anseios dos novos tempos numa extensa obra, que tinha como foco principal um "método universal de ensinar tudo a todos", revolucionando seu tempo.

Didática Tcheca, concluída em 1632, era a obra que tinha o objetivo de iniciar um caminho para uma reforma que seria obtida por intermédio da educação e derrotaria a irreligião, abrindo a perspectiva de uma perfeita sabedoria. Ao traduzi-la para o latim, Comenius mudou-lhe o nome e passou a chamá-la de Didática Magna, a qual só seria editada vinte anos depois. Escreveu também outras obras, dentre as principais têm-se: Breves Disposições para a reorganização das escolas no reino da Boêmia (resumo da Didática Magna); Escola do regaço materno (educação para os primeiros anos). Em 1631, A porta aberta das línguas e a origem de todas as ciências e das línguas (livro texto para o ensino do latim).

Quando escreveu a Didática Magna, Comenius tinha o objetivo de reformar a escola, a educação e a sociedade. Por isso, é considerado o primeiro tratado sistemático de pedagogia e didática. Na obra, o autor reconhece que a educação deve ser permanente e para toda vida, expressando bem o momento de transição do feudalismo para o capitalismo, traduzindo o embate que se dava no mundo das idéias na passagem de um modo de produção para o outro.

O novo modo de produção (que privilegiava a rapidez e a quantidade fez nascer esse método de ensinar também rápido, objetivo e sem fadiga). Ela se constituía de quatro partes relacionadas entre si, a saber:

- 1) Fundamentação teológica e filosófica da educação;
- 2) Didática geral;
- 3) Métodos específicos para artes, línguas, ciências, moral e piedade;
- 4) Plano de estudos.

Todo o pensamento comeniano se expressa de maneira triática. São fundamentais suas concepções de homem, educação e didática. Por causa de sua formação religiosa, ao referir-se à origem do homem, diz que este foi criado por Deus e posto num paraíso. O fim último do homem é a eternidade, no céu. Para conquistar esse fim ele deve realizar nesta vida transitória fins secundários, mas preparatórios para a vida eterna: conhecer-se a si mesmo e todas as coisas; governar-se e dirigir-se para Deus.

Apesar de ainda atrelar-se à fé, a obra tem pontos capitais que identificam a Modernidade como, por exemplo, a idéia de que todos, independentemente da procedência social, deveriam freqüentar a escola.

Em primeiro lugar, todo homem nasceu para o mesmo fim principal, o de ser homem, ou seja, criatura racional senhora das outras criaturas, imagem manifesta de seu criador. Portanto, todos quantos forem devidamente instruídos nas letras, nas virtudes e na religião devem tornar-se capazes de levar a vida presente de modo útil e de preparar-se dignamente para a vida futura [...]. Portanto, se permitirmos que apenas alguns aprimorem seu talento, excluindo todos os outros, estaremos ofendendo não só a nossos irmãos naturais, mas a Deus [...]. (COMENIUS, 2006, p.89).

Em relação às mulheres, afirma Comenius:

Tampouco se pode aduzir qualquer motivo válido para excluir o sexo frágil, dos estudos da sabedoria [...]. Também as mulheres, assim como os homens, são imagens de Deus, participam da graça divina e do reino do século futuro; também são dotadas de inteligência aguçada e aptas ao saber [...], também para elas, como para os homens, estão abertas as portas de postos elevados [...]. Portanto, as mulheres também devem ser instruídas, não certamente por meio de uma mistura indiscriminada de livros [...]. (2006, p. 91-2).

Portanto, Comenius está intimamente ligado à Modernidade no que diz respeito à inclusão das mulheres no âmbito educacional, na defesa de uma educação pública e laica, embora ainda ligado à formação cristã quando afirma que o homem deve se formar para ser senhor de si mesmo e das outras criaturas. Ele está de acordo com a Modernidade, que pregava a idéia de que o homem deveria se apossar da natureza e explorá-la para seu benefício.

Em relação às ciências, Comenius opta pelo método indutivo, contrapondo-se ao método dedutivo aristotélico e dos medievais, numa clara alusão à

Modernidade que privilegiava o empirismo sobre o apriorismo cartesiano. Embora Descartes tenha escrito o Discurso do Método, vinte anos antes de surgirem as obras de Comenius; este se opunha a Descartes no que tange à forma como o homem elabora o conhecimento.

O conhecimento tem sempre início necessariamente nos sentidos (pois nada há no intelecto que não tenha passado antes pelos sentidos): por que, então, a instrução deveria começar pela explicação verbal das coisas e não por sua observação direta? Só depois que o objeto foi mostrado é que pode ser explicado melhor com palavras. Em seguida a verdade e o testemunho da ciência não derivam senão do testemunho dos sentidos. As coisas, primeiro e imediatamente, imprimem-se nos sentidos, para depois, graças aos sentidos, se imprimirem no intelecto. Isto é provado pelo fato de se dar crédito ao conhecimento sensível por si mesmo; já, diante de um raciocínio ou de um testemunho alheio, recorre-se aos sentidos para se obter certeza. Na verdade não acreditamos na razão, a não ser no que é possível provar com uma indução específica de exemplos [...]. Em suma, a ciência será tão mais certa quanto mais se basear nos sentidos, e por isso quem quiser dar aos alunos uma ciência verdadeira e certa deverá ensinar tudo sempre por meio da observação direta e da demonstração sensível. (2006, p. 233-4).

Comenius desenvolve os pressupostos da instrução, da virtude e da religião. O conceito de homem comeniano se expressa nas direções conceituais criacionista (foi criado por Deus); naturalista-evolutiva (a natureza humana tem fases e cada fase possui um tempo de realização que terminado, passa para outra etapa, de acordo com a harmonia e dinâmica da natureza).

Nesse prisma a natureza observa um ritmo adequado. Por exemplo: um pássaro que deseje multiplicar sua espécie não o faz no inverno, quando tudo está rígido de frio, nem no verão, quando está murcho e queimado pelo calor; também não escolhe o outono, quando a força vital de todas as criaturas declina com os raios sempre mais fracos do sol e um novo inverno de aparência hostil se aproxima, mas escolhe a primavera, quando o sol devolve vida e força para todos.

Vale ressaltar também que o processo consiste em vários estágios. Enquanto ainda faz frio, o pássaro forma os ovos e os aquece em seu corpo, onde estão protegidos do frio; quando o ar fica mais quente, ele os põe no ninho, mas não os termina de chocar até que chegue a estação quente, para que os pássaros novos possam se acostumar à luz e ao calor gradualmente.

Com base nesses fundamentos e em oposição frontal a este princípio, comete-se um erro duplo nas escolas: 1. o tempo correto para os exercícios mentais não é escolhido. 2. os exercícios não são divididos de forma apropriada, de modo que todo o progresso possa ser feito pelos vários estágios necessários,

sem qualquer omissão. Enquanto o menino ainda é criança, não pode ser ensinado, porque as raízes de sua compreensão ainda se encontram muito abaixo da superfície. Assim que envelhece, é tarde demais para ensiná-lo, porque o intelecto e a memória já estão falhando (COMÊNIO, 2006, p. 147).

Dessa forma, Comenius comparava o ensino à natureza, isto é, para ele

6° A natureza em seu processo formativo começa com o universal e termina com o particular. Por exemplo: um pássaro é produzido de um ovo. Não é a cabeça, o olho, uma pena ou uma garra que se forma em primeiro lugar [...] Todo ovo é aquecido, o calor produz movimento, e esse movimento gera um sistema de veias, que esboçam a forma como o pássaro inteiro [...]. [Isso significa:] a) Cada língua, ciência ou arte deve ser ensinada primeiro em seus elementos mais simples, para que o estudante possa obter uma idéia geral sobre ela. b) Seu conhecimento pode, em seguida, ser mais desenvolvido, apresentando-lhe regras e exemplos. c) Em seguida pode-se permitir ao estudante que aprenda a matéria de forma sistemática, com exceções e irregularidades. 7° A natureza não dá saltos, mas prossegue passo a passo. (2006, p. 156).

Pedagogicamente, é preponderante o método indutivo de ensino, isto é, deve-se partir antes da parte para o todo. O professor nunca deve ensinar a criança a partir de teorias gerais, mas deve, antes de tudo, partir das experiências que o próprio mundo oferece à criança.

Assim, ele conclui que não há erro na natureza (pois nela está a sabedoria, guia do homem); ele também é a favor das teorias empiristas que afirmam que a mente está vazia ao nascer e vai se enchendo no contato dos sentidos com o mundo das coisas e mecanicista quando faz analogia entre o homem e a máquina – membros, cérebro, coração). (CAMBI, 1999, p. 284)

Tudo o que se deve saber, deve ser ensinado; a) Qualquer coisa que se ensine deverá ser ensinada em sua aplicação prática, no seu uso definido; b) Deve ensinar-se de maneira direta e clara; c) Ensinar a verdadeira natureza das coisas, partindo de suas causas; d) Explicar primeiro os princípios gerais; e) Ensinar as coisas em seu devido tempo; f) Não abandonar nenhum assunto até sua perfeita compreensão; Dar a devida importância às diferenças que existem entre as coisas. (COMENIUS, 2006)

De novas concepções de educação e de ensino – pensava já em sua época em uma reforma radical do conhecimento humano pela educação e a reconstrução moral poderia mudar a formação do sujeito. Também salientava a importância da educação formal de crianças pequenas em escolas maternas onde teriam as noções elementares das ciências a serem estudadas mais tarde (escreveu Escola

do Regaço Materno para orientar as mães na educação dos primeiros anos). Acreditava que o educador deveria ensinar tudo a todos, isto é, todos os princípios de modo que o homem pudesse se colocar no mundo não como espectador, mas sim como ator. Defendia a idéia de que a aprendizagem se iniciava pelos sentidos, pois as experiências internalizadas deveriam ser mais tarde interpretadas pela razão.

Em *Da Afetividade na Educação*, criticou o ensino escolástico-repetitivo. Como já foi dito, defendia a educação feminina e afirmava que as mulheres deveriam receber a mesma educação que os homens, porém, a finalidade dessa educação seria cuidar bem do lar e da família. E também da educação dos débeis e limitados – insistiu em cultivar todas as inteligências.

O objetivo central de sua proposta seria formar homens cristãos, capazes de praticar ações virtuosas e isso se estendia a todos: os pobres, os "idiotas", os ricos e as mulheres. Da escola heterogênea – juntos porque se ajudam: os fracos com os fortes, os incapazes com os capazes.

Da psicologia genética – educação por etapas proporcionais aos estágios do desenvolvimento mental. Dividiu também o sistema de ensino num total de 24 (vinte e quatro) anos: a primeira etapa era a escola materna de 0 (zero) a 6 (seis) anos; a segunda era a escola elementar de 6 (seis) a 12 (doze) anos; a terceira a escola latina, de 12 (doze) a 18 (dezoito) anos e por último a academia, dos 18 (dezoito) aos 24 (vinte e quatro) anos.

Preconizou que a formação acontece de zero a vinte e quatro anos, mas a educação era por toda a vida.

Isto porque as crianças de seis anos, bem preparadas pelos pais e pelas amas, são semelhantes às arvorezinhas plantadas com perícia, que têm raízes bem desenvolvidas e já começaram a emitir os primeiros ramos. As crianças de doze anos são semelhantes às árvores que já têm ramos e gemas: o que produzirão ainda não está claro, mas logo estará. Os adolescentes de dezoito anos, que já sabem as línguas e as várias artes, são semelhantes às árvores floridas, que oferecem aprazível espetáculo e odor agradável, prometendo frutos suculentos. Finalmente, os jovens de vinte e quatro ou vinte e cinco anos, completamente formados pelos estudos universitários, parecem-se com as árvores carregadas de frutos, que já podem ser colhidos e utilizados de vários modos. (2006, p. 323).

Defendia que não deve ensinar-se nada a quem não está interessado e é uma violência à inteligência aprender aquilo que não estiver de acordo com a idade, maturidade e interesse. Do ensino não-individual – o ensino deveria ser mútuo, com um professor e vários alunos (assim o mestre atingiria um número

maior de alunos).

Não só afirmo que um único mestre pode ensinar centenas de alunos, como também reitero que é assim que deve ser, pois é de máxima utilidade tanto para quem ensina quanto para quem aprende. Quem ensina, sem dúvida, desenvolverá sua atividade com mais prazer quanto mais gente tiver diante de si [...], e, quanto maior for o seu fervor, mais vivacidade conseguirá despertar nos alunos. (COMENIUS, 2006, p. 209).

Elaborou o método sincrítico que consiste na "ação da mente que compara uma coisa a outra". Esse método baseia-se no princípio de que tudo é interligado (orgânico) e cada coisa pode ser comparada com outras, numa totalidade significativa.

Assim, devem ser examinadas todas as coisas analiticamente; sinteticamente e sincriticamente, para que se manifeste de maneira plena a forma fundamental das coisas. Pela integração dos três métodos é que se obtém o conhecimento verdadeiro. Pode-se afirmar que esse método no processo do ensino é uma descoberta comeniana, tornando-se uma coisa nova, um terceiro elemento de grande importância. Enquanto o método analítico/sintético permite somente a compreensão das coisas particulares, esse novo método possibilita a totalidade.

Na proposição de uma escola para todos, Comenius distinguia diferentes estratos, segundo as idades, e cada um baseado em determinado programa gradual de instrução. Não se tratava de trocar os temas, mas sim de tratar os mesmos de maneiras diversas a medida da possibilidade de compreensão dos alunos, considerando desde um ponto de vista sempre mais amplo, estendendo-se como uma espiral; assim se formará a cultura de tal modo que aquilo do qual foi aprendido hoje reforce aquilo que se aprendeu ontem e abra caminho para o que se aprenderá amanhã.

A idéia desse método cíclico foi a de fazer cada homem um ser preparado para os desafios da vida real. Assim, "A escola materna deve estar em todas as casas; a vernácula, em todas as comunidades, burgos ou aldeias; o ginásio, em todas as cidades; a Academia, em todos os reinos e nas províncias maiores." (2006, p. 320).

Então, para Comenius

O verdadeiro método para formar de maneira correta as mentes consiste em inicialmente pôr as coisas diante dos sentidos externos que são por elas impressionados de modo imediato. Assim estimulados, os sentidos internos aprenderão a exprimir e representar as imagens impressas através da sensação externa. Deve fazê-lo interiormente (com a lembrança) quanto exteriormente (com a mão e língua). A mente deverá agir sobre tudo isso e, através da reflexão atenta, estabelecer relações

recíprocas entre as coisas, avaliando-as para conhecer as razões de tudo: assim se formará o verdadeiro entendimento das coisas e, depois, o juízo acerca delas. (2006, p. 322).

Logo, Comenius inaugura, na Modernidade, a visão universalista de escola ao afirmar que essa instituição deveria ser pública para todos e mantida pelo Estado. Além disso, sua divisão de educação entre idades e a afirmativa de que a educação deveria se estender também às mulheres é autêntica à medida que "quebra" o paradigma medieval metafísico, pois pensava a educação somente para os filhos da nobreza, sem vez para as mulheres e em que as escolas estavam sob o jugo da igreja cristã romana.

Outro grande clássico foi Jean-Jacques Rousseau (1712-1778). Nasceu em Genebra, era filho de um relojoeiro. Seu nascimento custou a vida de sua mãe. Rousseau teve estudos formais, juntamente com seu pai, foi obrigado, em 1722, a deixar Genebra e dirigir-se a Paris onde passou a residir. Foi aprendiz de gravador, professor de música, preceptor e escritor. Entre as principais obras estão: Emílio, O Contrato Social, várias óperas, cartas públicas contra seus críticos, além disso, contribuiu para a redação da Enciclopédia com um verbete sobre música. Religiosamente, foi protestante, católico e voltou a ser protestante ao fim de sua vida, fato que lhe rendeu muitas perseguições sociais.

De acordo com Gadotti,

Entre os iluministas destaca-se Jean-Jacques Rousseau que inaugurou uma nova era na história da educação. Ele se constitui no marco que divide a velha e a nova escola. [...]. Rousseau resgata primordialmente a relação entre a educação e a política. Centraliza, pela primeira vez, o tema da infância na educação. A partir dele a criança não será mais considerada um adulto em miniatura [...]. O educador para educar deve fazer-se educando de seu educando; a criança é boa é o adulto, com sua falsa concepção da vida, é que perverte a criança. (2005, p. 86)

Rousseau (2004) é autor ligado intimamente ao fermento do Iluminismo que reclamava por maiores direitos individuais e, conseqüentemente civis, para a burguesia, embora não estivesse preocupado com as classes mais pobres, sua ideologia de certa forma, também resultou em benefícios a esta. Apesar de propor-se viver pobre e tendo uma vida simples, Rousseau sempre esteve, quando adulto, ligado a pessoas ricas, sendo até mesmo secretário da embaixada da França em Veneza.

O Iluminismo não é o objeto de estudo desse trabalho, mas não tem sentido

falar em Rousseau sem esclarecer que o maior movimento de massas do século XVIII foi político, econômico e ideológico. Ele é a marca do moderno, pois sepultou de vez várias concepções medievais em política (criando os Três Poderes), direito (consolidação da propriedade privada), filosofia (racionalismo e empirismo), e soterrou boa parte do poder da igreja ao enterrar a monarquia, seu maior braço político, ainda que até a ascensão e queda de Napoleão Bonaparte. A lâmina da guilhotina caindo sobre a cabeça de Luis XVI e de Maria Antonieta foi o símbolo da Revolução Francesa e da ascensão da burguesia ao poder na França.

Foi esse novo mundo que permitiu surgirem personalidades como Rousseau. Em relação à didática, a proposta de Rousseau é inédita porque torna a criança o centro da educação tal como nunca antes ela fora.

Não se conhece a infância; [...]. Os mas sábios prendem-se ao que aos homens importa saber, sem considerar o que as crianças estão em condições de aprender. Procuram sempre o homem na criança, sem pensar no que ela é antes de ser criança. (ROUSSEAU, 2004, p. 4).

Segundo o próprio autor na obra Emílio ou da Educação "Tudo está bem quando sai das mãos do autor das coisas, tudo degenera entre as mãos do homem" (Ibid., p. 7). Portanto, a educação do aluno imaginário "Emílio", rico e órfão, é inspirada na natureza (essa natureza não é somente o ambiente, mas também o próprio ser em desenvolvimento), logo, a realidade natural, o mundo como se apresenta, é a grande escola para o homem, pelo menos de 0 a 12 anos de idade.

Assim, Rousseau (2004) inicia a transformação do paradigma medieval (que não permitia espaço para o indivíduo fora da comunidade, dos costumes entendendo até que um modelo de homem auto-suficiente era pecado, porque tal homem não precisaria de Deus nem da igreja para se orientar) para o paradigma moderno em que O Emílio tem um o objetivo de:

[...] formar um homem livre, capaz de se defender contra todos os constrangimentos. E, para formar um homem livre, há apenas um meio: tratá-lo como um ser livre, respeitar a liberdade da criança. É que aqui que se insinua o contra-senso mais grave que se cometeu contra o Emílio: Rousseau, no entanto, tinha tomado bastante cuidado para distinguir o respeito às necessidades naturais da criança (e a liberdade é a primeira dessas necessidades) da satisfação dos seus desejos ou de seus caprichos. (LAUNAY, 2004, p. XX).

Sendo assim,

A obra se apresentou de fato como um romance psicológico e como um manifesto educativo [...], mas ao mesmo tempo é um tratado de antropologia filosófica, enquanto expõe uma concepção precisa do homem natural, racional e moral, além do itinerário da sua formação, e um texto

político relevante. O tema fundamental do Emílio consiste na teorização de uma educação do homem enquanto tal [...]. A educação deve ocorrer de modo "natural", longe das influências corruptoras do ambiente social e sob a direção de um pedagogo iluminado que oriente o processo formativo do menino para finalidades que reflitam as exigências da própria natureza. (CAMBI, 1999, p. 345).

Interessante é observar que o sentido da palavra natureza assume três possíveis significados ao longo de sua obra. A primeira opõe-se àquilo que é social. A segunda, como tudo o que é valorização das necessidades espontâneas das crianças e dos processos livres de crescimento. A terceira como exigência de um contínuo contato com um ambiente físico não-urbano e, por isso, considerado mais genuíno. Rousseau (2004) queria, com sua proposta, levar o Emílio para fora dos ambientes urbanos da época do setecentos para que ele não se deixasse influenciar por aquilo que o autor chamava de corrupção, a saber, a forma como era praticada a religião, especialmente o cristianismo católico e a política, para ele tirânica pré-revolucionária, da corte de Luís XVI.

Com uma educação livre, no campo, sob os auspícios da natureza e, principalmente, sob suas condições adversas e intempéries, Rousseau (2004) esperava que surgisse em Emílio à vontade pela educação, isto é, o personagem rousseauiano não deveria ser ensinado de forma dogmática, como era na escola tradicional, por preceptores tradicionais que ensinavam lições pré-estabelecidas. Para Rousseau (2004), esse tipo de aula era chata e enfadonha, especialmente para as crianças, mas sua didática compreendia o ensino a partir da necessidade.

Rousseau (2004) era contra as aulas em forma de discurso, como aparece nas páginas 236 e seguintes de seu Terceiro Livro, no Emílio, onde ele narra uma aula de geografia, analisando que durante as lições sobre os pontos Cardeais, de repente, em meio a sua explicação, o aluno poderá interrompê-lo perguntando o "para que de tudo aquilo?". Ao que ele reflete:

De quantas coisas aproveitarei a oportunidade para instruí-lo em resposta à sua pergunta, sobretudo se tivermos testemunhas para nossa conversa. Falar-lhe-ei sobre a utilidade das viagens, sobre as vantagens do comércio [...], sobre os costumes dos diferentes povos, [...] sobre a maneira de se guiar no mar seguindo exatamente a rota, quando não se sabe onde se está. [...] Quando tiver dito tudo, terei feito uma exibição de um verdadeiro pedante, da qual não terá compreendido uma única idéia. Ele teria vontade como antes de me perguntar para que serve orientar-se, mas não ousa, temendo aborrecer-me. Prefere fingir que entendeu o que o forçaram a escutar. Assim se fazem as belas educações. (2004, p. 236-7).

Nesse trecho, o autor propõe sua didática. Quando o aluno está perdendo o interesse pela aula, deve-se parar e refletir com ele se aquela aula não serve para

nada. Mas Rousseau (2004) não abandona simplesmente a lição, ele cria então uma situação real em que Emílio precisará da geografia para se orientar, com esperanças de que ele entenda o sentido dos estudos de orientação.

Observávamos a posição da floresta de Montmorency quando ele me interrompeu com sua inoportuna pergunta: Para que serve isso? Tens razão, disse-lhe eu, precisamos pensar bastante nisso; e, se acharmos que este trabalho não serve para nada, não voltaremos a ele [...]. (2004, p. 236).

Observe-se que Rousseau não obriga seu discípulo a continuar os estudos quando não há interesse neles por parte do aluno, nem demonstra nenhum aborrecimento por causa disso. Ao contrário, traça estratégias para que o aluno se interesse em que, enfim, ele possa construir seus próprios conceitos.

Por conseguinte, a didática rousseauiana consiste em, não propriamente, ensinar ao aluno o que ele não mostra interesse em aprender, mas criar condições para que ele aprenda pela necessidade natural, de acordo com a realidade/dificuldade que se apresenta diante dele, para, deste modo, aprender o valor das lições que os mestres ensinam, sem que seja obrigado, sem que tenha que memorizar o conhecimento.

Para Rousseau, é importante não confundir aprendizagem com aquisição de conhecimentos (método natural), pois o conhecimento deve ser construído e todos possuem conhecimento. "Fazei com que o vosso pupilo esteja atento aos fenômenos da natureza e, em breve, o tornareis curioso;" (ROUSSEAU, 1990, p. 178)

Finalmente, o método natural consiste em que a criança "aprenda por si só, que a razão dirija a própria experiência [...] Se o vosso educando não aprender nada convosco, aprenderá com os outros [...] A falta da prática do pensar, durante a infância, retira dela essa faculdade para o resto da vida" (ROUSSEAU, 1990, p. 114-5).

O autor do Emílio entende razão no mesmo sentido dos iluministas, a saber, que ela é o estabelecimento do raciocínio lógico, considerado conhecimento inteligente, única faculdade que poderá, efetivamente, possibilitar a existência de um homem livre, que, criado na liberdade e na igualdade, não suporte a tirania ou a injustiça e nem aqueles que a pregam. Não invejem os falsos sábios nem os ricos tolos. Emílio é o modelo por excelência de homem moderno, um homem que odeia a servidão sob todas as suas formas.

Segundo Libâneo (1990, p. 66) e Oliveira (1988, p. 78), Mattos quem iniciou no Brasil a didática moderna com sua obra: *Sumário de didática geral*. A proposta de Luiz Alves de Mattos implica uma descrição psicológica do processo de aprendizagem e afirma que o conteúdo da didática de forma geral não se restringe aos métodos de ensino. Em outras palavras, a didática não se limita às técnicas de ensino, mas utiliza os métodos para a formação da personalidade dos alunos. (MATTOS, 1973).

Para Libâneo, Mattos se inspira na pedagogia da cultura, corrente pedagógica de origem alemã. Essa propõe que o aluno seja o elemento central da educação escolar, e em função dele, girem as atividades escolares para incentivá-lo orientá-lo em sua educação e em sua aprendizagem, visando formar-lhe o caráter e a inteligência bem como a personalidade. Portanto, o professor é, nessa proposta, o incentivador, orientador e controlador da aprendizagem com o objetivo de organizar a aprendizagem em função das capacidades reais dos alunos, de formar e criar os hábitos de estudo e reflexão nos educandos.

A matéria é o conteúdo cultural da aprendizagem, o objeto ao qual se aplica o ato de aprender, onde se encontram os valores lógicos e sociais a serem assimilados pelos alunos; [...] e, por isso, sua seleção, dosagem e apresentação vinculam-se às necessidades e capacidades dos alunos. O método apresenta o conjunto dos procedimentos para assegurar a aprendizagem, isto é, existe em função da aprendizagem, razão pela qual, a par de estar condicionado pela natureza da matéria, relaciona-se com a psicologia do aluno. (LIBÂNEO, 1990, p. 67).

Assim,

A autêntica aprendizagem consiste exatamente nas experiências concretas do trabalho reflexivo sobre os fatos e valores da cultura e da vida [...]. O autêntico ensino consistirá no planejamento, na orientação e no controle dessas experiências concretas de trabalho reflexivo dos alunos, sobre os dados da matéria ou da vida cultural da humanidade. (MATTOS, 1967, p. 72-3).

Para Oliveira (1988, p. 78), Mattos torna-se, no Brasil, um representante da didática tradicional, "Ele se propõe a apresentar a Didática moderna, que o autor compara com a tradicional, em torno do âmbito da área". (1988, p.78). Apesar de existir um respeito ao aluno no que tange ao processo de aprendizagem, é o professor quem controla todo o processo desta.

Mattos salienta em sua proposta educacional aspectos normativos em detrimento dos aspectos de fundamentação. Ao mesmo tempo o professor não deve se ater às meras técnicas de ensino, porque compete a ele, com criatividade e experimentalismo, utilizar-se das diretrizes da psicologia educacional e da

didática para definir um método adequado à sua realidade. Assim, cabe-lhe conciliar suas preferências e inclinações com as necessidades dos alunos e as exigências da cultura e da sociedade.

Ao longo de sua obra, o autor também alerta que o professor deve ser flexível à legislação do ensino vigente. A educação deve ser fenômeno individual e social que leve a juventude a integrar-se e a respeitar a cultura de seu país, a sociedade vigente e a procurar o bem-estar, o progresso e a produtividade em geral. "A educação pode eliminar males sociais, induzindo os jovens a seguir caminhos que contornem esses limites" (MATTOS, 1973, p. 26). A educação é o meio mais eficaz para a solução dos males sociais e dela dependem, cada vez mais, o desenvolvimento do país, da humanidade e da civilização.

Em tal contexto, a escola é a instituição organizada para favorecer a auto-realização do aluno e o ajustamento deste à estrutura sócio-cultural de sua época, a principal tarefa da escola é formar homens capazes de se auto-governar e assumir responsabilidades na sociedade em que vivem. (MATTOS, 1973, p. 29). O professor tem papel fundamental nessa tarefa sendo o responsável pela qualidade do ensino. "O professor é a chave de toda a problemática educacional" (MATTOS, 1973, p. 29).

O mestre deve ter preparo na matéria em estudo, fundamentação pedagógica e habilitação técnica, além de qualidades pessoais como pensamento crítico (que ele não especifica de que modo ou qual, na obra), criatividade e senso de realidade. Deve também ser idealista e ter forte crença na educação além de ser dedicado a esta incondicionalmente, assumindo-a como tarefa quase sacerdotal. É também imprescindível que cuide para que sua matéria tenha relação com os adolescentes, com a cultura e a sociedade. (MATTOS, 1973, 29)

Logo, a disciplina didática, entendida tanto quanto técnica, como conteúdo, é definida como uma disciplina normativa, metodologia capaz de dirigir e orientar eficazmente a aprendizagem das matérias tendo em vista os seus objetivos educativos. Para isso, o autor propõe a teoria dos ciclos docentes. "Estes consistem em no método didático em ação e abrangem o planejamento, orientação e controle da aprendizagem e suas subfases" (MATTOS, 1973, p. 56).

Este conceito se baseia na idéia de que os processos pelos quais os sujeitos adquirem os produtos de aprendizagem variam em função da natureza desses produtos. O professor deve conjugar variadamente os recursos, técnicas e

procedimentos para acompanhar o processo de aprendizagem dos alunos, em vista de determinados objetivos. Para fins de conceito, os "círculos docentes" esquematizam-se em síncrese (estudo do professor da cultura dos alunos), análise (dessa cultura e da melhor forma de atingi-los, motivando-os para a aprendizagem) e síntese (entre estes dois processos).

Para isso, é preciso estabelecer que a didática consiste na

[...] organização racional e prática dos recursos e procedimentos do professor, visando a conduzir a aprendizagem dos alunos aos resultados previstos e desejados, isto é, a levar 'os alunos do nada saber ao domínio seguro e satisfatório da matéria', ampliando seus conhecimentos, [...] de modo a se tornarem mais aptos para a vida em sociedade e mais capacitados para o seu futuro trabalho profissional. (MATTOS, 1973, p. 120).

Como se observa, Mattos enquadra-se na linha da pedagogia moderna racionalista e tecnicista, entendo que o aluno nasce "tábula rasa", que não traz de casa nem de sua cultura nenhum saber, mas é a escola que tem o dever de "dar-lhe" tal saber. E a responsabilidade por isso recai toda sobre os professores que têm quase a missão gloriosa de "salvar" o educando de sua ignorância.

Em síntese, a proposta renova e reproduz os valores vigentes da sociedade que a adota em seus quadros, é por isso que Libâneo (1990, p. 68) afirma que as idéias de Mattos legitimaram os manuais de didática durante a Ditadura Militar de 1964, endossando os valores do Estado dominante e de sua cultura militarizada.

A didática enquanto disciplina tem caráter

[...] prático normativo que tem por objeto específico a técnica do ensino, isto é, a técnica de incentivar e orientar eficazmente os alunos na sua aprendizagem. Didática é o conjunto sistemático de princípios, normas, recursos e procedimentos específicos para orientar alunos na aprendizagem das matérias programadas, tendo em vista seus objetivos. (MATTOS, 1973, p. 53).

Para Libâneo (1990), essa proposta é meramente tecnicista e, como tal, consiste na racionalização do ensino, nos usos de meios e técnicas eficazes para ensinar. O sistema de instrução se compõe em: a) especificação de objetivos instrucionais operacionalizados; b) avaliação prévia dos alunos para estabelecer pré-requisitos para alcançar os objetivos; c) ensino ou organização das experiências de aprendizagem; d) avaliação dos alunos relativa ao que se propôs nos objetivos iniciais. Cria-se a fórmula: objetivos, conteúdos, estratégias, avaliação.

Porém, essa proposta reforça apenas o método afirmando que os elementos

da didática são apenas: a linguagem didática, os meios auxiliares, o material didático e a ação didática. (MATTOS, 1973, p. 120).

No método, distinguem-se os recursos (meios materiais), as técnicas (formas de se conduzir as fases da aprendizagem) e os procedimentos (seguimentos de atividades na aplicação de uma técnica).

Por fim, cabe lembrar que o professor deve se preocupar em ensinar de forma que haja um aproveitamento positivo para o aluno e a sociedade do ensino. O mestre deve também saber aproveitar-se das condições da realidade existente, para o que é imprescindível conhecer bem a técnica didática.

Segundo Gerhardt (2002, p. 46), Paulo Freire (1921-1997) nasceu em Recife, na área mais pobre dessa cidade de Pernambuco. Embora criado em uma família de classe média, interessou-se pela educação dos oprimidos de sua região muito cedo, porque convivia com eles e observava que aquelas pessoas não viviam confortavelmente. Esses indivíduos não podiam dar aos filhos o mínimo possível, porque ficavam a margem da “grande” sociedade, justamente porque não sabiam ler, escrever nem sabiam falar em público para reclamar seus direitos.

Logo após de ter se formado em Direito, desenvolveu um "sistema" de ensino para todos os níveis da educação pretendo acabar com essa cruel realidade. Ele deu início a trabalhos com iniciativas populares, quando decidiu organizar, juntamente com paróquias católicas, projetos que abrangiam desde o jardim de infância até a educação de adultos, objetivando o desenvolvimento do currículo e a formação de professores. O resultado desse trabalho foi partilhado com outros grupos: mesas redondas, debates e distribuição de fichas temáticas eram praticados nesse tipo de trabalho.

Foi essa iniciativa que fez surgir em didática as técnicas de seminário como recurso para ensinar e a prática de o professor como mediador. A proposta freiriana mexeu até mesmo com o espaço da sala de aula, antes engessado pela idéia positivista de ordem quando organizava as cadeiras em fila, pondo os alunos a olhar para frente, para a figura onipotente do professor, onde o contato que os alunos no máximo tinham com seus colegas era ao olhar para sua nuca.

Nas experiências de Freire as salas eram organizadas em semicírculo. Dessa forma, os participantes da aula não eram obrigados a olhar somente para o professor, mas também tinham a chance de encarar nos olhos os companheiros de estudos, ver e olhar para eles quando tinham uma dúvida. Olhar a sala em cento e

oitenta graus, ampliando seus horizontes.

Foi a partir do desenvolvimento desse projeto que se começou a falar de um método educacional, o "Método Paulo Freire", que podia ser aplicado em todos os graus da educação formal e não-formal. Mais tarde, nas décadas de 70 e 80, no seu trabalho em alfabetização, um elemento do sistema foi interpretado sob a denominação "Método Paulo Freire" e "conscientização" como um *passe-partout* para a revolução. Por essa razão, Paulo Freire parou de usar essas expressões, enfatizando o caráter político da educação e sua necessária "reinvenção" em circunstâncias históricas diferentes.

Em 1960, Paulo Freire, trabalhando como coordenador dos projetos de educação de adultos apóia a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP), mas militantes católicos, protestantes e comunistas interpretam suas tarefas educativas de modo diferente e criaram uma cartilha de alfabetização de adultos, escolhendo uma diretriz política de abordagem. Freire foi contra essa prática, pois a mesma consistia no ensino de mensagens prontas aos analfabetos, a fim de manipulá-los e ideologizá-los.

Suas experiências mostraram que não era suficiente começar com uma discussão intensa da realidade. Analfabetos são fortemente influenciados por suas falhas na escola e em outros ambientes de aprendizagem. A fim de reduzir esses obstáculos e provocar um impulso motivador, Freire experimentou verificar a distinção entre as habilidades de seres humanos e de animais em seus ambientes particulares.

Ele começou a experimentar essa nova concepção na alfabetização, no círculo cultural que ele mesmo coordenava como monitor e cujos membros conhecia pessoalmente. Freire relata que na 21^o hora de alfabetização um participante era capaz de ler artigos simples de jornal e escrever sentenças curtas.

Os *slides*, particularmente, criavam grande interesse e contribuía para a motivação dos participantes. Depois de 30 horas (sendo uma hora por dia, durante cinco dias da semana), era possível observar um resultado significativo no grupo, pois cinco participantes tinham aprendido a ler e escrever. Podiam ler textos curtos e escrever cartas. Outros dois participantes evadiram-se. Assim nasceu a "Metodologia Paulo Freire de Alfabetização".

Na sua aplicação na cidade de Diadema (SP), nos anos de 1983 e 1986 e, parcialmente, na estrutura do MOVA-SP na cidade de São Paulo (1989-1992),

durante a "administração Freire" na Secretaria Municipal de Educação, os vários passos do método permaneceram os mesmos, embora houvesse mudanças na ordem e no conteúdo, de acordo com a situação sócio-econômica dos vários locais de alfabetização.

Com a criação do Movimento de Cultura Popular (MCP) ainda na década de sessenta, Paulo Freire passou a ser um dos seus líderes mais atuantes. Como ocorria na prática dos Projetos do MCP, o Projeto de Educação de Adultos desdobrava-se em outros programas ou projetos de menor amplitude.

O "método" teve sucesso em todo o Brasil. Era possível agora tornar os iletrados, cerca de 40 milhões nessa época, alfabetizados (como alfabetizados eles podiam votar) e conscientes dos problemas nacionais poderiam reclamar por reformas de base. Por isso, reformistas e revolucionários de esquerda investiram em Freire, e em sua equipe, que logo se encarregou de implementar o Plano Nacional de Alfabetização (1963).

Recursos surgiam de todas as fontes, e, dentre elas, destacaram-se o escritório regional da Aliança para o Progresso de Recife. Os governos reformistas do Nordeste e o Governo Federal populista de João Goulart.

Não obstante ser coordenador nacional da corrente alfabetizadora, com rápida expansão do Movimento Popular de Educação em seu país, Freire estava atento às armadilhas que a implementação nacional de sua e de outras concepções poderia causar. A dificuldade expressou-se na campanha piloto em Brasília cuja "ação cultural para a liberdade" encontrava obstáculos para ser implementada no contexto do sistema educacional tradicional e elitista em vigor no Brasil.

A deposição do Governo Federal pelas forças militares brasileiras, em março de 1964, interrompeu a experiência. A segunda chance de Freire, em um alto posto administrativo só ocorreria 25 anos mais tarde e colocaria a ele o mesmo dilema e a seus colaboradores.

Encarcerado duas vezes por causa de seu método considerado subversivo, Paulo Freire teve a embaixada da Bolívia como a única a aceitá-lo como refugiado político. O governo boliviano contratou seus serviços de consultor educacional para o Ministério da Educação; porém, vinte dias após sua chegada em La Paz, ele testemunhou um novo golpe de Estado contra a administração reformista de Paz Estensoro. Freire decidiu, então, buscar refúgio no Chile, onde, pela vitória de uma

aliança populista, o democrata cristão Eduardo Frei assumiu o poder.

Freire permaneceu no Chile por quatro anos e meio, trabalhando no Instituto de Pesquisa e Treinamento em Reforma Agrária (ICIRA) e no também governamental, "Escritório Especial para a Educação de Adultos", sob a coordenação de Waldemar Cortez.

Nesse período, Freire analisou a questão da "extensão rural". Ele opôs o conceito de extensão da cultura ao de comunicação sobre cultura. Para ele, o primeiro é "invasor", enquanto o segundo promove a conscientização. Destacando assim que a interação entre os camponeses e os agrônomos deveria promover a comunicação dialógica. Para ele, não se pode aprender, se o novo conhecimento é contraditório com o contexto do aprendiz. O educador-agrônomo que não conhece o mundo do camponês não pode pretender sua simples mudança de atitude da noite para o dia.

Em 1967, Freire foi, pela primeira vez, aos Estados Unidos como conferencista de seminários promovidos nas universidades de vários Estados. Ele estava ansioso para "experimentar" a cultura norte-americana, para descobrir o Terceiro Mundo (guetos, favelas) no Primeiro Mundo. Entretanto, ele lamentaria a perda de contato com qualquer tipo de experiência pedagógica nos países em desenvolvimento. Por considerar insatisfatório deixar a América do Sul e só estudar em bibliotecas nos Estados Unidos da América resolveu ficar em Harvard apenas seis meses.

Somente após 1970, a teoria e a prática pedagógicas de Paulo Freire tornaram-se reconhecidas no Mundo. No Brasil, antes de 1964, Freire estava ciente das dificuldades e dos custos políticos envolvidos em seu programa pedagógico e dicotômico que divide a educação entre bancária e libertadora.

Por isto mesmo é que uma das características dessa educação dissertadora é a "sonoridade" da palavra e não sua força transformadora [...]. A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. [...] Desta maneira a educação se torna um ato de depositar, e que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam, repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação. (FREIRE, 2007, p. 66).

Entretanto, seus postulados epistemológicos conduziram-no a interpretar tais resistências como algo acidental e destinado a ser removido por meio de oposição tática a uma dada ditadura e seus respectivos interesses. Com a adoção explícita

de uma perspectiva política nova, seus postulados teóricos relativos à ideologia e ao conhecimento mudaram. Do "tático", Freire deslocou-se para o "estratégico". O "processo de conscientização" tornou-se sinônimo de luta de classes. A integração cultural mudou para revolução política.

Paralelamente a essa mudança do pensamento de Freire em direção ao radicalismo revolucionário, outro deslocamento também teve lugar em relação ao significado e implicações de um verdadeiro conceito de conscientização. A prática educativa tornou-se uma práxis mais revolucionária e uma maior ênfase foi colocada no tema do compromisso para o oprimido.

Entre 1975 e 1980, Freire trabalhou também em São Tomé e Príncipe, Moçambique, Angola e Nicarágua, sempre como militante, e não apenas como um técnico, que combinava seu compromisso com a causa da libertação com o amor para com os oprimidos. O Estado africano de São Tomé e Príncipe, recém-libertado da colonização portuguesa, confiaram a Paulo Freire um programa de alfabetização. Os resultados desse programa superaram as expectativas. Quatro anos depois, Paulo Freire recebeu uma correspondência do Ministro da Educação informando que tanto os 55% dos alunos matriculados nas escolas não eram mais analfabetos, quanto os 72% que já haviam concluído o curso.

Em agosto de 1979, Paulo Freire visitou o Brasil quando o Movimento de Educação Popular, que ele colaborou para implantar nos anos 60, estava tendo seu segundo momento de influência. Era uma época de crise econômica, com o conseqüente desejo dos comandos militares, diante da impopularidade do regime e das forças armadas, de abandonar o governo. Paulo Freire teve de reaprender a olhar seu próprio país.

Assim, descobriu logo que os mesmos atores sociais da década de 60 ainda tinham influências políticas. A classe trabalhadora brasileira, que durante a ditadura militar (1964-1988) tinha suportado o maior ônus do "Milagre Brasileiro" e ainda sofria a crise da dívida brasileira, parecia estar mais organizada e trabalhava nos seus próprios projetos políticos. Dentre eles, destacava-se a fundação de um novo partido político, o Partido dos Trabalhadores (PT), do qual Paulo Freire tornou-se membro fundador em 1980.

Paulo Freire idealizou e testou tanto um sistema educacional quanto uma filosofia de educação. Nos vários anos de seu ativo envolvimento na América Latina. Seu trabalho foi, posteriormente, desenvolvido nos Estados Unidos, na

Suíça, na Guiné-Bissau, em São Tomé e Príncipe, na Nicarágua e em vários outros países do Terceiro e do Primeiro Mundo. A concepção educacional freiriana centra-se no potencial humano para a criatividade e a liberdade no interior de estruturas político-econômico-culturais opressoras. Ela aponta para a descoberta e a implementação de alternativas libertadoras na interação e transformação sociais, via processo de conscientização.

Essa "conscientização" foi definida como o processo no qual as pessoas atingem uma profunda compreensão tanto da realidade sócio-cultural que conforma suas vidas, quanto de sua capacidade para transformá-la. Ela envolve entendimento praxiológico, ou seja, a compreensão da relação dialética entre ação criticamente reflexiva e reflexão crítica que seja baseada na práxis.

O sistema educacional e a filosofia da educação de Paulo Freire têm suas referências em uma miríade de correntes filosóficas, tais como na fenomenologia, no existencialismo, no personalismo cristão, no marxismo humanista e no hegelianismo de esquerda. Ele participou da importação de doutrinas e idéias européias para o Brasil, assimilando-os às necessidades de uma situação sócio-econômica específica e, dessa forma, expandindo-as e refocalizando-as em um modo de pensar provocativo, mesmo para os pensadores e intelectuais europeus e norte-americanos. Sua filosofia e sistema tornaram-se tão correntes e universais que os "temas geradores" permaneceram no centro dos debates educacionais da pedagogia crítica nas últimas três décadas.

Freire desejava uma educação da práxis, voltada para a transformação social, e para a formação da cidadania. Segundo Freire,

Não dá para dizer que a educação crie a cidadania de quem quer que seja. Mas sem a educação é difícil construir a cidadania. A cidadania se cria como uma presença ativa, crítica, decidida de todos nós em relação à coisa pública [...]. A educação sozinha não faz, mas sem ela também não é feita a cidadania. (1995, p. 74).

Dessa forma, Freire quer dizer que o conhecimento transmitido na escola não deve ser apresentado como capaz da negação da experiência da vida dos alunos, como aquele que exija a eliminação de seus "conhecimentos" informais, mas tem o poder, nesse sentido, de lhes dar condições de vir a compreender sua realidade concreta, situando-os dentro de um contexto novo e mais amplo.

Desde cedo Freire (1995, p. 74) percebeu que todas as pessoas são capazes de aprender. Contudo, o cotidiano de sua própria adolescência o ajudou a

entender a relação entre o "não-conhecimento" e a "malvadeza do sistema capitalista", como costumava dizer.

Para Freire, os grupos que dominam a sociedade sonham a milhões de jovens e adultos o direito de apreender criticamente o mundo, para mais fácil – e dissimuladamente – poder subjugar-los. Seu pensamento preconizou que embora todas as pessoas sejam capazes de aprender, somente elas podem se tornar conscientes dessa capacidade, resultando daí a possibilidade de avaliarem o mundo no qual vivem e fazerem opções para agirem como construtoras da própria identidade, de sua autonomia, como "fazedoras" da história, capazes de lutar pelas transformações sociais, o que, pensava ele, não interessa à classe detentora do poder.

Por isso, Paulo Freire foi um dos fundadores do Movimento de Cultura Popular do Recife, onde trabalhou com muitos educadores e com o povo. No contato, com esse mundo procurou valorizar a cultura popular e ajudar as massas a se tornarem mais críticas e se organizarem para participar ativamente da construção de uma nova sociedade. Por seus trabalhos em educação popular, Freire ficou conhecido nacionalmente como o arquiteto de uma educação comprometida com o povo simples.

A partir do comprometimento com a educação de base, Freire entende que o verdadeiro ato de educar é um ato de conhecimento, supõe uma prática da liberdade, mas não daquela noção de liberdade da Modernidade iluminista do qual só é livre detém os meios de produção, o capital, que levou a humanidade ao abismo do individualismo quase absoluto do século XX.

Portanto, a preocupação do autor era descobrir como os seres humanos se apropriam do conhecimento. Como o produzem? Qual é o seu valor para a formação da consciência crítica? De que modo ele pode ajudar no processo de organização do povo para a transformação da realidade social e econômica? Seu objetivo era criar uma educação para a democracia na qual o educando fosse sujeito do ato de aprender. Uma educação que estimulasse a colaboração, a decisão, a participação e a responsabilidade social e política.

Assim demonstrava profunda consideração pelo saber popular, de onde, insistia ele, deve partir qualquer trabalho educativo. Entendia que o conhecimento não era apenas uma necessidade de dominar os padrões culturais de escolarização ou de profissionalização. Era, acima de tudo, uma necessidade de

conhecer os problemas sociais que afligiam a sociedade, a fim de superar a alienação e participar do processo de emersão na vida pública engajando-se no todo social.

Sobre o compromisso do educador,

A prática educativa é algo muito sério. Lidamos com gente, com crianças, adolescentes ou adultos [...]. Ajudamo-los ou os prejudicamos nesta busca [...]. Podemos concorrer com nossa incompetência, má preparação, [...] para o seu fracasso. Mas podemos, também com nossa seriedade e testemunho de luta contra as injustiças, contribuir para que os educandos vão se tornando presenças marcantes no mundo. (FREIRE, 1993, p. 48).

Ao conceber a educação como prática social humanizadora, científica e crítica, o foco da seriedade é justamente o compromisso social, e como se assume este compromisso na formação das crianças, adolescentes e adultos, é a pergunta principal cuja resposta Freire persegue. Em outras palavras, como ensinar sem interferir nas opiniões dos educandos com a ideologia do professor?

Vendo a seriedade nesta ótica, o compromisso do professor é com o aluno e porque é com o aluno que o ensino-aprendizagem deve torna-se realmente sério e exigente. Logo, não basta transmitir conteúdos, é necessário garantir que de fato se assegure um ensino de qualidade para que realmente jovens e adultos possam apresentar a aprendizagem esperada.

Para Freire

Estudar é um que-fazer exigente em cujo processo se dá uma sucessão de dor, de prazer, de sensação de vitórias de derrotas, de dúvidas e de alegria. Mas estudar, por isso mesmo, implica a formação de uma disciplina rigorosa que forjamos em nós mesmos, em nosso corpo consciente. Não pode esta disciplina ser doada ou imposta a nós por ninguém sem que isto signifique desconhecer a importância do papel do educador em sua criação. (1993, p. 81).

O ato de estudar consolida e remete de novo ao compromisso do educador, à percepção, compreensão e aceitação do ensino como prática social séria e exigente. O compromisso do educador não se esgota na série ou nas séries escolares em que estão seus alunos; o compromisso do educador deve ser um compromisso social, pois é no âmbito da sociedade que esse pode ser conhecido, reconhecido, avaliado, ressignificado.

Então, não se trata de conceber a educação apenas como transmissão de conteúdos por parte do educador. Pelo contrário, trata-se de estabelecer um diálogo e isso significa que aquele que educa está aprendendo também.

Em 1961, ele elaborou uma proposta de alfabetização de adultos

conscientizadora, cujo princípio básico pode ser traduzido numa frase que ficou célebre: "a leitura do mundo precede da leitura da palavra". Ele previa uma etapa preparatória, em que o alfabetizador deveria fazer uma pesquisa sobre a realidade existencial do grupo junto ao qual iria atuar. Concomitantemente, faria um levantamento de seu universo vocabular. Ou seja, das palavras utilizadas pelo grupo para expressar essa realidade. Desse universo, deveria selecionar as palavras com mais densidade de sentido, que expressam as situações existenciais mais importantes. Depois, era necessário selecionar um conjunto que contivesse os diversos padrões silábicos da língua e organizá-los segundo o grau de complexidade desses padrões. Essas seriam palavras geradoras, a partir das quais se realizaria tanto o estudo da escrita e leitura como o da realidade (PILETTI, 1997, p.106).

Conforme Freire (1996, p. 37), em seu método de alfabetização, o educador deve convidar o alfabetizando adulto para que se reconheça como homem ou mulher vivendo e produzindo em determinada sociedade. Convida o analfabeto a sair da apatia e do conformismo de "demitido da vida" (desempregado ou subempregado) em que quase sempre se encontra, e desafia-o a compreender que ele próprio é também um "fazedor" de cultura, fazendo-o aprender o conceito antropológico de cultura. O "ser-menos", jargão típico das camadas populares, é trabalhado para não ser entendido como estigma, sina, mas como determinação do contexto econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem estes "demitidos".

Quando o homem e a mulher se percebem como "fazedores" de cultura, está vencido, ou quase vencido, o primeiro passo para sentirem a importância, a necessidade e a possibilidade de se apropriarem da leitura e da escrita. Estão alfabetizando-se, politicamente falando.

De maneira esquemática, pode-se dividir a didática freiriana em três momentos:

a) a investigação temática pela qual o aluno e o professor buscam no universo vocabular do aluno e da sociedade onde este vive além das palavras e temas centrais de sua biografia;

b) a tematização, pela qual eles codificam e decodificam esses temas; ambos buscam o seu significado social, tomando assim consciência do mundo vivido;

c) a problematização, na qual eles buscam superar uma primeira visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido.

Uma vez visualizada a palavra, estabelecido o vínculo semântico entre ela e o objeto a que se refere, [...] no caso diapositivo – no qual aparece escrita a palavra, sem o objeto que ela representa. Logo surge a palavra separada em suas sílabas, que o analfabeto geralmente chama de "pedaços". Reconhecidos os "pedaços" na etapa de análise, passa-se à visualização das "famílias fonéticas" que compõem a palavra geradora. Apropriando-se criticamente e não mecanicamente – o que não seria uma apropriação – deste mecanismo, o adulto inicia a formação rápida do seu próprio sistema de sinais gráficos. (FREIRE, 1996, p. 77).

Após a descoberta pelo grupo da síntese oral em que os alfabetizandos percebem que as diferentes sílabas representam diversos vocábulos e com eles é possível formar outras palavras, saem escrevendo outras palavras. Portanto, Freire propõe a educação de dentro para fora. Uma educação que, antes de tudo, valorize o indivíduo naquilo que ele tem de mais pessoal, a vontade de aprender e a convivência com seu "mundo vivido". Com aquele mundo do seu íntimo que reflete e sonha de acordo com a compreensão que tem da realidade a sua volta.

Mas Freire traz de novo ao palco educacional a possibilidade de o aprendizado ser legítimo, resignificado e aprendido a partir de um novo paradigma, o da liberdade capaz de permitir ao indivíduo, mesmo sendo "demitido da vida" economicamente, reconstruí-la em comunidade, em solidariedade.

Para contrapor Paulo Freire é importante evidenciar sobre os pressupostos de Libâneo (1990) esse apresenta a proposta denominada de "teoria crítico social dos conteúdos". Ela se trata de uma didática crítica àquelas que trazem a idéia de que para ensinar alguém, se faz necessário desenvolver conteúdos interessantes aos alunos, bem como estejam vinculados à realidade social do qual estão inseridos.

De acordo com Libâneo (1990), a discussão dos conteúdos é a principal tarefa desta pedagogia que visa a discutir os elementos concretos que se relacionam com a realidade social. A escola, neste caso, pode contribuir para eliminar a seletividade social agindo dentro dela e também no intuito de melhorar as condições sociais.

Para a Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos a escola pública cumpre sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como a condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais [...]. O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências sócio-culturais e a vida concreta dos alunos, como meio de aprendizagem e maior solidez na assimilação dos conteúdos. (LIBÂNEO, 1990, p. 70).

Portanto, o papel da pedagogia é dar um passo à frente no papel transformador da escola. Assim, a condição de que a escola sirva aos interesses populares é garantida e deseja propiciar a todos um bom ensino.

A educação é vista como uma atividade mediadora no seio da prática social-global, ou seja, uma das mediações pela qual o aluno passa dentro do processo, também sugere uma intensificação do professor e sua própria participação ativa neste processo. No geral, a atuação da escola serve para a preparação do aluno para o mundo, passando-o conteúdos e socializando-o. Conteúdos de ensino são os conteúdos universais que se constituíram do conhecimento incorporado pela humanidade e referentes à realidade social. (LUCKESI, 1994, p. 69)

São similares nas realidades as quais estamos acostumados. Estas realidades devem ser assimiladas. Não basta que os conteúdos sejam apenas inventados, ainda que bem ensinados. É preciso que se liguem à sua significação humana e social.

É necessário que o aluno tenha uma ascensão com a ajuda do professor. O papel do professor, por um lado, consiste em transmitir os conteúdos ao aluno, porém com uma diferença em relação ao convencional de discutí-los para ligá-los à experiência concreta deles. Desta forma, a continuidade da experiência proporciona elementos de análise crítica que ajudam o aluno a ultrapassar a experiência e as pressões.

Quanto ao método de ensino, pode-se afirmar que o objetivo é privilegiar a aquisição do saber, mas um saber extremamente vinculado às realidades sociais, portanto, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos.

Assim, os métodos de uma pedagogia crítico social dos conteúdos não partem de um saber artificial, depositado a partir de fora, nem do saber espontâneo, mas de uma interação direta como experiência do aluno confrontada com o saber trazido de fora. (LUCKESI, 1994, p. 71).

Relaciona-se a prática com o trabalho do aluno trazido de fora com os conteúdos propostos pelo professor. Em outras palavras, vale a constatação da prática realizando uma integração com a teoria.

A relação professor-aluno nesta pedagogia dá-se com uma total liberdade ao aluno de expressar-se e, assim, também as suas experiências pessoais trazidas do meio natural em que vive. É a partir daí que o professor irá trabalhar tentando

enriquecê-lo com conteúdos e conceitos prontos, que não violentam o aluno e sim se inserem em sua vida cotidiana fazendo-o participar cada vez mais deste processo. Destarte, o professor deve fazer com que os alunos se interessem cada vez mais pelos conteúdos desenvolvidos e procurar satisfazer suas expectativas e ânsias.

Acelerar e disciplinar os métodos de estudo, exigir o esforço do aluno.

Sabe-se que as tendências espontâneas e naturais são "naturais", não são tributárias das condições de vida do meio. Não é suficiente o amor, a aceitação para que os filhos dos trabalhadores adquiram o desejo de estudar mais, de progredir: é necessária a intervenção do professor para levar o aluno a acreditar nas suas possibilidades, a ir mais longe, a prolongar a experiência vivida. (LUCKESI, 1994, p. 72).

Os principais pressupostos desta aprendizagem são o incentivo do professor aos métodos da crítica e o aluno esforce-se para incorporá-los à suas experiências. Esta aprendizagem depende muito da disponibilidade de ambas as partes para que haja progresso. Aprender, dentro da visão da pedagogia dos conteúdos, é desenvolver a capacidade de lidar com estes conteúdos e a de processar informações, aprendendo com os estímulos do ambiente, organizando os dados disponíveis da experiência.

Resulta com clareza que o trabalho escolar precisa ser avaliado não como julgamento definitivo do professor, mas como uma comprovação do aluno para o seu progresso.

Por fim, o voto de confiança em prol desta pedagogia é que não se deve centrar o ensino somente na figura do professor ou do aluno em extremos opostos, pois isso consiste em negar a relação pedagógica existente, porque não há um aluno ou grupo de alunos aprendendo sozinho, assim como não há professores ensinando para as paredes.

Nesse contexto há um confronto do aluno entre sua cultura e a herança cultural da humanidade, então seu modo de viver e os modelos sociais existentes devem ser selecionados para porem-se em choque e melhor analisados e que deles se retire o melhor possível, tendo em vista o progresso deste aluno. Necessita-se de uma harmonia para que haja um crescimento cultural, que assim amadureçam ambas as partes, progredindo em prol da educação. Coletividade é a integração social entre a realidade e a cultura a ser construída.

Tal como a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos, a Didática da mesma linha visa superar a didática libertadora.

A teoria Crítico-Social dos Conteúdos atribui grande importância à Didática, cujo objeto de ensino é o processo de ensino nas suas relações e ligações com a aprendizagem. As ações de ensinar e aprender forma uma unidade, mas cada uma tem a sua especificidade [...]. Postula para o ensino a tarefa de propiciarem aos alunos o desenvolvimento de suas capacidades e habilidades intelectuais, mediante a assimilação ativa dos conteúdos escolares articulando, no mesmo processo, a aquisição de noções sistematizadas e as qualidades individuais dos alunos que lhe possibilitam [...] a busca independente e criativa de noções. (LIBÂNEO, 1990, p. 70).

Desta forma, a proposta de Libâneo ressignifica a escola no que diz respeito a seu papel. Não cabe a ela "conscientizar" os educandos para a "libertação" de classe, isto é, se como dizia Freire, os conteúdos escolares fossem definidos pelos alunos, não se sairia do senso-comum, nunca seria possível estabelecer o método científico.

Assim, "os conhecimentos teóricos e práticos da Didática medeiam os vínculos entre o pedagógico e a docência" (LIBÂNEO, 1990, p. 70). Segundo ele, fazem a ligação entre o "para que" (opções político-pedagógicas) e o "como" da ação educativa escolar (a prática docente). Logo, a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos toma o partido dos interesses majoritários da sociedade, dando à instrução e ao ensino o papel de proporcionar aos alunos o domínio de conteúdos científicos

[...] os métodos de ensino e habilidades e hábitos de raciocínio científico, de modo a irem formando a consciência crítica face às realidades sociais e capacitando-se a assumir o conjunto das lutas sociais e sua condição de agentes ativos da transformação da sociedade e de si próprios. (LIBÂNEO, 1990, p. 71).

Para Libâneo, a Didática é uma disciplina teórica (cujo objeto é o processo do ensino na sua globalidade) e, ao mesmo tempo, uma disciplina prática, como instrumento de trabalho do professor de qualquer grau de ensino. O professor de qualquer disciplina, sendo um profissional do ensino, precisa conhecer e dominar conhecimentos e técnicas específicas da ação de ensinar. Se todo profissional do ensino necessita formação pedagógico-didática, com muito mais razão necessita dessa formação aquele professor de prática de ensino que forma outros professores.

Ensinar não envolve só o trabalho do professor, mas o trabalho dos alunos, em vista do desenvolvimento da sua própria atividade cognoscitiva; o objeto da ação escolar é o aluno, mas é, também, o sujeito ativo, com características próprias, fato esse que influi na determinação e escolha dos métodos de ensino.

(LIBÂNEO, 2002).

Pode-se afirmar que a didática dos jesuítas inaugura a Modernidade, pois foi o único método utilizado nas colônias européias, dentre elas, o Brasil. Uma didática embasada na religiosidade como tê-los para manter o controle dos alunos (a = não; lunnos = se luz), assim somente os padres (professores) sabiam, o estudante nada sabia, vivia na ignorância, a escola aparece como "salvadora" e a profissão docente, pouco a pouco, é equiparada ao sacerdócio.

Com Comenius e Rousseau, tem-se paulatinamente uma tentativa de escapar do domínio da Igreja Católica. O primeiro com idéias de emancipação, ainda que inspiradas na religião protestante de seu país. O segundo "perdido" num mundo que mudava rapidamente como o período do Iluminismo e da Revolução onde o ateísmo confrontava o deísmo, mas a Igreja e seus métodos eram cada vez mais rejeitados. Em Rousseau aparecem as idéias de liberdade, ele aconselha Emílio a retornar à natureza como forma de escapar da corrupção da sociedade. Rousseau não propõe somente um método de educação, propõe um novo modelo de homem eminentemente moderno; o homem livre, que aprende aquilo que tem utilidade prática, as idéias são apenas campo para discussão e representação da sociedade. Importa também para a educação roussoniana o progresso técnico, a emancipação econômica.

No Brasil, no período dos anos 1960, têm-se Mattos inserido também numa didática moderna levado pela moda tecnicista da época de graves transformações sociais e da morte da democracia brasileira. Sua didática se presta à Ditadura Militar porque abria margem ao individualismo, destruindo quaisquer laços comunitários, desmanchando a idéia de sociedade igualitária, a escola tecnicista afirma que cada um deve ser competente para atingir por conta própria o progresso que, assim é unicamente pessoal. Dessa forma, eram privilegiadas as escolas Técnicas que formaram a mão de obra qualificada que as empresas multinacionais precisavam para se instalar no Brasil. A sociedade brasileira permanecia estagnada politicamente, cabia ao Estado apenas gerenciar (policiar) os rebeldes (sindicatos e aqueles que queriam "quebrar" o esquema), quem não conseguia se "enquadrar" na escola estava fadado ao fracasso.

Somente nos anos 1980, com o retorno de Paulo Freire ao Brasil e o fim da Ditadura, a escola muda, transforma-se da perspectiva conservadora para uma perspectiva mais dialética. A escola volta a ser lugar de pensar a liberdade e a

democracia. Por fim Libâneo e Luckesi repensam a escola dialeticamente acrescentando às idéias de Freire o cunho científico um pouco sufocado pela idéias de discussão política de seus círculos de cultura popular.

Nesse prisma também se tem as idéias de Pedro Demo, esse evidencia a educação como meio que possibilita mudanças dentro do campo produtivo que está constituída a sociedade.

Modernamente, pretende-se garantir que a educação de qualidade e atualizada teria a capacidade de introduzir mudanças relevantes nesta estrutura fossilizada de produção e participação. No campo produtivo, à medida que é cada vez mais condicionada pelo domínio técnico, não é mais possível monopolizar estoques de saber, pois estes não existem mais. Como inovação em processo, a ciência é um detergente implacável, cuja lógica é da superação indefinida. Tudo que produz, está condenado ao envelhecimento, cada vez mais rápido. (2000, p. 151)

Este autor acredita na necessidade de novos desafios das instituições de ensino superior, isto é, exige-se uma sociedade critica em que docentes, discentes, empregados e empresários questionem o processo produtivo moderno, sendo co-responsáveis de suas atitudes, na perspectiva de avaliarem o mundo a partir de correlações políticas, tendo em vista mudanças inovadoras no ambiente do qual estão inseridos. Assim, o verdadeiro exercício da cidadania é o foco principal na relação que se estabelece no mundo moderno.

Nesse sentido a educação é um dos eixos que pode garantir as mudanças desejadas em função de melhor qualidade de vida do homem na sociedade, essa então não se limita ao processo de ensino e aprendizagem mecânico que já se considera sucateado e superado.

O interessante para uma educação diferenciada é a possibilidade de aprender a prender, ou seja, professores e alunos constroem de forma criativa aquilo que já se conhece na busca de construir novas situações no que se refere aos fatores econômicos, sociais, culturais e políticos. A partir daí o educador tem o papel de motivar o processo emancipatório pedagógico de forma autêntica, sendo capaz de atuar com dinamismo e provocando sempre os sujeitos aprendizes aos questionamentos coletivos, articulados à realidade que se tem como perspectiva. "Aprender é a maior prova de maleabilidade do ser humano [...]. Saber aprender é fazer-se oportunidade [...]. Deixa-se de lado a condição de massa de manobra, objeto de manipulação, para emergir como ator participativo emancipado" (DEMO, 2001, p. 47).

Daí constata-se que a aprendizagem é um ato eminentemente reconstrutivo,

para ensinar e aprender é inconcebível pobreza política, significa a ignorância e a inconsciência do ser humano que se permite atuar como massa de manobra, como objeto de manipulação. Nesse caso a didática se limita a entender que o educando é um cidadão domesticável, o ato de ensinar e aprender ocorre em uma relação de ordem e obediência, de cima para baixo.

O aprender a aprender indica uma visão didática composta de dois horizontes entrelaçados, pervadidos pela competência fundamental do ser humano, que é a competência de construir a competência, em contato com o mundo, com a sociedade, num processo interativo produtivo. (DEMO, 2000, p. 213)

Para aprender o indivíduo precisa saber viver como sujeito histórico permitindo nesse convívio o processo dialético que da abertura a negociação das contradições. Para isso segundo Demo (2000) deve se ter desafios fundamentais para a construção de uma didática diversificada como: o estudo atualizado das teorias modernas que incluem autores como Piaget, Vygotsky, com vista a manter-se em dia; a reconstrução desse cabedal teórico no contexto nacional e local, introduzindo ainda o componente essencial da prática; a revisão radical dos conceitos e práticas de capacitação e atualização, para dimensioná-los no aprender a aprender.

Enfim, para aprender a aprender é importante o conhecimento filosófico, a língua e a matemática, pois o educador precisa incentivar e motivar o pensamento lógico, na busca de solução dos diversos problemas que o sujeito enfrenta na realidade social. Trata-se do professor humanizar a técnica por meio do pensar, ou seja, do filosofar, e, por fim, trata-se do sujeito ser capaz de comunicar com o mundo de forma culta objetivando a interação social.

Ainda aqui se está na Modernidade que opera com a dialética, que de dentro de sua espiral histórica, para lembrar Hegel (1989), e por isso é capaz de criar em si mesmo um contra-movimento, uma contracultura chamada Pós-Modernidade como se verá no próximo capítulo.

2 A EDUCAÇÃO E A PÓS-MODERNIDADE

Ao contrário da Modernidade, a Pós-Modernidade não apresenta um discurso coerente, fechado ou dogmático. A Pós-Modernidade simplesmente não acredita na eficácia do discurso moderno. Do discurso iluminista de liberdade, capitalismo, do Estado racional capaz de criar e defender "leis justas" e garantir a igualdade de todos perante elas.

Na sua ânsia de ordem e controle, a perspectiva social moderna busca elaborar teoria e explicações que sejam as mais abrangentes possíveis, que reúnam num único sistema a compreensão total da estrutura e do funcionamento do universo e do mundo social. No jargão Pós-Moderno, o pensamento moderno é particularmente adepto das "grandes narrativas", das narrativas mestras". As "grandes narrativas" são a expressão da vontade de domínio e controle dos modernos. [...] o pós-modernismo questiona as noções de razão e racionalidade que são fundamentais para a perspectiva iluminista da Modernidade. Para a crítica pós-moderna, essas noções, ao invés de levar ao estabelecimento da sociedade perfeita do sonho iluminista, levaram ao pesadelo de uma sociedade totalitária e burocraticamente organizada. Na história da Modernidade, em nome da razão e da racionalidade, freqüentemente se instituíram sistemas brutais e cruéis de opressão e exploração [...] (HOBSBAWN, 2007, p. 112).

A Pós-Modernidade não critica apenas as fundações da Modernidade como a razão e a racionalidade, mas também a própria idéia moderna de que o indivíduo é livre e por isso pode ser autônomo, especialmente se for educado dentro de uma estrutura que o leve, necessariamente, para esse fim, como inspiram todos os teóricos modernos da pedagogia. Ao contrário, a Pós-Modernidade

[...] se contrapõe à linearidade e à aridez do pensamento moderno. O Pós-Modernismo privilegia o pastiche, a colagem, a paródia e a ironia; ele não rejeita simplesmente aquilo que critica: ele, ambíguo e ironicamente, imita, incorpora, inclui. O pós-modernismo não apenas tolera, mas privilegia a mistura, o hibridismo e a mestiçagem – de culturas, de estilos, de modos de vida. O pós-modernismo prefere o local e o contingente ao universal e ao abstrato. O pós-modernismo inclina-se para a incerteza e a dúvida, desconfiando profundamente da certeza e das afirmações categóricas. No lugar das grandes narrativas e do "objetivismo" do pensamento moderno, o pós-modernismo prefere o "subjetivismo" das interpretações parciais e localizadas. O pós-modernismo rejeita distinções categóricas e absolutas como a que o modernismo faz entre "alta" e "baixa" cultura. (HOBSBAWN, 2007, p. 114).

Assim, a Pós-Modernidade não faz distinção clara entre o gênero literário e filosófico, entre o que são ficção e documentário, textos argumentativos e textos poéticos. A Pós-Modernidade tem um cunho imanentemente estético, novos valores são locais, surgem em função não de uma objetividade, mas de observações estéticas, são os sentidos que dão ao indivíduo seus valores. Nega-se

o "penso, logo existo" de Descartes e abraça-se o "sinto, logo existo" de Goleman.

Essas idéias também transformam o modo de se fazer ciência. Surge o "estudo de caso" como tipo de pesquisa que nega o método dedutivo e privilegia o método indutivo, não pensa a própria pesquisa em função de algo pronto e acabado, mas pensa seus próprios resultados como sempre abertos a novas perspectivas. Que não dogmatiza e não encerra numa "pseudo-totalidade" a verdade.

A partir daí estabelece-se a metodologia a ser seguida nesta pesquisa, não se pretende aqui encontrar ou propor verdades eternas e absolutas, mas estudar um caso específico a fim de estabelecer e descrever uma prática local.

Vale ressaltar que de acordo com Eagleton, há uma diferença entre Pós-Modernidade e Pós-Modernismo, a saber.

A palavra pós-modernismo refere-se em geral a uma forma de cultura contemporânea, enquanto o termo pós-modernidade alude a um período histórico específico. Pós-modernidade é uma linha de pensamento que questiona as noções clássicas de verdade, razão, identidade e objetividade, a idéia de progresso ou emancipação universal, os sistemas únicos, as grandes narrativas ou os fundamentos definitivos de explicação [...]. Pós-modernismo é um estilo de cultura que reflete um pouco essa mudança memorável por meio de uma arte superficial, descentrada, infundada, auto-reflexiva, divertida, caudatária, eclética e pluralista que obscurece as fronteiras entre a cultura 'elitista' e a cultura 'popular'. Bem como entre a arte e a experiência cotidiana. (1998, p. 7).

Assim, a Pós-Modernidade é um movimento cultural que se inicia no século XX e atinge diversas áreas do saber. De acordo com Harvey (2006, p. 45), o pós-moderno iniciou às 15h32min de 15 de julho de 1972 quando se dinamitou um grande condomínio em St. Louis, E.U.A. símbolo da arquitetura moderna por serem construídos em blocos de aço e concreto apenas funcionais, mas nada estéticos e nada agradáveis ao olhar. Segundo ele, essas construções (modernas) supriam as necessidades físicas (armazéns, edifícios, casas e etc.), mas não as necessidades de beleza.

A partir daí, surgiram os blocos-torre ornamentados, transformaram-se as habitações, os apartamentos tornaram-se individualizados, projetados para o indivíduo e não mais para o Homem (do humanismo) base ideológica da Modernidade. Mas esse movimento não é só arquitetônico, é também literário.

De acordo com McHale (1987, p. 67), o romance pós-moderno caracteriza-se pela passagem do epistemológico ao ontológico. Se na Modernidade a obra literária buscava fazer o leitor compreender uma realidade complexa em termos

inteligíveis, mostrando como os personagens decidiam suas ações diante de um mundo complexo, agora se perde a clareza entre as diferentes realidades existentes.

As obras atuais misturam, colam, pastichizam diferentes ambientes, tempos e espaços e se têm protagonistas perdidos diante do mundo em que vivem. Assim não se compreende as realidades nas quais vivem porque, justamente, não sabem mais o que é realidade e o que é ficção, pode-se citar o filme Matrix ou o livro "O Nome da Rosa", uma novela policial de época (porque se passa na Idade Média) onde não existia o estilo Sherlock Holmes.

A perspectiva epistemológica que se tinha agora se torna autobiografia diante de um mundo em que o indivíduo solitário não pode mudar a realidade política, econômica, social a sua volta. O exemplo (autobiográfico) de que conseguiu realizar algo (em qualquer campo), sendo esse "diferente", novidade, se torna o referencial (o ator ou atriz da televisão que alcançou o sucesso, a riqueza e a fama, o ídolo musical ou do futebol que fazem comerciais de remédios, alimentos e cigarros usando sua imagem para inspirar confiança no público) e tornam-se exemplos. Em outras palavras, quando um ícone da cultura "POP" faz propaganda de medicamentos ou bebidas na televisão ou cinema, é-lhe dado um poder virtual que na realidade não tem.

Em filosofia também muda o paradigma, constroem-se algumas leituras pragmatistas mescladas com o pós-estruturalismo. Segundo Silva (2006, p. 118), o pós-estruturalismo difere do estruturalismo de Saussure. O estruturalismo identifica, na lingüística, regras (padrões) de formação da linguagem. Para Saussure, em qualquer linguagem existe uma distinção entre língua (langue) e fala (parole). Portanto, a língua é um sistema abstrato de um número bastante limitado de regras sintáticas e gramaticais que determinam quais combinações e permutações são válidas em qualquer língua particular.

A língua é uma estrutura. A fala é a utilização pelos falantes desse conjunto de regras. A estrutura é uma característica não dos elementos individuais de um fenômeno ou 'objeto', mas das relações entre aqueles elementos. A estrutura, tal como na arte da construção, é precisamente aquilo que mantém, de forma subjacente, os elementos individuais no lugar, é aquilo que faz com que o conjunto se sustente. (SILVA, 2006, p. 118).

Já o pós-estruturalismo concorda com o estruturalismo no que tange às estruturas da língua, porém amplia e radicaliza a idéia de discurso. Assim, o pós-

estruturalismo, principalmente com Foucault e Lacan, entendem que discurso e texto são a mesma coisa, isto é, se a Modernidade entendia que o discurso era a manifestação direta do sujeito no mundo, e o texto a manifestação secundária (porque era representação das palavras do sujeito), Foucault faz perceber que as palavras de um discurso não são manifestações diretas de alguém, são também mero discurso que, para se fazerem inteligíveis, levam o interlocutor a outro discurso.

Logo, para os pós-estruturalistas não há aquele sujeito da Modernidade, pois ele era constituído de discursos que nunca alcançam a efetividade, o pensamento não está "vivo", ele não se identifica com o "pensante", só leva quem ouve a outros significados.

Aquilo que alguém pode dizer de algo é já (na palavra) representação e não a própria coisa a que se remete a palavra. A palavra livro (l-i-v-r-o) representa culturalmente um objeto que é utilizado para se registrar e transmitir as opiniões de um autor sobre um determinado assunto. Ela representa aquele objeto porque foi assim determinado culturalmente o que não significa que representará aquele objeto para sempre.

O pós-estruturalismo comporta a fluidez, a indeterminação e a incerteza. Enquanto o estruturalismo entendia que o significante é o que é à medida do qual se representa outros significantes, no pós-estruturalismo não existe nada que não seja a diferença. Logo, mesmo que a palavra livro represente comumente o que se entenda por livro, ela só leva a outros significantes, a outras palavras, nesse caso nunca a uma delimitação objetiva e exata do que seja um livro. O dicionário não passa de um livro que guarda outros significantes, mas jamais definições.

Levando-se essas concepções para o campo da educação e da pedagogia, é possível perguntar, segundo Silva, sobre aquilo que se entende por verdade. Se só se tem significantes da verdade, logo sua compreensão é determinantemente adiada, nunca é alcançada. A perspectiva pós-estruturalista afirma que a verdade não é como entendia a Modernidade, fazer corresponder um conceito a uma "realidade", porque ela seria uma suposta realidade, o pós-estruturalismo se pergunta sobre como essa "verdade" chegou a se tornar uma "verdade", isto é, veridicção, o processo que se pergunta como um conceito se torna verdadeiro.

Desaparece a concepção que acreditava na emancipação humanista universal do homem (pela razão, ciência e tecnologia). Surge a idéia de que as

metanarrativas estão superadas (marxismo, positivismo, estruturalismo e todos os discursos que procuram explicar e abarcar a totalidade), o conhecimento deixa de ser universal e passa a ser interpretado localmente. Socialmente, grupos há muito marginalizados ganham espaço de destaque (afro-descendentes, mulheres, homossexuais, pansexuais, transexuais). Idéias de ordem, racionalidade, progresso associado à produção fabril como na Modernidade são deixadas de lado. Surge a era dos serviços, do cinema e da televisão que fatura dinheiro com mercadoria virtual (filmes, comerciais, novelas). O fragmento é valorizado mais que o todo. O irracionalismo é valorizado como negação da razão moderna, justapondo-a pelo conceito de vontade.

A partir de tais idéias Foucault (1984, p. 13) diz que se deve "desenvolver a ação, o pensamento e os desejos por meio da proliferação, da justaposição e da disjunção" e a preferir "o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, os fluxos às unidades, os arranjos móveis aos sistemas, acreditar que o que é produtivo não é sedentário, mas nômade." (Id., Ibid.). Logo, a Pós-Modernidade é movimento, idiosincrasia, fluxo e re-fluxo de idéias, condutas; se a Modernidade era moralista Comte (1978), a Pós-Modernidade é ética, mas não uma ética universal e sim local e mutante.

Já, segundo Ghiraldelli (2002, p. 26), em educação tem-se atualmente uma mudança pós-moderna no sentido de que, se na Modernidade o "eu" era identificado com a mente do indivíduo (individualismo moderno), na Pós-Modernidade o individualismo entra em crise e como a razão também entrou em crise, o indivíduo passa a ser associado ao corpo. O homem é o seu corpo. Portanto, o corpo é quem agora representa o que uma pessoa é. Os homens então se dividem em "gordos", "magros", "brancos", "negros", "índios", "homossexuais", "feios", "belos", "sadios", "doentes" e etc. Isto é, a realização pessoal é poder participar de ocasiões em que o corpo possa sentir prazer (relação estética com o mundo) e sentir prazer por se associar ao mercado consumidor, então ser humano na Pós-Modernidade é ser consumidor de mercadorias, porque as mercadorias dão prazer ao corpo ou sensações agradáveis.

Todos sabemos quantos Ph. Ds em "qualidade total" e similares aparecem nos últimos anos. Por outro lado temos também justificativas para discursos educacionais que caminham para uma reconstrução do agir pedagógico num sentido compatível com anseios liberais, democráticos e de maior reflexão. (GHIRALDELLI, 2002, p. 28).

A partir da citação acima, vê-se que, na Modernidade, a idéia de quantidade sobressaía à idéia de qualidade, porque a Modernidade foi a era da fábrica (produção em série = quantidade, racionalidade, matemática, durabilidade das mercadorias). A Pós-Modernidade é a era da "qualidade" (estética, subjetividade) produz objetos levando em consideração sua aparência agradável aos olhos do consumidor, torna os objetos cada vez mais coloridos, atraentes (com o surgimento da informática consegue-se produzir 256 milhões de cores, telefones, tintas prediais, navais, automotivas, alimentos, especialmente os infantis possuem cada vez mais calorias e menos fibras).

A Pós-Modernidade integra vários objetos fabris em um único (celular que também é televisão, pen-drive, rádio; computadores de mão "palm-tops", ipod's). Mas também representa uma qualidade superficial onde as fábricas lançam a cada dia novas tecnologias que serão superadas em semanas (é o caso da informática e automobilística). Por isso a contraditória despreocupação com a durabilidade como negação da matemática e padronização modernas, além disso, com a rápida caducidade das tecnologias, tem-se uma maior rotatividade nos lucros que a Modernidade não tinha.

Se aquela satisfazia o consumidor com mercadorias prontas e acabadas, a Pós-Modernidade satisfaz o cliente com a aparência (esteticização), mas não com durabilidade, constatando-se assim também, a preocupação com uma qualidade superficial. A indústria pós-moderna segue de tal forma um fluxo e refluxo de novos e velhos produtos acompanhando, mais ou menos, as tendências da moda.

De acordo com a descrição de Ghiraldelli, cada homem/mulher é um corpo consumidor e a criança também é um corpo que experimenta sensações estéticas, logo, a escola (que existe para a formação da criança) deve seguir modelos de adestramento, pois o corpo precisa ser adestrado e treinado para possibilitar o surgimento do cidadão pós-moderno. Em outras palavras, a vida cotidiana é cada vez mais confundida com a vida ficcional (novelas, filmes) onde os indivíduos, para se reconhecerem como tal, tentam viver situações semelhantes às da novela.

Assim ele afirma:

[...] então devemos, para fazer existir crianças na escola, reproduzir ali todo o esquema de adestramento, acoplado à forma-padrão de comunicação determinada pela TV. A escola passaria a ter como modelo a academia de ginástica. Mas não a academia de fato, e sim, aquela montada pela TV, a que cristaliza a própria vida em uma academia: por exemplo, na novela "Malhação", da Rede Globo, toda a vida transcorre

dentro, e só pode transcorrer, na medida em que associada à Academia onde está o único elemento subsistente: o corpo. (GHIRALDELLI, 2002, p. 28).

Em relação aos professores, o autor constata que diferentemente do que era o humanismo moderno, na Pós-Modernidade, o professor (partindo-se do ponto de vista de que o indivíduo é o seu corpo), um detentor de técnicas de adestramento desse corpo de acordo com as tarefas propostas. Portanto, aparecem, por exemplo, professores de filosofia que sabem ensinar aos estudantes técnicas de leitura de determinadas obras, mas, ao contrário, não sabem a importância daquele texto para o contexto geral da filosofia.

Nessa realidade o professor torna-se um "expert" em avaliar as "performances" dos estudantes preparando-os para um mercado de trabalho flutuante, para uma sociedade onde não haverá mais trabalho formal (como a Modernidade construiu), mas para uma sociedade de "free-lancers" onde o diferencial na hora de conseguir emprego para o indivíduo seria esse indivíduo saber o que outro alguém não sabe.

É evidente que existem diversos teóricos que são contrários a esses pensamentos, um desses clássicos, por exemplo, Habermas (2002) esse propõe uma crítica estruturalista à Modernidade sem reconhecer que haja em voga uma fase pós-moderna. Em suma, ele afirma que a Modernidade enquanto período histórico, ainda não se realizou plenamente, o que impede uma "Pós-Modernidade", pois a hegemonia do capitalismo nas democracias liberais ocidentais, a crítica à meta-discursos, principalmente a Marx (1977), a revisão das filosofias de Kant (1985) (crítica da razão pura) e Comte (1978) (enquanto teoria do conhecimento), representam o ápice da própria Modernidade.

Para Habermas (2002) desde Kant (1985) fundou-se uma "teoria do conhecimento" que procurava dar conta de explicar a realidade por completo, pretensão moderna. Enquanto Hegel (1989) critica Kant justamente por afirmar que o conhecimento se dá a priori, já que Kant pensava que era possível aos filósofos encontrarem os pressupostos absolutos daqueles princípios que tornam acessível todo o conhecimento adquirido pela experiência.

Com isso, a filosofia moderna poderia assumir a tarefa de apontar a fundamentação *a priori* – anterior à experiência – de toda forma de ciência empírica. Então, de posse dessa capacidade, os filósofos passariam a ter um

poder de controle de um conhecimento exclusivo, anterior ao conhecimento das outras ciências, ficando a filosofia, em um posto privilegiado perante as demais investigações empíricas, estando apta a indicar o lugar adequado de pesquisa para todos os cientistas (HABERMAS, 2003, p. 17 et seq.).

Hegel (1989) dirá que Kant não percebeu que ele mesmo, ao estabelecer a separação entre sujeito e objeto, estava apenas presenciando uma fase da evolução do espírito absoluto como o sujeito que toma consciência de si mesmo, e é capaz de dar sentido aos outros objetos. Somente a fenomenologia poderia, posteriormente, para ele, chegar ao espírito absoluto (conhecimento absoluto) por meio do método dialético.

Dessa forma, afirma Habermas (2003), Hegel (1989) explicita uma característica bastante moderna, a auto-crítica (sobreposição de teses, antíteses e sínteses). Hegel (1989) exemplifica, com sua teoria dialética, a possibilidade da Modernidade sempre erguer uma crítica contra si mesma, apoiada no desenvolvimento da razão.

Habermas (2003) propõe sua "teoria da ação comunicativa", em síntese, ele também se preocupa com a desigualdade social gerada pelo sistema capitalista, não quer que o capitalismo acabe apenas quer uma reforma do sistema, pois defende uma social democracia. Para ele (HABERMAS, 2003) o capitalismo atual mantém um *status quo* onde há uma classe de dominantes e dominados e onde as pessoas são distintas pelo seu poder econômico. Habermas (id., ibid.) sugere mudar-se o parâmetro de diferenciação do econômico para o lingüístico, isto é, em sua sociedade (ideal) todos deveriam ter a chance de participar de uma comunidade de ação comunicativa.

Então, segundo seu argumento, seria possível ricos e pobres debaterem suas questões e diferenças, desde que se chegasse a um consenso e este consenso (racionalmente atingido) fosse respeitado bilateralmente. (HABERMAS, 1987). Em educação, isso implicaria uma mudança estrutural na escola, especialmente no que tange ao currículo que, para ele, da forma como é construído, só favorece aos ricos (detentores do poder).

2.1 A Universidade Pós-Moderna

Para entender a universidade pós-moderna e seus meandros, não é possível

dissociá-la da educação sendo que o ensino também é um de seus principais objetivos além de promover a pesquisa e a extensão.

Traçando-se um panorama da educação no mundo torna-se importante comentar como se configura nos EUA (local de onde vem praticamente toda a inspiração de universidade brasileira, incluindo a pós-graduação) a relação entre a universidade e a educação. Conforme indica Apple,

Formou-se uma nova aliança, [...] que tem poder cada vez maior na formação de políticas sociais e educacionais. Este bloco de poder é constituído por uma combinação de empresários com a Nova Direita e com intelectuais neoconservadores [...]; seu objetivo é fornecer as condições educacionais que acreditam ser necessárias, tanto para aumentar a competitividade internacional, o lucro e a disciplina [...]. O poder dessa aliança pode ser visto numa série de políticas e propostas educacionais não apenas na universidade, mas também na educação em geral [...]. Essas incluem: 1) programas de 'escolha' tais como planos de bônus (voucher) e créditos fiscais para fazer com que as escolas funcionem inteiramente como a idealizada economia de livre mercado; 2) o movimento nos níveis nacionais e estaduais em todo o país para 'levantar o padrão' e implantar programas baseados na 'competência' tanto docente quanto discente, [...]. Os efeitos de tudo isso – as guerras culturais, o tamanho da crise fiscal em educação, os ataques à 'correção política' e assim por diante estão sendo dolorosamente sentidos também na universidade. (1997, p. 182).

Em outras palavras, nos Estados Unidos, as tendências que a educação em geral e superior seguem hoje incluem a expansão do 'livre-mercado'. Ocorre também a drástica redução da responsabilidade governamental pelas necessidades sociais, ficando estas a cargo, cada vez mais, da iniciativa privada, o que acarreta o reforço das estruturas intensamente competitivas de mobilidade, o rebaixamento das expectativas das pessoas em termos de segurança econômica e a popularização de uma clara forma de pensamento darwinista social que leva todos a uma competição e ao desenvolvimento de novas estratégias para "sobreviver" nesse mercado.

O *neoconservadorismo* serve, aí, para reforçar a ideologia capitalista de que "os mais competentes terão, necessariamente, os melhores empregos" e de que "não há outra alternativa a não ser se adaptar a essa que é a única realidade possível". Da mesma forma, o mercado exige que cada vez mais os professores se profissionalizem nos moldes das outras profissões liberais (médicos, engenheiros etc.) para poderem oferecer sua força de trabalho no mercado formal da educação. Tais idéias ressurgem hoje mescladas com as idéias de *competências*, intimamente ligadas ao modo capitalista neoliberal de produção típico do século XXI.

Em uma sociedade na qual o conhecimento transformou-se no principal fator de produção, é natural que muitos conceitos transitem entre os universos da economia e da educação. Idéias como as de qualidade, projeto e valor são exemplos importantes desse trânsito. [...] Uma categoria-chave para a caracterização da qualidade na empresa é a de cliente, e um princípio a ser considerado é o de que o cliente sempre deve estar satisfeito, sempre deve ter razão. Na escola a categoria cliente ocupa um papel secundário: o protagonista é o cidadão. Claro que o consumidor ou o cliente constitui uma dimensão da formação do cidadão, mas reduzir a idéia de cidadão à de mero consumidor é uma simplificação absolutamente inaceitável. (MACHADO, 2002, p. 140).

O ideólogo das *competências* e *habilidades* em educação é o francês Philippe Perrenoud (2000, 2002), que também atua na Suíça e que fez no Brasil vários discípulos. Ele afirma:

Os professores não são os únicos atores da educação chamados a construir novas competências. O pessoal administrativo também deve aprender a delegar, pedir contas, conduzir, suscitar, caucionar ou negociar projetos, fazer e interpretar balanços, incitar sem impor, dirigir sem privar. [...] Todos os ofícios da educação estão envolvidos e exigem novas competências em matéria de administração da escola. (PERRENOUD, 2000, p. 96).

Além de aconselhar que todo o funcionário da escola devesse participar de sua administração (dentro de uma visão empresarial contemporânea), é interessante refletir que em momento algum, Perrenoud (2000) ou Machado (2002) questionam o sistema produtivo que rege as relações empresariais e, conseqüentemente, regem também a instituição escolar.

No mesmo texto, mais adiante, Machado associa o conhecimento à idéia de mercadoria (2002, p. 141), dando a entender que cabe aos professores, à escola e aos estudantes, principalmente, "adaptarem-SE" a essa nova tendência. Aparece também a sinonimização entre empresa/escola, estudante/cliente. Começa-se a pensar a escola como uma empresa e a profissão docente, definitivamente, como uma profissão liberal. Sendo assim, quem apóia a idéia das competências e pensa que a escola é lugar de adestramento parece esquecer que somente aquele que tiver mais capital poderá ter acesso a essa educação de "qualidade".

É no que discorda Apple (1997) quando se refere à facilidade com que a educação tecnicista recebe recursos para pesquisa. Enquanto as áreas de humanidades, por não terem aparentemente nenhuma utilidade para o mercado (industrial, comercial capitalista etc.) estão cada vez mais "fora da moda", apenas sendo prestigiadas por certos grupos quando estes vêem nelas possibilidades de vender "cultura", quando grandes grupos econômicos precisam de intelectuais para enfrentar a batalha cultural/industrial com outras sociedades similares (APPLE,

1997, p. 188), talvez no caso em que grandes editoras precisem de escritores para "forjar" novas visões da história, filosofia, sociologia e etc., ou de autores de roteiros de filmes para distorcer a favor deste ou daquele grupo, desta ou daquela nação um ponto de vista. Dessa forma Apple (1997) aponta para a aliança intrínseca que se estabelece entre universidade e mercado nos dias atuais, entre o conhecimento e o modo de produção.

Silva lembra que nos EUA também não são raros os casos em que algumas mega-empresas adotam escolas ou criam programas escolares voltados para o público infantil, diz:

É curioso observar que a permeabilidade e a interpenetração entre as pedagogias culturais mais amplas e a pedagogia propriamente escolar têm sido exploradas pelas próprias indústrias culturais que estendem, cada vez mais, seu currículo cultural para o currículo propriamente dito. Assim a Martel, empresa que fabrica a boneca Barbie, desenvolveu todo um currículo de história dos Estados Unidos, a qual é narrada precisamente – através de quem mais? – da Boneca Barbie (presumivelmente também através do Ken). Da mesma forma, empresas como a Disney ou a MacDonal'd's têm "adotado" escolas públicas que, de uma forma ou outra, são obrigadas a moldar seu currículo de acordo com materiais fornecidos por essas empresas. Não é difícil imaginar quais seriam as noções de nutrição que seriam ensinadas às crianças a partir da perspectiva da MacDonal'd's ou as noções sobre conservação do meio ambiente desenvolvida a partir da perspectiva e dos interesses de uma companhia petrolífera [...]. (2005, p. 140-141).

No Brasil, afirma Silva,

O procedimento pelo qual a universidade se redefine contemporaneamente coincide com a sua adaptação às exigências do tempo histórico: mercado, tecnociência, organização eficaz e tecnicismo produtivista. A partir dessa pauta imposta de fora, a universidade busca refazer a sua identidade através de um processo de desinstitucionalização. Tudo o que a universidade precisa fazer é recusar o que tem sido para tornar-se o que o tempo histórico lhe impõe como um dever-ser. Nesse processo de desinstitucionalização se inscrevem vários fenômenos imediatamente presentes, tais como heteronomia (absorção de critérios extrínsecos como paradigmas do modo de ser, da organização e da gestão da universidade), a privatização [...] e subordinação ao mercado (entronização de critérios ligados ao tecnocratismo economicista). (2006, p. 293).

A universidade pública no Brasil no século XXI também aderiu ao poder das políticas neoliberais do Estado que, desde 1994, vem implantando sistematicamente o sucateamento da educação superior quando deixa de investir no ensino público e passa a investir em programas de privatização ou projetos que a levem a isso, como a reforma universitária, por exemplo.

O setor privado de ensino superior já atingiu dimensão respeitável em termos de movimentação de recursos financeiros. Tomando como referência a anuidade média praticada em contratos do Fundo de

Financiamento ao Estudante de Ensino Superior (FIES), em 2001 (2,3 mil dólares), podemos estimar que somente a receita com alunos de graduação gera um faturamento de 5,6 bilhões de dólares, o que é quase o dobro do que o governo federal gasta com as Instituições Federais de Ensino Superior (IFES) excluindo os inativos. (SCHWARTZMAN, 2006, p. 245).

Essa prática é politicamente um "paliativo" para amenizar o problema de falta de vagas no ensino superior público e possibilita apenas uma pequena parcela da população adquirir o diploma de curso superior. Na prática, o governo injeta dinheiro diretamente dos cofres públicos nos caixas da faculdade e de universidades particulares (o que se caracteriza como a compra de vagas pelo poder público na esfera privada).

Como na maioria das universidades privadas o único requisito para se chegar ao fim do curso e receber o diploma é manter as mensalidades em dia, a compra das vagas equivale, de fato, a compra dos diplomas. Assim, o governo garante o acesso, a manutenção do aluno na escola e o diploma. Promessas a serem cumpridas por via da utilização da educação superior como moeda de troca com índices de popularidade e votos. (SCHWARTZMAN, 2006, p. 294).

Em termos práticos no Brasil, de acordo com Assmann (1999, p. 45), atualmente os professores, principalmente que atuam na educação básica, encontram em geral um ensino decadente e um quadro desalentador. A própria profissão de professor encontra-se desacreditada e mal remunerada, o que leva muitos educadores ao descontentamento e à desilusão com a profissão. Mas este descontentamento não é apenas com salários e condições ruins de trabalho, por falta de material, é, também, um descontentamento com a própria educação, com o seu método e com o lugar para onde ela está levando a humanidade.

Assmann (1999) ressalta que a tecnologia e a sociedade capitalista estão levando o ser-humano para a condição de "ser = ter", equação esta eticamente injusta, partindo-se do ponto de vista de que o papel do professor é garantir que a educação tenha e seja um instrumento de libertação e não de alienação social (mero adestramento).

Segundo Assmann (1999) o homem forjado na Modernidade levou longe demais os processos matemáticos e racionalistas das ciências naturais e acabou tornando tais processos (adaptados das ciências naturais) o caminho correto para avaliar, medir e julgar o próprio homem, o que caracterizou um erro, porque hoje se tem uma conseqüência negativa deste processo, o niilismo educacional: educar para quê, se a situação sócio-econômica da maioria das pessoas já está pré-

definida? Assmann (1999) questiona o fato de a educação ser pensada por classes economicamente mais poderosas, que utilizam seu poder para alienar os educandos e coagir os educadores pelo pagamento dos salários.

Se a escola tem sido, até hoje, a reprodução das idéias das classes dominantes. O positivismo veio favorecer ainda mais isso quando afirmou que cada ser humano é naturalmente condicionado a um papel social e, se é naturalmente condicionado (isto é, pela sociedade onde vive). Portanto, o professor acabou também condicionado à própria estrutura que se montou de sociedade sem poder dela sair.

Assmann (1999) propõe a *criatividade* como a "saída" para a crise, mas uma criatividade particular, pura tentativa de transformar a educação em produto atraente também para o grande público, para as massas. Ele afirma que é o professor que pode reencantar a educação e mostrar que o conhecimento – que Assmann (1999) acredita ter a beleza e o poder suficientes para mostrar a necessidade imperiosa, a sede de que é preciso saber (se qualificar) – aos demais homens e lhes auxiliar a escapar da alienação para voltarem a serem sujeitos engajados na vida e, mais ainda, mostrar que, para sê-lo, não basta apenas ter, mas principalmente saber.

Logo, para ele, o conhecimento é a única "saída" para participar do mundo de hoje. Mas, embora interessante, criticamente falando, faz recair sobre o professor a culpa/responsabilidade pelo sucesso ou não da educação e da formação do educando. Fica a pergunta: como reencantar uma educação que está nas mãos dos donos do capital que pagam salários e, por isso, transformam até mesmo o professor em *capital humano* (uma espécie de trabalhador proletário) que vende sua força (intelecto/conhecimento)?

Por fim, Santos (1995) afirma que uma universidade pós-moderna deverá centrar suas atividades de ensino, pesquisa e extensão pautadas numa visão que rompa a hegemonia da racionalidade cognitivo-instrumental como sustentação única do fazer ciência e com as relações de poder hierarquizadas que dividem os que fazem ciência (pesquisa), daqueles que ensinam e fazem extensão.

A universidade pós-moderna também deve reconhecer que há conhecimentos que não estão centrados nela, mas fora dela (senso-comum), acabando-se com o binômio ciência/senso-comum e ciências humanas/ciências naturais. Para ele, a universidade pós-moderna também deverá subordinar a

aplicação técnica da ciência à ética (reflexiva) e à moral (normativa) da vida social. A democracia, por outro lado, é fundamental por meio de desenvolvimento de comunidades argumentativas e interpretativas abertas a sociedades formadas por professores, funcionários e alunos que questionem os modos de vida, a disciplinaridade e todas as questões pertinentes ao viver e ao ser humano. Uma produção de conhecimento que rompa fronteiras e se recrie e ressignifique constantemente em face das realidades e mudanças da sociedade, dos processos de comunicação e de produção de vida material e cultural. Nesse sentido, lembra muito as idéias de Habermas (2003), apesar de reconhecer que a Modernidade acabou.

Concluindo, de todas as propostas vistas até aqui, apenas Santos, Habermas (2003) e Assmann idealizam a educação pós-moderna, enquanto os outros a descrevem para mostrar que ela é "diferente" da Modernidade. Assim, observa-se que se têm propostas, mas o que permanece é o fato de que cada vez mais há um casamento entre empresariado, meios de comunicação de massa e escola.

Se por um lado o racionalismo moderno ainda não foi superado, se ainda hoje existe a dicotomia greco-romana de corpo/alma (hoje: corpo/mente), também a própria Modernidade criou seus métodos de superação (psicanálise/dialética/romantismo). Se hoje são muitos os que falam em Pós-Modernidade, e não há consenso, ainda permanece a dicotomia idealismo/realismo (são as idéias que transformam a realidade humana ou a realidade que transforma as idéias?). Estas são questões ainda em aberto. Seguindo-se uma metodologia moderna, oriunda das ciências naturais, essa dissertação parte, de agora em diante para analisar a realidade de uma instituição federal de ensino e identificar nela características modernas ou pós-modernas nas práticas docentes de seus mestres.

3 METODOLOGIA

A didática do professor de ensino superior tem sido questionada pelos acadêmicos, considerando-se as várias dificuldades relacionadas principalmente ao aprendizado dos conteúdos, aos procedimentos dos professores, em relação à avaliação, enfim; a didática, na maioria das práticas, é considerada de forma tradicional, presentes em alguns fundamentos da teoria moderna, em que se espera receitas às diversas situações do ensino, restrita unicamente ao espaço educacional. Nesta perspectiva, a didática é contextualizada no cotidiano da sala de aula numa perspectiva instrumental, é concebida como um conjunto de conhecimentos técnicos sobre o "como fazer" pedagógico, conhecimentos estes apresentados de forma universal e, conseqüentemente, desvinculados dos problemas relativos aos sentidos e aos fins da educação, dos conteúdos específicos, assim como do contexto sócio-cultural concreto em que foram gerados.

E assim, a didática é compreendida à parte do mundo histórico, dos nossos valores, da história social e da história das ciências. Os alunos nos cursos de pedagogia e licenciaturas em geral encontram-se ansiosos em descobrir uma saída para o ato de ensinar, ou seja, formas de ensino que leve em conta as condições de vida subjetivas e objetivas que o educando atualmente vivencia no ambiente escolar e social, estes geralmente situados nos fundamentos da teoria pós-moderna.

E, considerando que a Universidade Federal do Amapá foi à primeira instituição de ensino superior a oferecer a comunidade macapaense o curso de Pedagogia, vale, então, entender a prática que a referida instituição vem construindo, no que diz respeito à didática nos 18 (dezoito) anos de existência, tendo em vista oferecer o ensino e desenvolver as ciências, as letras e as artes na Amazônia Oriental.

A Universidade Federal do Amapá está localizada no Estado do Amapá. Este se situa a nordeste da região Norte. Tem como limites: Guiana Francesa (N), Suriname (NO), Oceano Atlântico (L) e Pará (Se). Ocupa uma área de 143.453,7 (cento e quarenta e três mil, quatrocentos e cinquenta e três vírgula sete) km². É o Estado dentro do contexto Amazônico com florestal mais preservada do território nacional, tem 24,2% (vinte e quatro vírgula dois) de sua área protegida e disciplinada pela Lei Complementar 05, de 18 de agosto de 1994, que instituiu o

Código de Proteção ao Meio Ambiente do Estado do Amapá. Em sua região, 15,6% (quinze vírgula seis) são consideradas unidades de conservação ambiental. Existem 5 (cinco) reservas indígenas, que abrangem 8,6% (oito vírgula seis)- as áreas Waiapi, Galibi, Uaçá e Juminá e o Parque Indígena do Tumucumaque.

No Amapá há uma diversidade de ecossistemas caracterizados por florestas de terra firme, várzeas, cerrados, igapós e manguezais. Segundo dados do IBGE (2000), a população do Estado do Amapá é de 477.032 (quatrocentos e setenta e sete mil e trinta e dois) habitantes. Integram em seu território 16 (dezesesseis) municípios, sendo os principais: Macapá, Santana, Laranjal do Jarí e Oiapoque.

Sua capital é Macapá, localizada a sudeste do Estado, é a única capital brasileira que está à margem esquerda do rio Amazonas, sendo cortada pela linha do equador. Limita-se ao norte com o município de Ferreira Gomes, ao leste com o Oceano Atlântico, ao sudeste com município de Itauba e ao sudoeste com Santana. Conta com uma população de 344.153 (trezentos e quarenta e quatro mil e cento e cinquenta e três) habitantes em uma área de 6.563 (seis mil, quinhentos e sessenta e três) Km², resultando em uma densidade demográfica de 52,4 (cinquenta e dois vírgula quatro) hab./km². Sua altitude é de 15 (quinze) metros em relação ao nível do mar, com latitude 00° (zero). Tem clima equatorial, quente e úmido, temperatura máxima entre 32,6° (trinta e dois vírgula seis) C e a mínima entre 20° (vinte) C.

A hidrografia caracteriza-se por rios, igarapés, lagoas e cachoeiras, tendo como seus principais rios, o Amazonas que passa em frente à cidade de Macapá, uma das referências de beleza natural, pois é um dos maiores rios pesqueiros do mundo, o Araguari, que desemboca no rio Amazonas, onde há a maior concentração de cachoeiras do Estado do Amapá. O relevo é pouco acidentado, em geral abaixo dos 300 (trezentos) metros.

A economia está centrada na extração da castanha-do-pará, pecuária, piscicultura, açaí, castanha-do-Brasil, borracha, andiroba, copaíba, plantas medicinais e na mineração de manganês. Existem pontos turísticos que revelam um pouco da história, cultura e religiosidade de indivíduos que realmente preservam e divulgam os seus valores locais como exemplo: a Fortaleza de São José de Macapá, erguida entre 1764 a 1782 pelas mãos de negros e índios, escravos da colonização portuguesa, tinham a função de garantir o domínio lusitano no extremo norte do Brasil; a Igreja de São José de Macapá é um marco

histórico, sua construção foi iniciada em 1752 e inaugurada em 1761.

No Estado, Macapá é o município que dispõem de centro educacional desenvolvido, oferecendo os níveis da educação básica e superior, e concentra a maioria das escolas, universidades e faculdades. Segundo dados obtidos junto ao IBGE (2003), existem em Macapá 19 (dezenove) instituições de ensino superior, que ofertam 74 (setenta e quatro) cursos, com 14.469 acadêmicos, sendo 17 (dezesete) privadas e 2 (duas) públicas.

Neste quantitativo de instituições públicas, esta inserida a Universidade Federal do Amapá que foi autorizada nos termos da Lei 7.530, de 29 de agosto de 1996 e criada pelo Decreto nº: 98.997, de 2 de março de 1990. É normatizado pelo seu Estatuto nos termos da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Esta é considerada como universidade pública de direito privado, vinculada ao Ministério de Educação.

A Universidade Federal do Amapá está localizada na zona norte da cidade de Macapá, na Rodovia Juscelino Kubitschek de Oliveira, Km-2, Bairro: Zerão. Tem autonomia didático-científica, administrativa, gerenciamento financeiro e patrimonial, assim sendo seu princípio é a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão.

De acordo com seu Estatuto (1999), a UNIFAP tem como finalidade formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade amapaense e brasileira, e colaborar na sua formação contínua. Tendo em vista o desenvolvimento de suas finalidades se estrutura pelos Órgãos da Administração Superior (Conselho Diretor; Conselho Universitário; Reitoria) e Órgãos da Administração Acadêmica (Colegiado de Cursos ou de Programa; Coordenação de Área ou de Programa). Oferece cursos de graduação (direito, geografia, história, pedagogia, secretariado executivo, ciências sociais, educação física, letras, artes visuais, ciências biológicas, enfermagem, matemática, física e arquitetura); pós-graduação lato sensu e pós-graduação stricto sensu.

Como este estudo, tem como foco a didática dos docentes do curso de pedagogia da UNIFAP, vale ressaltar que o curso é denominado de licenciatura plena em pedagogia, com habilitação em magistério das séries iniciais; orientação educacional; supervisão escolar e magistério das disciplinas pedagógicas do ensino médio, sua duração mínima é de 4 (quatro) anos. O curso de pedagogia foi

criado em 19 de dezembro de 1991, por meio da Resolução 015/91-UNIFAP, que aprova sua matriz curricular. É reconhecido pelo Ministério de Educação, pela Portaria nº: 1251/96-MEC. Portanto, tem 19 (dezenove) anos de existência.

Considerando a importância que têm o curso de pedagogia, na medida em que forma profissionais para atuarem como docentes nas séries iniciais do ensino fundamental e no ensino médio (magistério), também forma especialistas em educação (supervisores, orientadores e administradores escolares) na educação básica.

E, diante da responsabilidade que a Universidade Federal do Amapá tem junto a comunidade, deve oferecer ensino de qualidade tendo em vista a formação de profissionais competentes e comprometidos para atuarem no mercado de trabalho na busca do desenvolvimento político, social, educacional e cultural da sociedade amapaense. Diante da vivência dinâmica sobre os saberes da docência no ensino superior, tomando-se como análise o desempenho do professor, os conhecimentos prévios dos alunos, o processo de ensinar e aprender em aula, na tentativa de compreender as condutas, valores, atitudes, crenças, modos de pensar, de planejar dos educadores. Diante a necessidade de aprofundar estudos que se relacionem ao fazer pedagógico do professor universitário, e, diante das contradições existentes, de um lado práticas pautadas na pedagogia liberal, e de outro na pedagogia progressista, pretende-se investigar, tendo como referência as seguintes problematizações:

- A didática dos professores converge para uma formação profissional dentro de um contexto da modernidade ou pós-modernidade junto aos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá? – As ações de planejamento didático desenvolvidas junto aos alunos do curso de pedagogia, no período de 2006 a 2008, estão direcionadas aos pressupostos de uma prática moderna ou pós-modernidade, tendo em vista aplicabilidade no mercado de trabalho? - Os docentes vivenciam metodologias, para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais junto aos acadêmicos, tendo como fundamento a construção de uma formação profissional moderna ou pós-moderna? - O processo de avaliação da aprendizagem estão sendo vivenciados de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos do contexto moderno ou pós-moderno da sociedade?

Esses questionamentos atenderam ao objetivo geral que é de investigar se a didática dos professores do curso de pedagogia da Universidade Federal do

Amapá influencia na formação profissional dos acadêmicos, e se essa ocorre a partir de fundamentos teórico-metodológicos educacionais da modernidade ou pós-modernidade. Obviamente, esses fatos se articulam também ao objetivo específico descritos a seguir:

- Analisar as ações de planejamento didático, desenvolvidas junto aos alunos das turmas do curso de pedagogia, no período de 2006 a 2008, na perspectiva de constatar se estão vinculadas ao contexto da modernidade ou pós-modernidade.

- Verificar se os docentes desenvolvem estratégias didáticas, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais junto aos acadêmicos, e se tais procedimentos tem como pressuposto a construção de uma didática moderna ou pós-moderna.

- Investigar se avaliação da aprendizagem estão sendo vivenciadas de acordo com os fundamentos teórico-metodológico da didática moderna ou pós-moderna.

Sobre as hipóteses, sabe-se que é a idéia central que o trabalho se propõe demonstrar. Todo trabalho científico, de caráter dissertativo, terá sempre a forma lógica de demonstração de uma tese proposta hipoteticamente para solucionar um problema (SEVERINO, 2000). Então, nesse prisma, foi possível estabelecer a seguinte hipótese:

- A didática que o professor desenvolve no curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá, no período de 2006 a 2008, influencia na formação profissional dos acadêmicos, tendo como referência postura pautada nos fundamentos teórico-metodológicos da Modernidade.

A partir dos objetivos definidos, as referências teóricas tiveram bases de análise nas concepções de estudiosos como Pimenta; Anastasiou (2005), Candau (2002), Libâneo (1991), Vasconcellos (2003), Perrenoud (2000, 2002) Vygotsky (2001) e Freire (2000) que abordam conceitos significativos, focalizam a educação num sentido amplo, numa dimensão política, articulada a uma concepção da didática, isto é, do processo de ensino e aprendizagem dinâmicos, constituindo-se um elemento inerente ao fazer pedagógico dos professores e ao Projeto Político Pedagógico da universidade.

Vale enfatizar, entretanto, que cada um deles diferenciam-se em função de seu objeto específico de análise sobre a didática, porém complementam-se e

favorecem fundamentos teórico-práticos voltados para o desenvolvimento integral dos alunos, e retratam ora a função da didática, ora o aspecto político, ora o como deve ser a prática pedagógica, dentre outros enfoques, todos numa perspectiva crítica e inovadora proporcionando sustentação científica a essa pesquisa. Também foram abordados teóricos como Foucault (1984), Pourtois; Desmet (1999), Touraine (1993), Hobsbawn (2007), Eagleton (1998) e Ghiraldelli (2002) que discutem sobre a modernidade e a pós-modernidade na perspectiva de esclarecer seus avanços e limites, contextualizando tais pressupostos no âmbito educacional.

A fundamentação teórica para determinar a dimensão técnica da pesquisa foi baseada em autores como Gil (2002), Marconi e Lakatos (2004), Richardson (1999), assim como outros que deram suporte teórico para a presente pesquisa.

Essas são idéias embrionárias cujo teor científico se pretende confirmar a partir dos resultados obtidos e, conseqüentemente, direcionar a evolução da investigação.

Assim sendo, o tipo de abordagem definida foi a qualitativa, pois, segundo Richardson, ela se caracteriza "como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados" (1999, p.90). Nesse enfoque, Nery e Borges, ressaltam que a pesquisa qualitativa:

Admite que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, isto é, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito [...]. O ambiente natural é fonte direta para a coleta de dados e o pesquisador é o instrumento-chave. É descritiva. O processo e seu significado são os focos principais de abordagem. (2005, p.15).

Além disso, Ludcke e Marli (1986) afirmam que a abordagem qualitativa tem um plano aberto que permite flexibilidade, tendo como foco a realidade de forma complexa e contextualizada. Tais fundamentos sobre a abordagem qualitativa possibilitaram que se acreditasse a forma adequada de se situarem os problemas do contexto escolar, em que o fenômeno estudado estava sendo vivido.

Vale ressaltar que foi necessário utilizar uma abordagem quantitativa que serviu, também, de referência no decorrer da pesquisa, considerando-se que se pode analisar a quantificação dos resultados avaliativos estatísticos como médias e percentuais, "com intenção de garantir a precisão dos resultados, evitarem distorções de análises e interpretação". (RICHARDSON, 1999, p.70).

Evidentemente, o objetivo é desenvolver uma descrição harmoniosa entre fatos e idéias, no qual se teve garantia da coerência pelo estudo situacional da realidade. A idéia central do pesquisador é utilizar estratégias administrativas que integram o contexto histórico vivenciado e as várias teorias da didática que se consideram válidas.

Abriu-se caminho, dessa maneira, para a escolha do estudo de caso como tipo de pesquisa, que é uma das formas específicas da investigação qualitativa, e, segundo Ludke e Marli (1986), tem algumas características fundamentais:

- a) visar a descoberta;
- b) enfatizar a interpretação do contexto;
- c) retratar a realidade de forma ampla;
- d) valer-se de fontes diversas de informações;
- e) permitir substituições;
- f) representar diferentes pontos de vista em cada situação;
- g) usar linguagem simples (p.18-20).

Marconi e Lakatos (2004) lembram ainda que o estudo de caso reúne o maior número de informações detalhadas, valendo-se de diferentes técnicas, visando apreender determinadas situações e descrever a complexidade de fatos. Então, é interessante salientar que o estudo de caso embasa suas conclusões na descrição real de fatos, os mais importantes possíveis que integram aquela realidade.

Além disso, há a participação ativa do investigador e sujeitos, que vivenciaram juntos o caso escolhido. Assim, tal pesquisa permitirá que se conviva dentro da universidade para ter condições de entender o cotidiano, os princípios e valores, "o estudo aprofundado e exaustivo de um objeto de pesquisa, restrito, de modo a possibilitar o seu amplo e detalhado conhecimento". (NERY; BORGES, 2005, p.19).

Dessa forma, tendo em vista a experiência de 24 (vinte e quatro) anos que a pesquisadora vivenciou como docente no período de 1986 a 2010, desses 15 (quinze) anos atuou como docente de didática do ensino médio no Instituto de Educação do Estado do Amapá-IETA, 10 (dez) anos atuou como professora no ensino superior, no curso de graduação em pedagogia da Universidade Federal do Amapá, Faculdade de Macapá e Instituto de Ensino Superior do Amapá. Além de trabalhar no Sistema Municipal de Ensino como gerente da Divisão de Apoio Pedagógico, Seção de Orientação Educacional, Supervisão Escolar, Divisão de Organização Inspeção Escolar e Departamento do Ensino Fundamental Técnico-Pedagógico. Foi em função da vivência de acompanhamento técnico junto às

escolas estaduais e municipais e da prática como professora no ensino médio e superior que se fortaleceu o interesse em pesquisar a didática do educador.

Tal interesse fluiu em virtude das observações empíricas feitas nas diversas instituições nos quais a pesquisadora atuou, em que os elementos da didática são desenvolvidos por meio de atividades que conduzem à crítica e à participação ativa dos alunos no processo de transmissão, assimilação e produção do conhecimento científico que perpassa o contexto educacional do ensino superior.

Nesse sentido, a função da didática esta realacionada a entender como se desenvolve o ensino, suas implicações estruturais; promover auto-reflexão tendo em vista a análise da realidade; esta sempre integrada a outros campos do conhecimento, numa postura interdisciplinar, assumindo um caráter projetivo do ensino no que se refere às suas causas e consequências. De acordo com as situações evidenciadas, observou-se, então, nas referidas observações, práticas antagônicas na didática do professor de ensino superior, isto é, as pedagogias que objetivam a conservação propõem e praticam a adaptação e o enquadramento dos alunos no modelo social e, ainda, as pedagogias que pretendem oferecer ao educando meios pelos quais possam ser sujeitos do processo e não objetos de ajustamento.

Assim sendo, a partir de 2005, houve um interesse mais instigante em decorrência dos vários cursos de formação continuada (especialização, mestrado e doutorado) que a Universidade Federal do Amapá ofereceu aos seus docentes, sendo esses cursos de especialização, mestrado e doutorado, pois se acredita que tal investimento pedagógico possibilitaria melhorias na atuação do educador que vivenciasse diretamente o cotidiano de sala de aula. Estas mudanças reforçaram o interesse quanto ao objeto "didática no ensino superior", desenvolvida na referida instituição.

Em 2008, foi possível efetivar tal interesse pelo acesso da pesquisadora ao mestrado, o que viabilizou a possibilidade de desenvolver estudos científicos que irão dar clareza às questões levantadas neste trabalho.

A escolha do curso de pedagogia se deu em decorrência de este formar profissionais para atuarem como docentes no primeiro seguimento do ensino fundamental, e também orientadores educacionais ou supervisores escolares, tendo em vista desenvolverem suas funções na educação básica. Daí a necessidade de conhecer quais correntes didáticas estão sendo vivenciadas junto

a esses futuros professores, considerando-se ter o curso de pedagogia a função básica essencial de oferecer o ensino, a pesquisa, a extensão e a cultura. Portanto, tem como missão histórica a formação de profissionais que possam contribuir com novos conhecimentos e serviços na sociedade, ou seja, seu objetivo não está relacionado ao pretensão monopólio do conhecimento, mas na capacidade de gerar novos conhecimentos, tendo como eixo norteador as mudanças sociais.

Com base nesses pressupostos, é possível perceber a importância do curso de pedagogia na formação dos professores que irão atuar no mercado de trabalho amapaense, pois é graças às novas políticas qualitativas pedagógicas e administrativas é possível pressupor o aperfeiçoamento dos vários processos existentes no ambiente universitário.

A determinação dos anos de 2006, 2007 e 2008, definidos para análise nesta pesquisa, se deu pelo fato de os índices de aprovação por parte dos acadêmicos serem altos, ou seja, de 95,43% (noventa e cinco vírgula quarenta e três) e 98,04% (noventa e oito vírgula quatro), respectivamente. Tais dados são extremamente positivos, porém é necessário analisá-los com as dimensões subjetivas do fazer pedagógico que ocorre no âmbito de sala de aula.

Depois de observar os avanços avaliativos dos acadêmicos do curso de pedagogia, o interesse da pesquisadora foi imediato em estudar in loco, com maior minúcia, os encaminhamentos que os coordenadores, docentes e acadêmicos desenvolvem.

A 1ª (primeira) etapa da pesquisa ocorreu no primeiro semestre de 2008 (maio a junho), quando iniciaram os primeiros módulos de mestrado, e foi determinada pelo acesso a uma ampla literatura vinculada ao assunto, com pesquisa bibliográfica comparativa e qualitativa. Vale evidenciar que a Internet possibilitou informações atualizadas em decorrência da rapidez e globalização em nível nacional e internacional.

Na busca de conhecer o conteúdo estudado, foi possível o acesso também a livros, revistas especializadas, publicadas sistematicamente, dissertações de mestrados, teses de doutorados e artigos. Após o levantamento, foram sistematizadas listas de referências, organizadas em ordem alfabética do sobrenome dos autores, pois o levantamento bibliográfico "[...] é fruto de uma atividade metódica". (MOROZ; GIANFALDONI, 2002, p.28). Nesse período ocorreu

a construção do projeto de pesquisa.

A 2ª (segunda) etapa foi determinada pelo desenvolvimento do processo metodológico, no qual se apresentou o projeto de pesquisa junto ao colegiado de pedagogia, primeiro, pelas visitas e conversas informais e formais com o coordenador do curso, depois, em reunião do referido colegiado com a representatividade dos docentes. Na oportunidade, foi aprovado o desenvolvimento da pesquisa por unanimidade pelo colegiado. Essa se desenvolveu em agosto 2008.

Já a 3ª (terceira) etapa do trabalho, desenvolveu-se no segundo semestre de setembro a dezembro de 2008, bem como em fevereiro a junho e de agosto a dezembro de 2009, com observações em sala de aula.

A 4ª (quarta) etapa ocorrerá em dezembro de 2009 e fevereiro e março de 2010, em que será aplicado os questionários e entrevistas, além de ser feita análise dos resultados do presente estudo.

Em geral, sabe-se que a população "é o conjunto de elementos que possuem determinadas características" (RICHARDSON, 1999, p.157). Assim sendo, a presente pesquisa se constituirá de uma população de 7 (sete) coordenadores; 41 (quarenta e um) professores; 204 (duzentos e quatro) acadêmicos, sendo que 49 (quarenta e nove) integravam a turma 2004, 49 (quarenta e nove) estavam inclusos na turma de 2005, 55 (cinquenta e cinco) participavam da turma 2006 e 51 (cinquenta e um) da turma 2007. Assim, o universo é de 252 (duzentos e cinquenta e dois) pessoas.

Entendendo que é fundamental a amostra ser representativa em relação à população, isto é,

Para o levantamento de dados, algumas pesquisas, segundo o seu objetivo, requerem que se trabalhe com 100% da população. Para outras, é possível que o pesquisador trabalhe apenas com uma amostra da população. A parcela ou parte da população escolhida chamamos de amostra. Através de procedimentos estatísticos é possível trabalhar com apenas uma amostra da população, evitando-se assim desperdícios financeiros, materiais e o tempo útil do pesquisador. Uma amostra é o subconjunto finito de uma população. (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p. 25).

Considerando ser necessário que uma pesquisa científica realmente reflita o mais exato possível, a realidade da população, que tal investigação objetiva realizar uma descrição acurada será utilizada como procedimento a amostragem

estratificada proporcional, pois é o processo em que "todo membro da população tem uma chance igual de ser selecionado, em relação a sua proporção dentro da população total" (DENSCOMB, 1998, p 120).

Nesse contexto, para definição dos indivíduos que faziam parte do curso de pedagogia foram divididas as seguintes categorias: acadêmicos, docentes e coordenadores. Assim, foi utilizado o cálculo tendo como base a teoria amostral de Cochran (1986). Aplicou-se a seguinte fórmula para definir a amostra proporcional estratificada:

$$n = \frac{N}{1 + [(N-1) \cdot E^2]}$$

Sendo:

n = o tamanho da amostra

N = o tamanho da população

E = o erro amostral

Foi retirada, de cada categoria, amostras aleatórias simples, pois "cada membro de uma população tem a maior chance ou probabilidade de ser selecionado" (LANKSHEAR, KNOBEL, 2008, p 129). Dessa forma, para eleger os alunos aproveitou a formação das turmas, já definidas pela instituição. Esses foram sorteados, tendo como referência a listagem numerada no diário de classe, sendo importante evidenciar que os sorteios serão feitos na presença do corpo docente e dos alunos do curso de pedagogia da UNIFAP.

Para definição dos professores, elegeram-se primeiramente os componentes curriculares que tinham como objeto de estudo analisar o processo didático no contexto educacional. Desta forma foram sorteados os que irão participar como informantes na pesquisa. Quanto aos coordenadores, em decorrência de ser uma quantidade de menor proporção, ou seja, 7 (sete) componentes, esses participaram com dados relevantes.

Então, quanto aos alunos, no total geral participaram 136 (cento e trinta e seis) de um universo de 204 (duzentos e quatro), tirando uma amostra na média de: turma 2004, dos 49 (quarenta e nove) existentes foram definidos 33 (trinta e três) alunos; turma 2005, dos 49 (quarenta e nove) foram eleitos 33 (trinta e três) acadêmicos; turma 2006, dos 55 (cinquenta e cinco) atingiram-se 37 (trinta e sete) alunos; turma 2007, dos 51 (cinquenta e um) investigaram-se 34 (trinta e quatro)

acadêmicos. Tais dados representaram aproximadamente 66,7% de alunos que participaram deste estudo, com uma margem de erro de 5%.

Para os docentes, que totalizam 41 (quarenta e hum), foi possível ter como base o percentual dos alunos, isto é, 66,7%, tendo em vista que alguns professores não se encontram na cidade de Macapá, por diversos motivos: licença para estudo no território nacional, bem como em outros países, problemas de saúde, indisponibilizando a participação na pesquisa.

Quanto aos coordenadores em função do pequeno número que totalizaram 7 (sete), atingiu-se o total.

Constata-se que o quantitativo da amostra foi significativo, isto é, 66,7% dos alunos, 66,7% dos docentes e 100% dos coordenadores, considerando que "normalmente quanto maior o tamanho da amostra, mais forte é a sua representatividade, pois as peculiaridades são diluídas na massa" (NASCIMENTO, 2002, p.121), sentiu-se pertinência de uma pesquisa mais abrangente.

Considerando-se que os dados podem ser definidos como "fragmentos e peças de informações encontradas no ambiente" (MERRIAM, 1998, p. 70), sendo necessário sistematizá-los com o objetivo de detectar as evidências para serem desenvolvidas as interpretações e conseqüentemente conhecer a realidade do ambiente a partir do problema definido na pesquisa e, são, paulatinamente, construídos pelos pesquisadores, fez-se necessário definir instrumentos que foram planejados e estruturados de forma criteriosa e cuidadosa. Neste prisma, definiram-se os seguintes instrumentos para a referida coleta de dados: observação, entrevista, questionário e análise documental.

As observações foram desenvolvidas no sentido amplo do contexto escolar, nos vários segmentos da instituição, ou seja, no setor administrativo, no pedagógico e no cotidiano da sala de aula, pois, sabe-se que a observação "é uma das mais importantes fontes de informações [...] em educação. Sem acurada observação, não há ciência" (VIANNA, 2001, p.12). Portanto, é uma técnica valiosa que foi utilizada para conhecer a realidade do curso de pedagogia em sentido específico, em situações que ocorreram na sala de aula, tendo como critério o que defende Vianna:

A observação na escola, centrada em sala de aula, caso seja feita segundo os princípios definidos pela sua metodologia, pode gerar elementos que esclarecem o ocorrido, mesmo os que são familiares ao professor, pela sua atuação diária em sala, e ao pesquisador por suas atividades específicas [...]. Ao observador, na pesquisa, cabe estabelecer

aquilo que é diferente em relação ao anteriormente ocorrido [...]. (2001, p.73).

Assim, as observações foram relevantes, pois procurarão compreender o real sentido que os sujeitos da pesquisa viabilizaram aos fatos ocorridos. E, então, foi possível garantir a validade e a fidedignidade das informações em decorrência da descrição da narrativa, no qual foram registrados os fatos, respeitando-se o início, o meio e o fim dos episódios ocorridos. A observação foi participante, pois o pesquisador torna-se "parte da atividade, objeto da pesquisa, procurando ser membro do grupo" (VIANNA, 2001, p.18). Portanto, foi necessário atentar para alguns fatores no momento em que os fatos serão observados:

- ser preciso e organizado;
- ser absolutamente discreto sobre o que aconteceu na sala de aula; [...]
- esforçar-se bastante para deixar o outro professor à vontade; o papel do professor-pesquisador é, na verdade aquele de um aprendiz [...]
- evitar incluir-se na aula (a menos que o professor o inclua); [...]
- evitar qualquer crítica às aulas, mesmo quando o professor observado solicitar-lhe feedback;
- tornar as anotações abertamente disponíveis para o professor ler quando solicitar [...].(LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 92).

Com base nestes critérios, durante 11 (onze) meses, a pesquisadora participou do ritual da instituição. As observações desenvolveram-se na coordenação do curso de pedagogia, bem como nas salas de aula. Foram observadas as 4 (quatro) turmas do curso de pedagogia, ou seja, turma de 2004, 2005, 2006 e 2007.

Considerando-se que na observação não estruturada "o observador tenta restringir o campo de suas observações, para, mais tarde delimitar suas atividades [...]" (VIANNA, 2001, p.26). Considerando-se, também, questões como: O que eu observo? Por quê? Quem eu observo? Por quê? O que eu observo? Por quê? Por quanto tempo [...] eu observo? Por quê? (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 190-191), foi necessário direcionar as observações a partir dos seguintes eixos:

- A relação das ações da coordenação do curso de pedagogia com a didática do professor.
- Relação professor e alunos: dimensão política, humana, técnica e didática.
- Aspectos Pedagógicos: unidade objetivo-conteúdo-método.
- Estratégias avaliativas
- Resultados qualitativos e quantitativos.

A partir desses eixos, gradativamente, dia após dia, a pesquisadora registrou os fatos por meio de um guia em que estiveram presentes as categorias e questões que garantiram a descrição de momentos significativos da práxis vivenciada.

Assim, foi necessário a aplicabilidade de entrevistas que, por sua vez, foram cuidadosamente planejadas. Especificou-se claramente o conteúdo para a resposta aos problemas da presente pesquisa, pois sua importância se deu pelo fato de que a entrevista "é fundamentalmente uma situação de interação humana em que estão em jogo às percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado" (SZYMANSKI; ALMEIDA; PRANDINI, 2002, p.12).

Daí surgiu a necessidade de desenvolver a entrevista semi-estruturada em que se organizou "uma lista de questões previamente preparadas [...], como um guia, acompanhando os comentários importantes feitos pelo entrevistado" (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 174). Portanto, acompanharam-se as respostas as diferentes questões dando abertura a discussões não previstas, não se limitando a um programa fixo que geralmente limita as oportunidades de se adquirir dados verbais relevantes dos entrevistados quanto ao objeto em estudo.

Nesse sentido, foram entrevistados os coordenadores que atuaram nos anos de 2006 e 2007; acadêmicos que tinham a função de representantes e vice-representantes das 4 (quatro) turmas (2004, 2005, 2006 e 2007); professores das disciplinas diretamente ligadas à formação do educador no que se refere à didática como: planejamento educacional, avaliação educacional, teoria e prática do ensino da língua portuguesa e da matemática, prática pedagógica I, II, III, IV, V, VI e VII, didática I e II, estágio supervisionado em docência I, recreação e jogos e psicologia da educação II.

Os diálogos ocorreram em torno do fenômeno estudado. Os acadêmicos, docentes e coordenadores em decorrência da conversação agradável, demonstraram interesse ao foco da pesquisa. Falaram também de outros elementos em função da liberdade e espontaneidade, tendo sempre a pesquisadora necessidade de contextualizar o objetivo do estudo. Isso ocorreu pela boa relação afetiva estabelecida em função do convívio direto, considerando-se que a entrevista é o,

Entrelaçamento do linguajar e do emocionar. [...]. A existência na linguagem faz com que qualquer atividade humana tenha lugar numa rede particular de conversações, que se define em sua particularidade pelo

emocionar que define as ações que nela se coordenam. (MATURANA; VAREJA, 1984, pp. 9-10).

Como o entrelaçamento de sentimentos existe em qualquer atividade humana, foi evidente tal situação nas entrevistas realizadas, que estabeleceu, nessa relação, clima de confiabilidade e credibilidade entre entrevistador e entrevistado.

Sabe-se que o questionário "é o veículo de pesquisa que utiliza impressos preparados para receber respostas a todas as perguntas necessárias a um levantamento" (FARIAS, 1982, p.18). Então, ele exige atenção na sua elaboração, para aplicabilidade eficaz, por isso os questionários da presente pesquisa, depois de concluídos, foram validados por um especialista, um mestre e dois doutores.

Com base em tais premissas, e para melhor confirmação no que se refere à exatidão das questões inclusas no questionário, foi feito pré-teste que significa "a aplicação prévia do questionário a um grupo que apresente as mesmas características da população incluída na pesquisa. Tem por objetivo revisar e direcionar aspectos da investigação" (SZYMANSKI, 2002, p.100). Neste sentido, foi confirmadas a clareza e objetividade das referidas questões, considerando que os professores e alunos responderam o instrumento sem dificuldades na interpretação.

Tendo como referência estes enfoques e experimentos, os questionários foram aplicados a partir de orientações antecipadas aos participantes, considerando-se que o próprio pesquisador terá contato direto com os pesquisados. Neste momento explicou-se o objetivo da pesquisa e da aplicabilidade do questionário, não havendo possibilidade de não responderem às questões ou de deixarem perguntas em branco.

Assim sendo, nesta fase estiveram envolvidos os seguintes personagens: acadêmicos das turmas de 2004, 2005, 2006 e 2007; professores de sociologia da educação I e II; educação currículo e cultura; história da educação; fundamentos da educação de jovens e adultos; teoria e prática de ensino da educação infantil, arte-educação e geografia; filosofia da educação; política e legislação da educação brasileira; economia da educação, pesquisa educacional; introdução a metodologia da pesquisa em educação; introdução à educação e atividades acadêmicas científicas culturais I, II e III.

A pesquisa documental pode exigir a consulta aos mais diversos tipos de

arquivos públicos [...]. Pode aparecer sob os mais diversos formatos tais como fichas, mapas, formulários, documentos pessoais [...]. Assim, quanto aos documentos que foram analisados, foi necessário selecionar, adotando-se como critério o que Moroz e Gianfaldoni (2002) recomendam: todo pesquisador certificar-se sempre da autenticidade dos documentos. Alguns critérios serão também considerados para definir e analisar os documentos selecionados como:

- Os registros e documentos são completos?
- Os documentos são genuínos ou cópias autênticas dos originais?
- Os documentos são datados e podem ser situados em uma escala de tempo? [...]
- Os autores dos documentos são dignos de crédito?
- Que importância tem este texto em relação à questão de pesquisa colocada para este estudo? [...]. (LANKSHEAR; KNOBEL, 2008, p. 213)

Portanto, com base nessa recomendação a análise dos documentos, foi iniciada pelos arquivos da coordenação do curso de pedagogia, mais especificamente de documentos relativos ao diário de classe, para constatar os dados estatísticos do índice de aprovação. Depois, investigaram-se, nos arquivos, documentos como: regimento geral da Universidade Federal do Amapá; projeto pedagógico; sistemática de avaliação; matriz curricular; calendário escolar; decreto de criação da UNIFAP; resoluções n^{os}: 02/94, 03/93, 010/2001, 08/2003, 012/ 1991, 001/1991, 009/2001, 06/2000, 008/96, 032/94, CNE/CP 2//2002, 011/91, 01/97; quadros demonstrativos (número de turmas, docentes, equipamentos, funcionários); planos das disciplinas; cadernos dos alunos; mapas de médias e os projetos educativos.

Para ter essa documentação em mãos, foi feita uma pré-análise que determinará a escolha dos documentos. Logo, houve a exploração do material com a interpretação dos dados que envolverão documentos de cunho quantitativo como quadros estatísticos, por exemplo, e qualitativo como projeto pedagógico, planos e projetos, lembrando-se que "essa análise foi feita em observância aos objetivos e ao plano de pesquisa [...]". (GIL, 2002, p. 88).

Convém salientar que

A discussão do plano de análise dos dados deve ter diversos componentes. O processo de análise de dados consiste de extrair sentido de dados de texto e imagem. Envolve preparar os dados para análise, conduzir análises diferentes, aprofundar-se cada vez mais no entendimento dos dados, fazer representação dos dados e fazer uma interpretação do significado mais amplo dos dados. (CRESWELL, 2007, p.194).

Diante deste conceito o processo de análise dos dados foi interativo,

refletiram-se continuamente os dados através de questionamentos analíticos, organizando-se e preparando-se os dados transcrevendo entrevistas, análise das observações, documentos, questionários, sendo importante a descrição detalhada do cenário e das pessoas. Foi desenvolvida a leitura geral das informações tendo como eixo norteador considerações gerais para posteriormente analisar os dados das questões.

Vale ressaltar que se deu gradativamente uma interpretação lógica do fenômeno. Assim foram separados os elementos coletados dos questionários e das entrevistas para resumir as informações básicas em quadros e gráficos através de codificação. Quanto às observações que se desenvolveu na narrativa dos acontecimentos, elegeram-se os fatos mais relevantes.

Daí foi possível analisar os dados obtidos à luz do marco teórico, parcialmente já elaborado. Logo, houve reflexão sobre as informações estruturadas em que se fez a busca geral das conclusões obtidas.

4 AS ESTRATÉGIAS DIDÁTICAS VIVENCIADAS NO CURSO DE PEDAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Nesta seção, serão tratados aspectos inerentes à didática vivenciada no curso de pedagogia, da Universidade Federal do Amapá, contextualizando-se os diversos percursos em relação à didática moderna e pós-moderna. A presente investigação desenvolveu-se com a análise qualitativa e quantitativa de documentos, entrevistas, aplicação de questionários, com a coordenação do Curso de Pedagogia, docentes e discentes, bem como pela observação na tentativa de entender as informações para o discernimento do real.

Por meio do questionário utilizado na coleta de dados e da constante observação, foi possível tomar ciência da didática desenvolvida, pois cada aula é um momento histórico único, é impar, dia após dia, constroem-se as intervenções pedagógicas que podem ser satisfatórias ou insatisfatórias.

A entrevista semi-estruturada permitiu a construção de história pessoal que viabilizara momentos de reflexão no que se referem à confiança, descrenças, incertezas e descontentamentos no que diz respeito à construção da didática. O diálogo se processou por narrativas objetivas de cada sujeito investigado.

Os textos que se seguem compõem-se de subdivisões que tratam de temáticas relacionadas à realidade didática. Na primeira subdivisão, existem facetas relacionadas ao tema evidenciado. Assim sendo, tem-se as seguintes sistematizações: 4.1 Os Fundamentos Teórico-metodológicos da Didática do Curso de Pedagogia na UNIFAP; 4.1.1 O Processo de Planejamento Didático no Contexto do Curso de Pedagogia; 4.1.2 As Estratégias Didáticas no Cotidiano de Sala de Aula; 4.1.3 A Avaliação da Aprendizagem: as práticas percorridas.

Vale evidenciar que não serão abordados os nomes dos integrantes deste estudo, em decorrência de sugestão dos próprios sujeitos da pesquisa. Portanto, a coordenação será denominada de: CO1, CO2 (coordenadores); os docentes: DO1, DO2, DO3, DO4, DO5, DO6, DO7 e outros; acadêmicos: AC1, AC2 e outros; salas observadas: SL1, SL2, SL3, SL4.

Então, serão descritos dados dos fatores mais relevantes da análise oriundas de instrumentos diversificados, analisados com leitura vertical e horizontal considerando registros e depoimentos em relação às categorias de análise, de

modo que se tenta explicitar o mais próximo possível do real o significado que quiseram manifestar.

4.1 Os Fundamentos Teórico-Metodológicos da Didática do Curso de Pedagogia na UNIFAP

Para entender a realidade teórico-metodológica da didática do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá, foi feito um estudo na perspectiva de perceber se as práticas pedagógicas desenvolvidas estão vinculadas aos pressupostos da modernidade ou da pós-modernidade. Portanto, será analisado o processo didático a partir das seguintes categorias: o planejamento educacional, as estratégias didáticas e a avaliação da aprendizagem. Desses focos, paulatinamente, desvendar-se-ão as ações vividas principalmente no cotidiano de sala de aula do ensino superior.

4.1.1 O Processo de Planejamento Didático no Contexto do Curso de Pedagogia

O ser humano é o único ser vivo capaz de criar, criticar e ter visão de futuro, daí a necessidade de planejar suas ações. Por isso, cotidianamente vive para resolver problemas que perpassam o contexto social do qual participa, pois as diversas soluções exigem estratégias de cunho racional tendo em vista resultados eficazes.

Nesse prisma, também se analisa o planejamento educacional na universidade, pois é "um processo de construção do conhecimento para os sujeitos que participam dessa tarefa. É, portanto, semelhante a uma aprendizagem: se foi bem feito, interioriza-se e passa a fazer parte da pessoa" (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 59). Para isso, o professor precisa de habilidades diferenciadas, isto é, de planejar no sentido de saber o que vai desenvolver na prática docente, tendo como prisma a conquista da aprendizagem pelos alunos.

Considerando-se que o processo de ensino e aprendizagem no cotidiano de sala de aula é uma ação intencional que exige direcionamento sistemático, deve-se observar o espaço multicultural dos sujeitos aprendizes, ou seja, suas expectativas, desejos e dificuldades, portanto, todas as ações devem ser discutidas junto aos acadêmicos.

Dessa forma, o ato de planejar requer: conhecimento da realidade, preparação da proposta de ação, execução e avaliação. Tais requisitos são intercambiados, não podem ser fragmentados, daí ser imprescindível ao professor e alunos, sujeitos essenciais da ação didática, relação humana interativa que permita conhecerem-se para conquistarem o conhecimento desejado.

A partir de tal diagnóstico, é possível sistematizar a proposta de ação que irá facilitar a aprendizagem que envolve a elaboração dos objetivos, a definição dos conteúdos e as formas que irão conduzir o processo didático. Na operacionalização da proposta, imediatamente já está integrada a avaliação que tem a finalidade de coletar dados dos limites e avanços das experiências vivenciadas, tendo como prisma o replanejamento.

Evidentemente, não existem fórmulas prontas e acabadas para o ato de planejar o ensino e a aprendizagem, cada professor e alunos constroem seus fazeres pedagógicos diferenciados com base nas ideologias científicas que realmente acreditam.

Assim, em função dessas abordagens sobre a importância do planejamento educacional foi possível investigar coordenadores, docentes e discentes que apresentavam o seguinte perfil: no universo de 41 (quarenta e um) docentes, em uma amostra constituída de 27 (vinte e sete), que totaliza 66,7%; dos 7 (sete) coordenadores em que se atingiu 100%, verificou-se a predominância de mulheres, ou seja, 70% do sexo feminino e 30% do sexo masculino, com uma média de 35 (trinta e cinco) a 55 (cinquenta e cinco) anos de idade.

As indicações apontam para a significativa experiência profissional, 88% desses têm tempo de serviço entre 10 (dez) a 27 (vinte e sete) anos atuando como docentes em sala de aula, sendo que 15% são doutores, 30% mestres e 55% especialistas. Desses, 85% têm dedicação exclusiva às atividades na universidade.

Quanto aos discentes que integravam as turmas 2005, 2006, 2007 e 2008, com um universo de 204 (duzentos e quatro) acadêmicos, amostra no total de 136 (cento e trinta e seis) que corresponde a 66,7%; 24% são do sexo masculino, 76% (setenta e seis) do feminino, com uma média de idade entre 42% de 17 (dezesete) a 23 (vinte e três) anos; 33% de 24 (vinte e quatro) a 30 (trinta) anos ; 15% de 31 (trinta e um) a 41 (quarenta e um) anos e 6% de 42 (quarenta e dois) a 52 (cinquenta e dois) anos.

Esses fatores podem contribuir significativamente para um trabalho didático qualitativo, a experiência e a qualificação profissional dos professores, que se relacionam à possibilidade de os educadores do curso de pedagogia conhecerem a relevância do planejamento, pois "o professor ao planejar estará consciente de que está colaborando para a formação de um profissional competente e cidadão co-responsável pela melhoria das condições de vida [...] (MASETTO, 2003, p.175).

Então, foi pertinente questionar os 27 (vinte e sete) dos 41 (quarenta e hum) professores que atuaram nos anos 2006, 2007 e 2008, sobre o desenvolvimento do planejamento didático no Curso de Pedagogia, 99% responderam que planejam suas ações, 1% não respondeu. Foi dirigida a mesma pergunta aos 136 (cento e trinta e seis) discentes, do universo de 204 (duzentos e quatro), 83,68% afirmaram que os professores planejam, 16,32% desconhecem. Quanto aos 7 (sete) coordenadores que participaram da pesquisa, 100% responderam positivamente.

Por esse retrato, verifica-se que o docente do Curso de Pedagogia dimensiona o processo educativo por meio do planejamento direcional, tendo em vista as finalidades da educação, pois é um instrumento que estabelece e possibilita que se elejam as prioridades, além de organizar os meios necessários para se atingir os objetivos traçados. Para eles, "planejar é pensar sobre aquilo que existe, sobre o que se quer alcançar, com que meio se pretende gir e como avaliar o que se pretende atingir" (MENEGOLLA; SANT' ANNA, 2003, p.21). Esses aspectos se confirmam nos seguintes depoimentos:

- Eu não ousa ir pra sala de aula sem planejar, o que eu vou fazer, eu sou tímida demais para improvisar, eu costumo elaborar minhas atividades, preparar material com antecedência, porque só fazendo assim, é que eu poderia ser proficiente. Depois também cobrar do aluno a organização. Eu faço meu roteiro de aula, eu seleciono o material que vou usar [...]. Olha, eu faço plano de disciplina eu tenho o meu projeto bem elaborado com as possíveis etapas do desenvolvimento da disciplina e faço diariamente o meu plano de aula, o meu roteiro de aula, vejo os objetivos que eu tenho que alcançar com aquele conteúdo, eu planejo diariamente. (DO 18)

E,

- Eu tenho um projeto em que história da educação I as aulas estão direcionadas ao debate, ao conhecimento que é proposto como conteúdo programático. Eu tenho um projeto que leva o aluno a escrever e isso tem trazido grandes resultados. No entanto diariamente eu tenho plano original que as vezes necessita de adaptação no decorrer das atividades, mas não faço um plano de aula para cada aula. O plano que é feito é esse plano inicial que é feito de acordo com as características de cada turma. A forma de planejar ocorre junto com os alunos, porque é os alunos que me dão as necessidades e características necessárias, aí eu elaboro o meu planejamento. No entanto, com os outros professores foi quando eu fui professora de prática que eu tive que sentar com outros professores do bloco

daquele semestre para poder discutir e elaborar um plano de prática pedagógica, mas na minha disciplina não. (DO13)

Diante dos relatos, verifica-se que os professores sabem da importância de se planejar, reconhecem que é o ponto de partida, consideram o aluno como sujeito do processo didático inseridos numa dada realidade social, sendo fundamental o desenvolvimento do indivíduo no que se refere as suas competências, habilidades, liberdade, valores e necessidades.

Os depoimentos mostraram os tipos de planos didáticos que adotam, isto é, segundo Haydt (2006, p. 98), "é a previsão das ações e procedimentos que o professor vai realizar junto a seus alunos", é a organização de atividades discentes e das experiências de aprendizagem, visando atingir objetivos educacionais estabelecidos, esse assume a forma de documento escrito, é o registro das conclusões do processo de previsão.

Assim, de acordo com a classificação da autora existem três tipos de planos didáticos: plano de disciplina, plano de unidade e plano de aula. O plano de disciplina é previsão ampla dos conhecimentos a serem desenvolvidos e das atividades a serem utilizadas, geralmente durante o ano ou semestre. O plano de unidade é o detalhamento das unidades contidas no plano de disciplina que se desenrola durante o bimestre. Já no plano de aula o professor especifica e operacionaliza os procedimentos diários para a concretização dos planos de disciplina e unidade, portanto, é a sequência de tudo que o professor vai desenvolver em um dia letivo.

Sendo assim, observam-se as formas como são vividas as ações do planejamento, 56% dos professores trabalham com o plano de disciplina, 15% o plano de unidade e 48% sistematizam o plano de aula. Os dados coletados junto aos alunos divergem quanto ao tipo de plano. Para esses 33,3% elaboram o plano de disciplina, 20,7% o plano de unidade e 35,3% o plano de aula, além de 16% não conhecerem como é conduzido esse processo. Nessa questão, tanto os docentes como os discentes poderiam marcar mais de uma alternativa.

Pelas informações apresentadas constata-se que os professores organizam suas ações didáticas, porém há contradição quanto aos tipos de planos. Fica evidente que os educandos não conhecem com clareza os procedimentos de planejamento, isto é, não existe trabalho transparente na intenção de esclarecer aos acadêmicos que "planejamento é o processo, contínuo, dinâmico, de reflexão,

de tomada de decisão [...]. Plano é o produto desta reflexão e tomada de decisão [...] (VASCONCELLOS, 2006, p. 80).

Pelas observações feitas a maioria dos professores elaboram os seus planos isoladamente dos demais docentes como ressaltado no depoimento do DO 13: - "[...] quando eu fui professora de prática que eu tive que sentar com outros professores do bloco daquele semestre para poder discutir e elaborar um plano de prática pedagógica, mas na minha disciplina não (DO13). Vale novamente referendar que 16% dos acadêmicos desconhecem a forma de planejar dos mediadores.

Percebe-se que não está presente o processo dialético entre os docentes, nem entre os docentes e discentes no que diz respeito ao planejamento didático. Não há o contraditório, nem a positividade que devem interagir numa perspectiva dinâmica, no momento em que se reflete sobre o que se vai fazer. Existem discussões isoladas que são conduzidas de forma periférica, em pequena proporção.

Essas são conduzidas principalmente pelos professores do próprio colegiado de pedagogia, porém como existe na matriz curricular disciplinas que necessitam envolver professores de outros cursos como: teoria e prática do ensino da matemática, da geografia, da língua portuguesa, da história, da educação artística, das ciências físicas e biológicas; os referidos docentes não participam das reuniões promovidas pelo curso de pedagogia, sentem-se comprometidos em desenvolver a sua aula, entretanto, não planejam junto aos demais professores que atuam na pedagogia.

Assim foi comum a pesquisadora quando desenvolveu as entrevistas e aplicação dos questionário ouvir relatos: "- Eu não sei reponder essa questão não faço parte do colegiado de pedagogia" (DO 17; DO 18; DO 24). Até mesmo os professores do próprio colegiado planejam, na maioria das vezes sozinhos, cada um elabora o seu plano, que, por sua vez, segundo análise documental, são tecnicamente satisfatórios.

Outro fator que reforça tais premissas é o papel da coordenação, quando se inquiriu aos docentes se a coordenação do curso de pedagogia acompanha o desenvolvimento dos objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação descritos nos planos de disciplina, visando análise da prática pedagógica do professor, 7% responderam sim; 52%, não; 26%, parcialmente e 15% não reponderam. Os dados

revelam que a maioria das respostas expressam negatividade na atuação do coordenador, considerando também que 15% se recusaram em responder tal questão, por realmente não conhecerem a prática do coordenador, em decorrência do que foi evidenciado, no que diz respeito à ausência de significativo quantitativo de professores nas ações do curso de pedagogia.

Há uma dicotomia que expressa um planejamento didático desconectado com três princípios norteadores do curso de pedagogia que é a formação de profissionais comprometidos com base no conhecimento pedagógico e técnico, que permita a práxis da gestão democrática; a compreensão da dialética dos conhecimentos que possibilite a análise e a produção acerca da educação e a transdisciplinaridade como ruptura do modo linear, onde ocorrerá a integração entre as disciplinas e a articulação dos diferentes saberes (PROJETO PEDAGÓGICO-CURSO DE PEDAGOGIA, 2003, p. 1).

Tanto a coordenação, como docentes e discentes, estão distanciados desses princípios no que se refere à construção do planejamento didático, pois quando se aborda a gestão democrática imediatamente se analisa a representação política de cada indivíduo, que se viabiliza pela participação em todos os momentos de decisão, na luta por direitos ou por formas diferenciadas de relação humana. Nesse contexto, as pessoas em geral se educam pelo processo dialético, que da liberdade a negação ou afirmação de um dado objeto de estudo, ou seja,

a) A dialética é negação das determinações abstratas opostas e finitizantes;
 b) é, positivamente, superação que ultrapassa as oposições e que, pela supressão se eleva ao saber unificado do conciliante; [...]. A dialética é o movimento real, já que o ser é a coisa, e o objeto enquanto conhecido, e o objeto como conceito plenamente recuperado é o real, e o pensar absoluto é o real e o ser. A dialética é o movimento que arrasta a finitude e a suprime; ao mesmo tempo é a atualidade vital e livre da identidade eterna da idéia que assume unitivamente os contrários em si mesma para si. (ZANOTELLI, 2003, p. 97)

Diante dessa referência, é possível compreender as relações intersubjetivas entre docentes e alunos, está presente os contrários, tanto no processo histórico como no conteúdo discutido que se expressa pela palavra de cada sujeito que integra o ambiente, assim dar-se enfase ao contingente e a historicidade das coisas e das pessoas em geral. Há conhecimento crítico que é historicamente construído a partir da lógica e da dualidade de pólos contrários, tendo como base a liberdade que se vive por meio de postura ética.

Outro aspecto evidenciado no Projeto Pedagógico é a transdisciplinaridade

que de acordo com Tochon

[...] engloba os conteúdos das matérias e o princípio da organização [a articulação e a modernização didática], ela os ultrapassa no que tange à globalidade do aprendiz na interação contextualizada de um funcionamento comportamental expressivo, às vezes cognitivo, socioafetivo e psicomotor, diretamente fixado sobre a realidade (1990, p. 101)

É um mecanismo que permitiria "o abandono das proposições acadêmicas prepotentes, unidirecionais, [...] que fatalmente são restritivas, primitivas e "tacanhas" [...], camisas-de-força que acabam por restringir alguns olhares, tachando-os de menores" (FAZENDA, 1998, p. 13). Discutir tais desafios no ensino superior exige reflexão para entender as visões fragmentadas em função do modelo de racionalidade científica da Modernidade que está presente em cada professor.

Nesse contexto não se leva em consideração a subjetividade do ensino e da aprendizagem como as ideologias, as emoções, os sentimentos, a cultura, a satisfação, em decorrência de que as estruturas e normas universitárias, por várias décadas, têm se pautado em práticas cartesianas. Essas práticas foram incutidas nos educadores a necessidade de viver uma didática tradicional, em que os conteúdos são únicos, prontos, acabados e, portanto, fragmentados.

Tal práxis induz os educadores a entender o mundo pedagógico para o que é objetivo e unicamente racional. Percebe-se uma identidade impar, dissociadas e desarticuladas, na verdade, é de certa forma desumana, cada sujeito executa seu trabalho de forma independente. Na biologia, o homem é estudado como um ser eminentemente anatômico e fisiológico, o cérebro, por exemplo, é um órgão biológico, o comportamento que se processa de suas funções, é para a psicologia. Então, ao se juntar as várias partes do homem, finalmente esse se constitui como ser vivo.

A transdisciplinaridade vai caminhar além dessas concepções, dentro de um fundamento científico. Entende-se como meio de conceber vida no meio ambiente de forma inovadora. Garante a integração do conhecimento e das práticas, articula e cria uma visão contextualizada do conhecimento, da educação, da cultura na sociedade. Acaba com o discurso homogêneo, implanta a interdependência e a heterogeneidade. Não se preocupa com os limites e fronteiras das ciências, seu objetivo principal é a unidade do conhecimento, porque reconcilia ciências exatas, humanas, arte, literatura, poesia e a experiência interior. Suas características

essenciais são o rigor, a abertura e a tolerância.

A transdisciplinaridade é entendida como procedimento didático, meio de ação, mas, principalmente, como consciência, compromisso, e, conseqüentemente, como postura profissional, que permite a busca, e, dá abertura à pluralidade de ângulos de um determinado objeto de estudo. Portanto, oportuniza aos docentes, acadêmicos e todos os envolvidos conhecer as diferentes formas de pesquisar o real por meio da esperança, principalmente daqueles que resistem ao diferente e inovador, tendo em vista projetos futurísticos.

Diante de tais pressupostos, percebe-se que a ação de planejar no curso de pedagogia na Universidade Federal do Amapá, ainda caminha distanciado dos seus próprios princípios. Corre-se o risco de promover a formação individualizada dos sujeitos aprendizes, a partir do momento que afeta seus modos de pensar e delimita suas atitudes quando se pensa na vida política social, paulatinamente essa prática fragmentada reduzem à vida coletiva e à formação de consciência crítica.

A vida cotidianamente sofre uma forte influência da tecnociência, que prima pela eficiência pela eficácia, para que os indivíduos atuem no mercado de trabalho de forma qualitativa. Assim sendo, a cultura contemporânea estimula um saber cada vez mais cumulativo e um ser interior cada vez mais empobrecido, as conseqüências no plano individual e social para o acadêmico é incalculável.

O distanciamento dos princípios definidos no Projeto Pedagógico com a prática se confirma quando se perguntou aos docentes se esse instrumento (PP) contempla ações de apoio à didática do professor, tendo em vista a qualidade do processo de ensino e aprendizagem: 33%, afirmaram sim; 33%, não; 19%, parcialmente; 15% não responderam. Questionaram-se os coordenadores: 43%, disseram sim; 43%, não; 14%, parcialmente. Dos acadêmicos, obtiveram-se as seguintes respostas: 27,2%, sim; 1,47%, não; 70,6% desconhecem; 0,73% não registraram resposta.

Há contradição entre coordenadores, docentes e discentes, pelos dados coletados por meio do questionário, praticamente a metade dos coordenadores e docentes estão divididos nas suas afirmações. Dos professores, 33%, afirmaram sim; outros 33%, responderam não. Da mesma forma, os coordenadores; 43%, sim e 43%, não. Já os alunos, 70,6% deles desconhecem que no Projeto Pedagógico exista ações de apoio a didática do professor, objetivando a qualidade do ensino.

Sobre essa questão na entrevista desenvolvida com DO15, obtem-se a

afirmação:

[...] agora obviamente se agente for pensar de uma forma estrutural, global, agente vai perceber que ainda falta principalmente as questões estruturais para que isso se efetive; a questão material, acervo bibliográfico, sala de pesquisa, de preparação de aula aos professores, aos próprios alunos. Ainda há sobrecarga de carga horária, quer dizer então, ainda há elementos e muitos. Não é que não acompanham a discussão pedagógica, ou seja, a discussão, mas no campo discursivo, daquilo que está registrado no projeto pedagógico há elementos estruturais que precisam ser resolvidos para que possa ter essa formação [...].

Essa análise do professor nos leva a entender a importância do Projeto Pedagógico, pois é preciso pensá-lo de uma forma globalizada no interior do curso de pedagogia, tendo em vista conseqüentemente a análise da questão da didática, isto é, a relação professor e aluno. Pelos relatos dos docentes e discentes, a construção ocorreu numa ação coletiva, pois, para construir um Projeto Pedagógico, deve-se ter claro que ele é "[...] flexível e aberto; democrático porque elaborado de forma participativa e resultado de consensos" (DIOGO, 1998, p 17).

Porém, na operacionalização do Projeto Pedagógico do curso de pedagogia, existem dificuldades que emperram a efetivação de resultados satisfatórios dessa questão didática, isso se constata no relato do DO15 "há elementos estruturais que precisam ser resolvidos".

Pelas contradições presentes nos dados quantitativos e qualitativos coletados com os coordenadores, docentes e discentes, não foi definido o marco operativo no projeto pedagógico do curso de pedagogia da UNIFAP, pois esse "[...] expressa utopia instrumental do grupo. Expõe as opções (em termos ideais) em relação ao campo de ação e à instituição e fundamenta essas opções em teoria" (GANDIN, 1991, p. 28). Isso garante fundamentos direcionados à didática, ao tipo de ensino que se poderia caminhar, tornando-se um instrumento teórico-metodológico, que possibilite direcionamento da organização das ações dentro do cotidiano, principalmente, da sala de aula. O marco operativo

[...] compreende a uma tomada de posição quanto aos grandes princípios da organização da instituição. Não é a programação. [...] Diz respeito a três dimensões [...]: Dimensão pedagógica; dimensão comunitária; dimensão administrativa (VASCONCELLOS, 2006, p 183).

O marco operativo fundamenta a especificidade da didática, os anseios que se refere ao ensino e à aprendizagem. Daí entender que não está implícito de forma ampla e, que, deveriam ser construídas de forma coletiva na realidade do curso de pedagogia as seguintes questões: Quais objetivos? Quais conteúdos?

Quais estratégias? Que avaliação se pode desenvolver no contexto didático?

Pela análise documental do Projeto Pedagógico do curso de pedagogia, não se tem um parâmetro curricular que encaminhe a um trabalho integrado em relação ao processo didático. Vale ressaltar que cada professor tem essa clareza no que diz respeito à organização didática, porém de forma isolada, cada um no seu mundo.

Considerando-se que não há sentido pensar em projeto pedagógico longe do cotidiano de sala de aula, pois esse deve estar vivo no contexto da relação professor e alunos, na dimensão técnica e política que se vive, em que o educando é sujeito concreto, histórico social, e o professor, o mediador.

Nesse sentido constata-se uma limitação na realidade do curso de pedagogia, um projeto não constitui simples produção de um documento, mas a consolidação de um processo de ação-reflexão-ação que exige esforço conjunto e a vontade política dos envolvidos. A intenção é a descoberta que se processa pela contradição, convergência e congregação, na luta a favor do ensino superior público de qualidade. Nesse prisma há possibilidade de articulação das ações da universidade com os processos de mudanças e de democratização que perpassam a sociedade.

De maneira geral, o Projeto Pedagógico cria um novo modo de pensar as questões econômicas, políticas, sociais, históricas e religiosas. Além disso, se reconhece que o ato de pensar e conhecer são dinâmicos, considerando-se que o ser humano continuamente passa por estágios evolutivos de auto-organização, para equilíbrio e auto-afirmação pessoal.

A construção do Projeto Político Pedagógico constitui um processo de constante reflexão da práxis vivenciada, na busca de criação de novos paradigmas, que envolvem o sentido humano, científico, político, cultural, econômico, administrativo, pedagógico e legal. Por conseguinte, o Projeto Pedagógico deve ser planejado e, portanto, construído a partir de parâmetros para sua operacionalização, com o princípio norteador do planejamento dialógico, que garante a melhoria da organização pedagógica, administrativa e financeira.

Um planejamento que realmente se caracteriza como ato político, como meio para tomada de decisão, pela sua vitalidade e como meio que orienta a ação de docentes e discentes. Assim, planejar é um processo de aprendizagem democrática que se encaminha para provocar transformações nas instâncias e nos

níveis educacionais na perspectiva de responder o como, o porquê, o para quê, o quando e o onde desenvolver o processo de ensino e aprendizagem numa perspectiva qualitativa.

Porém, é interessante e esclarecedor comentar que, quando se questionou sobre a reavaliação dos planejamentos desenvolvidos, isto é, se havia reflexão sobre o alcance dos objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliações aplicadas no decorrer dos dias letivos, tendo em vista a análise dos avanços e limites percorridos, 74% dos professores afirmaram que reavaliam periodicamente os planos; 4%, disseram que não; 11 %, parcialmente; 4%, não responderam e 7%, ressaltaram: "– Permito a avaliação direta dos acadêmicos sobre as questões metodológicas utilizadas (DO6; DO2).

Planejar e avaliar caminham de mãos dadas. Enquanto o planejamento é o ato pelo qual definimos o que fazer, a avaliação norteia a execução da ação educativa, considerando-se que sua preocupação fundamental é saber se foram respondidas às questões: "o quê?", "como?", "com quê?", "para quê?", "para quem?", levando-se em conta as finalidades desejadas. A avaliação é o ato que permite diagnosticar os pontos fortes e frágeis.

Com efeito, é necessário estabelecer critérios que possibilitem comparar o que foi realizado com o que foi previsto, tendo como foco os objetivos obtidos. Dessa forma, as análises comparativas precisam ocorrer no processo, para que se possam conhecer as problemáticas e aspectos positivos em todas as suas etapas, em uma abordagem principalmente qualitativa. Isso implicará a comparação aos critérios preestabelecidos e pontuará se as ações que estão sendo vividas encontram-se niveladas com aquilo que foi previsto ou se necessita de implementação.

Há que se avaliar a adequação do plano estabelecido. Mesmo quando fazemos o plano do curso juntamente com os alunos, sua implementação pode trazer dificuldades, por exemplo, com as técnicas escolhidas, com os textos selecionados, com a organização das atividades, com o conteúdo que se propõe, com o processo de avaliação que se institui de fato. (MASETTO, 2003, p. 153)

A avaliação do planejamento tem de ser visto não como instrumento burocrático, regulador e de controle da ação do professor, ela vai muito além desses paradigmas. A avaliação do planejamento deve se voltar para a eficiência e a eficácia da prática docente, sua organização, seu compromisso, a viabilização da qualidade e a responsabilidade com o ensino e a aprendizagem.

Portanto, o ponto crucial é avaliar a melhoria do desempenho, ajudar na tomada de decisões justas. Daí, a necessidade de discutir os dados obtidos pela avaliação do docente por meio da avaliação do aluno, das notas alcançadas, da auto-avaliação, dos métodos utilizados, tendo caráter de revisão, como ferramenta para verificar o que foi decidido coletivamente, que exatamente culmina com a conquista da aprendizagem. O planejamento é reavaliado tendo como base as informações colhidas, que permitem a reflexão, inserem e engajam os envolvidos no processo didático continuamente.

Pela avaliação do planejamento, o professor avalia suas habilidades didáticas, seu aprendizado, a mediação dos conhecimentos, sua história como educador, sua capacidade de criar e recriar. Além de avaliar a experiência de cada aluno, sua articulação com os demais acadêmicos, integração, responsabilidade, interesse, envolvimento nas tarefas propostas. É momento eminentemente pedagógico, que traz em seu bojo novas diretrizes, para as possíveis transformações que irão incrementar a didática vivenciada, visem a diagnosticar limites e proporcionar reações proativas, implantando-se uma política no sentido ético na sala de aula.

Em virtude dessas considerações observou-se que a prática de reavaliação do planejamento didático desenvolvida no curso de pedagogia ocorre ainda de forma desconectada entre os docentes. Cada professor realiza a sua. Desses, 19% mostram-se inseguros em reavaliar, considerando que 4% não reavaliam; 11% fazem parcialmente; 4%, não responderam. Dos 70% que afirmaram positivamente, 7% é que promovem o envolvimento dos acadêmicos; 63% avaliam sem a integração dos alunos, analisam as práticas tendo como foco as concepções pessoais. Nas reuniões do colegiado, que periodicamente se efetiva, em uma média de 3 (três) mensais, não há momentos de diálogo sobre a reavaliação do planejamento didático a partir do que foi detectado em sala de aula pelos professores e alunos.

Sobre outras questões, existe um debate consistente, como, por exemplo, na implementação do Projeto Pedagógico feito em dezembro do ano de 2008, os professores debateram pontos relevantes sobre o sentido pedagógico dos diversos componentes curriculares, sobre os eixos de formação do curso de pedagogia que se articula ao ensino, pesquisa e extensão. Houve a participação ativa dos docentes, porém apesar de os alunos se fazerem presentes, esses não interviam

com relevância no debate.

Entretanto, especificamente, sobre a operacionalização do cotidiano de sala de aula, "a clareza do planejamento, [...] a realização dos objetivos estabelecidos, os benefícios da aprendizagem e o processo acadêmico dos alunos, a capacidade de motivação e de adequação de interesses" (DIAS SOBRINHO, 2003a, p. 170), os referidos aspectos não são diretamente discutidos em função de um projeto sistematizado, intencional e articulado no curso de pedagogia.

Assim, quando a reavaliação é limitada, dicotômica, cada um faz sua parte, transformando-se em sujeitos totalmente independentes, não oportunizam o surgimento de idéias diferenciadas, perde-se o verdadeiro sentido de identificar a vitalidade, a energia, a autoridade, o poderio, as aptidões que estão na relação de professores e alunos.

É fundamental a avaliação da ação didática, pois se obtém dados qualitativos que orientaram com transparência a busca de resultados satisfatórios esperados, bem como os limites vivenciados, a avaliação e a educação são elementos convergentes, como ressalta Sobrinho:

A avaliação educativa contribui significativamente para a compreensão - portanto a produção de sentidos - do fenômeno educativo e de sua finalidade essencial que é a formação no sentido pleno. Dessa forma a avaliação e educação não se repelem, como ocorre quando aquela controla esta, ou quando a segunda desconsidera a primeira; mantêm entre si uma relação sinérgica. (2003a, p. 159)

A co-responsabilidade de professores e alunos se origina quando existe um contrato social, coletivamente constroem seu desenvolvimento pessoal e profissional, em decorrência do foi ensinado e aprendido.

Nesse enfoque, apesar da realidade fragmentada que se vive no curso de pedagogia, na UNIFAP, no que se refere ao ato de reavaliar, encontrou-se no percentual de profesoress que realizam sua forma de avaliar junto aos alunos uma experiência interessante. O professor da disciplina Conhecimento Técnico-Pedagógico II solicitou aos acadêmicos que avaliassem o desenvolvimento da disciplina por meio de um desenho, após a produção, cada aluno explicou seu significado relacionando a importância do trabalho vivido. Eles mostraram, pela auto-avaliação e avaliação da disciplina, os pontos fortes e frágeis da ação didática que se contextualizou no semestre. Como elementos fortes consideraram-se principalmente: o nível de aprendizagem conquistado, os objetivos atingidos, o compromisso do professor, o atendimento às diferenças individuais, as discussões

provocadas pelo mediador e acadêmicos. Como frágeis pontuaram-se: o tempo escasso e a falta de compromisso de alguns acadêmicos na realização das tarefas. Após as falas, o professor também abordou os aspectos ressaltados pelos acadêmicos, evidenciou a importância da ética e a dimensão política no trabalho didático. Finalmente, por meio da mensagem da música "Imagine" (Imagine) de John Lennon, refletiu-se sobre a possibilidade de concretizar os sonhos por meio da esperança no novo.

A experiência descrita se confirma como um avanço pelo argumento de Masetto:

É momento de envolver a classe na discussão de programação dos trabalhos que poderão se realizar. Ouvir as expectativas e necessidades dos alunos quanto ao que poderiam aprender naquela disciplina, conhecer seus interesses, identificar a falta de motivação, demonstrar a relação da disciplina com outras do curso e com a vida profissional, responder as dúvidas e a outras questões [...]. (2003, p. 50).

A avaliação do planejamento auxilia professor e alunos na sala de aula, pois permite a definição de novos rumos da produção do conhecimento que se vivencia no processo didático. Detectou-se, na experiência do professor de Conhecimento Técnico- Pedagógico II, que, pela auto-avaliação, houve maior participação, comunicação e visão crítica do planejamento previsto e executado, de forma transparente e simples, em função de parâmetros definidos e analisou-se o retrato da realidade, e, por conseguinte, pontuou-se os aspectos fortes e frágeis, tendo em vista a qualidade do ensino na sala de aula.

Não há qualidade que se avalia em função de dados estatísticos eminentemente quantitativos, mas a qualidade que se centra na política educacional, isto é, que permite ao professor planejar, organizar, refletir e cuidar do progresso dos sujeitos envolvidos, pensa naquilo que os alunos conseguiram aprender e, principalmente, o que não apreenderam em termos de conhecimentos conquistados.

Quando se avalia o desenvolvimento do plano para promover a qualidade há interesse em entender o currículo oculto, que consiste em descrever os processos sociais presentes na subjetividade de cada acadêmico, é, portanto, "o conjunto de elementos que integram os processos de ensinar e aprender num determinado tempo e contexto, garantindo a identidade do curso e respeito a diversidade" (BRASIL, 2006, p. 11).

A experiência desenvolvida pelo professor da disciplina Conhecimento

Técnico- Pedagógico II foi de muita relevância, porém como não envolve todos os agentes da instituição, transforma-se em um fato isolado. Comprova-se que a gestão do colegiado de pedagogia na UNIFAP vivencia a metodologia participativa, e, portanto, à discussão aberta e cooperativa do planejamento didático, dos verdadeiros limites e avanços que ocorrem no cotidiano de sala de aula, porém a participação ocorre desencadeada, isto é, alguns professores desenvolvem mas não socializam no colegiado, não há conectividade entre os parceiros docentes sobre os resultados obtidos.

É obvio, que não se trata de definir uma única opção procedimental, como uma receita pronta e acabada, mas quando se trabalha integrado tem-se visão de totalidade, supera-se a fragmentação das ações, valoriza-se as pessoas, os progressos, encontra-se soluções mais eficazes para os diversos problemas detectados. Por meio dessa prática, flui uma identidade institucional, os sujeitos estão sempre sintonizados pela integração existente de princípios, diretrizes, parâmetros, pois "num modelo de participação e negociação [...], as ações estão centradas nas relações dos agentes que atuam no conjunto social da universidade [...]" (SOBRINHO, 2003, p. 117).

O planejamento que permite a participação e, portanto, a reavaliação garante a revisão da estrutura acadêmica por meio da atualização dos objetivos, conteúdos, metodologias e recursos didáticos, tendo em vista a análise das metas para a adequação das novas ferramentas de ensinagem na universidade. Assim, a coordenação e docentes estão a serviço do aprendizado dos alunos, todos devem trabalhar em parceria, com posições definidas, podem analisar, discutir a respeito das novas maneiras de trabalhar na sala de aula. Essas ações ficam bem evidentes quando os envolvidos têm direito de falar, posicionar-se, criticando, de acordo com suas ideologias.

Não há dúvida de que o planejamento didático construído com o foco democrático não prioriza somente a educação instrumental, mas o desenvolvimento de habilidades e competências que conduzam o educando a "aprender a aprender", que capacite o estudante a atuar de forma competente nos diversos segmentos da sociedade. Daí ser fundamental atuar com políticas de planejamento que permita a inclusão e assistência ao aluno, na perspectiva de minimizar a retenção e a evasão, para a conquista da elevação da qualidade do ensino e da aprendizagem.

O planejamento didático é um instrumento que se caracteriza por ser político, filosófico e teórico-metodológico. Político, na medida em que permite ao educador autoridade para desenvolver estratégias por meio de participação de todos os envolvidos a partir de critérios legais, administrativos e pedagógicos. Filosófico, porque é possível pensar por meio da razão crítica a cultura existente na realidade educacional. Teórico-metodológico, em função de que se podem inventar formas de conduzir o processo didático a cada situação que conseqüentemente corresponde a cada objetivo.

O planejamento, portanto, tem que ser construído considerando-se a criação de novas estruturas, tendo-se como foco uma visão de futuro. Por isso, o ato de planejar exige compromisso, conscientização, integração, conhecimento e responsabilidade de professores e alunos, pois esses estão a serviço de novas práticas para o ensino superior, o qual deve buscar o aperfeiçoamento do processo didático, pois o plano é um instrumento de orientação que delinea a ação semestral, bimestral e diária no contexto educacional.

4.1.2 As Estratégias Didáticas no Cotidiano de Sala de Aula

Esta seção objetiva esclarecer as estratégias didáticas que ocorreram no cotidiano de sala de sala de aula do curso de pedagogia na Universidade Federal do Amapá, assim contextualizar-se-ão aspectos inerentes ao ensino e à aprendizagem, pois se sabe que eles são elementos imprescindíveis da prática de uma aula.

A aula na universidade não pode se limitar a um tempo programado no qual o educador é um mero reproduzidor de conteúdos e os acadêmicos são receptores passivos de preleções do mestre, tem a atribuições apenas de ouvir, perguntar ou repetir os ensinamentos. Ao contrário, aula é sinônimo de espaço privilegiado de estudo. É na sala de aula que ocorrem os fenômenos didáticos, exigindo-se personagens dinâmicos essenciais: professor e alunos. Tais sujeitos se interagem para pesquisar por meio da leitura, escrita, discussão, questionamentos, contextualizam-se diversas formas de comunicação e de atitudes.

A aula é momento vital no qual professor e alunos vivem situações que envolvem o conhecimento comum, da fé, da filosofia e do científico. O conhecimento comum exprime o saber significativo da realidade, articula-se com o

contato imediato da vida. O conhecimento da fé significa as crenças individuais em um Deus ou Deuses, o homem exerce-a como confiança, como esperança e auto-asseguramento de sua existência. O conhecimento filosófico analisa a concepção do eu e a concepção do mundo. O conhecimento científico é constituído por conceitos, juízos e raciocínios que se combinam por regras lógicas, seus problemas são distintos e seus resultados são claros (ZILLES, 2006, p. 230-235).

Os conhecimentos abordados se entrelaçam em decorrência de fazerem parte do mundo de cada sujeito que integra uma sala de aula, tanto do professor que gerencia o processo didático, como dos alunos que mantém relações subjetivas com os colegas e com o educador.

Então, há necessidade, por parte do professor, de uma postura pautada na dimensão humana, quando considera seus alunos sujeitos históricos e não objetos, isto é, é o centro da realidade e do saber. Preserva-se a sua dignidade e liberdade; na dimensão didática, quando é capaz de criar o processo de ensinar e aprender de forma crítica, produtiva e inventiva, instituindo-se novas práxis de ensinagem e de aprendizagem; na dimensão política, quando existe a capacidade crítica de intervir na realidade e de se envolver como co-responsável nas questões educacionais e sociais; na dimensão técnica, medida que se conhece cientificamente um determinado objeto de estudo. Nesse sentido, obedece a um conjunto de regras que deve ser gerenciada de forma eficaz.

[...] a própria dimensão técnica representa um ângulo da dimensão política, na medida em que a busca de forma que favoreçam a aquisição do saber, por uma parcela cada vez mais expressiva dos alunos oriundos das classes subalternas, faz parte do compromisso com a sua libertação. (CANDAUI, 2002, p. 104)

Tais reflexões constituem condição indispensável para se viver satisfatoriamente na sala de aula. Assim, é importante conhecer o que a universidade está oferecendo no que concerne ao ensino, considerando-se que ela tem a responsabilidade social de desenvolver a formação para a cidadania dos membros da sociedade, por isso, defronta-se com a função de promover sua própria reorganização.

Nesse prisma, é preciso compreender o modo como se desenvolve as ações didáticas, isto é, como o professor atua e como os universitários aprendem, na perspectiva de identificar quais suas condições necessárias para a aprendizagem no curso de pedagogia da UNIFAP. Como ponto de partida, foi questionado aos

coordenadores (CO), docentes (DO) e acadêmicos (AC), qual o objeto de estudo da didática, de 7 (sete) coordenadores 100%, de 27 (vinte e sete) professores 92% e de 136 (cento e trinta e seis) acadêmicos, 88% responderam mostrando que conhecem sobre a didática. As respostas podem ser demonstradas pelos relatos abaixo:

C02- processo de ensino aprendizagem, tendo a sala de aula como objeto norteador do processo educativo.

DO2- Processo de ensino aprendizagem, tendo a sala de aula como objeto norteador do processo educativo.

CA101- O objeto de estudo da didática é o processo de ensino e tudo o quanto envolve a prática de ensinar, metodologia, perfil do professor, compromisso com a educação.

Desses quantitativos demonstrados, 8% dos professores e 12% dos acadêmicos (AC) desconhecem sobre o objeto de estudo da didática, por meio da amostra a seguir: _ "O objeto de estudo da didática é o ser humano" (AC57); - "Desconheço" (DO4).

Analisando os dados numa dimensão ampla, detecta-se que do universo da pesquisa que totaliza 252 (duzentos e cinqüenta e dois) sujeitos, 7,5% apenas não conhecem realmente o objeto de estudo da didática, isto é, 91% tem clareza de que a "didática é definida como ciência e a arte do ensino" (GIL, 2007, p. 02). Isso decorre da formação dos docente, pois 61% são pedagogos, 23% docentes com formação em História, Matemática e Língua Portuguesa, portanto, trabalham com as metodologias específicas, 12% são psicólogos e 4% são sociólogos. Todo esse quantitativo tem formação pedagógica, pois "cabe considerar que a maioria dos professores universitários não dispõe de preparação pedagógica" (GIL, 2007, p. 05) dentro do território nacional. Então, o retrato da formação dos docentes do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá é extremamente positivo na medida que apresentam titulação pedagógica e conseqüentemente reconhecem a importância da didática nas suas habilidades didáticas.

Diante do exposto, é possível observar que os coordenadores, professores e alunos entendem teoricamente que a didática tem, como objeto de estudo, o ensino e a aprendizagem, que são elementos que subsidiam a recriação da prática educativa e construção da qualidade do ensino superior se for trabalhada de forma inovadora e dinâmica.

Observa-se que conhecem profundamente o campo específico de sua área de trabalho, são especialistas que sabem do significado da docência na

universidade e de sua influência nos diversos segmentos da sociedade. Para eles ensinar na universidade está articulada a finalidade de educar jovens e adultos trabalhadores para construir competências e habilidades que permita-os enfrentarem os seus problemas da realidade atual, bem como desenvolverem riquezas econômicas, políticas, culturais e sociais. A isso é preciso acrescentar que os professores não se restringem unicamente sua atenção ao cotidiano de sala de aula, deixando que outros sujeitos como Estado, meios de comunicação e partidos políticos tenham a responsabilidade de gerenciar sozinhos o contexto social mais amplo. Desse modo, comprometem-se quando analisam numa perspectiva dialética as políticas existentes, além daquelas reformas que ainda faltam para melhoria da qualidade de vida dos indivíduos no meio ambiente.

É importante mostrar que a especialidade dos professores se caracteriza pela valorização que a Universidade Federal do Amapá oferece. Atualmente, ela oferta o curso de doutorado, curso de mestrado, curso de especialização, eventos como seminários, fóruns e outros encontros pedagógicos locais e nacionais. Em relação a essa questão, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº: 9394 de dezembro de 1996 garante as exigências para o exercício de magistério superior, em seu artigo 66 referenda: "A preparação para o exercício do magistério far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado". Mediante tal exigência, constata-se que a UNIFAP vem cumprindo seu papel, tem a finalidade de qualificar seus docentes.

De fato, em função do que prescreve a lei e para confirmar os dados sobre a formação pedagógica dos docentes, foi perguntado que tipos de ações a instituição desenvolve com a finalidade de promover a qualidade do processo didático do professor. Dos 252 (duzentos e cinquenta e dois) sujeitos que participaram da pesquisa, apenas 9,6% desconhecem as ações desenvolvidas, desses quantitativos são respostas registradas pelos alunos. 90,4% que envolve coordenadores, professores e acadêmicos confirmaram que os eventos pedagógicos são realizados. Para confirmar as especificidades dos cursos, a pesquisadora buscou no setor de pós-graduação maiores informações, foi constatado que é desenvolvido o curso de especialização, curso de mestrado e doutorado em desenvolvimento regional.

Então, cabe considerar que "o desenvolvimento profissional dos professores tem constituído um objetivo de proposta educacionais que valorizam a formação

docente não mais na racionalidade técnica [...] (PIMENTA; ANASTASIOU, 2005, p. 88), mas com a racionalidade reflexiva que se origina de forma individualizada por meio de estudo, para conseqüentemente socializarem suas experiências centrando-as no aluno de diferentes estratos étnicos e sociais. Em síntese, o professor precisa lutar pela equidade e justiça social integrando o currículo formal às experiências culturais dos acadêmicos, que significa que o educador deve saber explicar conceitos complexos, coordenar procedimentos instigando o debate, avaliar a aprendizagem do aluno numa postura democrática, garantindo que os acadêmicos atuem de forma a resolver problemas diversos na sua própria realidade.

Quando se fala de formação, impõe-se clarear as teorias pedagógicas que o professor assume na sua postura profissional, por isso, foi conveniente questioná-los dentre as teorias tradicional, tecnicista, libertadora, crítico social dos conteúdos, construtivista e outras, quais dessas acreditavam como ideal para vivenciar no cotidiano de sala de aula no curso de pedagogia. Dos 7 (sete) coordenadores 72% pontuaram a tendência crítico social dos conteúdos; 43% construtivista. Dos 27 (vinte e sete) professores 7,5% afirmaram ser a tendência tradicional; 4%, tecnicista; 26%, libertadora; 52%, crítico social dos conteúdos e 45% construtivista. Dos 136 (cento e trinta e seis) acadêmicos 14,6% evidenciaram a tendência tradicional; 4,3%, tecnicista; 12,8%, libertadora; 37,8% crítico social dos conteúdos; 28%, construtivista; 1,8%, desconhecem; 0,7%, não respondeu. Vale ressaltar que os questionados poderiam optar por mais de uma alternativa.

Para melhor analisar os dados, de modo geral, cabe considerar sobre os fundamentos dessas tendências. A tendência tradicional tem como principal representante Comenius (2006). Nessa o processo didático, é centrado no professor que conhece com propriedade científica o conteúdo, portanto, é inquestionável. O aluno é um simples objeto passivo que deve manter o silêncio, tendo em vista a aprendizagem. A relação professor e alunos é uma relação de ordem e obediência. "Os conteúdos, os procedimentos didáticos, a relação professor e aluno não têm nenhuma relação com o cotidiano do aluno muito menos com as realidades sociais" (LIBÂNEO, 1990, p. 55).

A tendência tecnicista tem como finalidade a formação dos alunos para atuarem no mercado de trabalho, mas especificamente no meio industrial, se a indústria oferece os meios econômicos no contexto social, então, a educação

formal, no caso a escola tem o dever de adaptar os alunos a essa realidade dentro de um cunho científico, o importante é ensinar técnicas que conduza o aluno a descobrir como viver no mundo tecnológico. "A educação escolar compete organizar o processo de aquisição de habilidades, atitudes e conhecimentos específicos, úteis e necessários para que os indivíduos integrem na máquina do sistema social global" (LIBÂNEO, 1990 p. 61). O processo didático ocorre por passos seqüenciais determinados em instrução previamente já programada, tendo como base objetivos instrucionais que devem ser expressos nos comportamentos dos alunos. O papel do professor é instruir e o aluno tem a responsabilidade de fixar o conteúdo transmitido. Skinner, Gagné, Bloon e Mager são os autores que defendem essa tendência.

Já a tendência libertadora de Freire (1986), o processo ensino-aprendizagem deverá superar a relação opressor-oprimido. A superação desse tipo de relação exige condições para que alguém se reconheça, criticamente, como oprimido, inserindo-se na práxis libertadora, em que o diálogo tem papel fundamental na percepção da realidade opressora; deve também solidarizar-se com o oprimido, isto é, assumir a sua situação e lutar para transformar a realidade que o torna oprimido. Ou seja, o processo ensino-aprendizagem tem amplo significado, a educação desenvolve-se a partir de situações-problemas, que têm como referência o crescimento crítico, a liberdade de expressão e o uso de direitos e deveres. Em síntese, para que se possa proceder à consciência crítica, a postura dialógica constitui a natureza dessa teoria. Vê-se, portanto, que educador e o educando são sujeitos que crescem e educam-se juntos. O educador e o educando são sempre sujeitos cognoscentes em todas as etapas do planejamento didático. O papel do professor seria romper com as ideologias tecnocráticas e instrumentais, colocar-se no lugar de sujeito político, capaz de refletir sobre sua vivência, transformando-se em mediador

A tendência crítico-social dos conteúdos tem bases em Dermeval Saviani (2000), Carlos Libâneo (2002) e Miguel Arroyo (1989). Essa dá ênfase à importância do trabalho no âmbito da sociedade, afirmando que é a forma com que homens e mulheres produzem sua própria sobrevivência e viabilizam a transformação da cultura. Na ação do trabalhador, estão articulados bens materiais, mas esses se contextualizam com conceitos, valores, princípios, que são inerentes ao processo educativo. Assim, nesse processo, vincula-se o papel da

escola que tem a função de definir conteúdos, vivos, concretos, totalmente articulados à realidade social dos alunos. A escola deve estar a serviço das classes menos favorecidas, pois sua real função é erradicar as desigualdades sociais, em direção à transformação social.

Então, a produção do saber acontece na escola, lá é que se vivencia a instrumentalização sistematizada do conhecimento, por isso, o grande valor da educação formal. E, daí, "se a escola não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber" (SAVIANI, 1997, p.10). Nesses termos, não são suficientes os conteúdos ensinados, é necessário à associação desses conteúdos com o contexto social da vida humana.

A teoria construtivista tem como eixo norteador a idéia de que nada está pronto e acabado e, nesse entendimento, o conhecimento não é dado, em nenhuma instância, como um fim em si mesma. Assim, o conhecimento se constitui pelo envolvimento do indivíduo com o ambiente físico e social, portanto nas relações sociais. No processo educativo, tudo se desenvolve sempre por meio da construção do conhecimento de cada sujeito, isto é, o conhecimento ocorre em condição de complementaridade entre alunos, professores e os problemas sociais atuais. O construtivismo permite ao homem ver o universo, a vida e o mundo das relações sociais, o indivíduo é um projeto a ser construído no meio ambiente. Nesse prisma, o objeto também é um projeto a ser construído. Assim, sujeito e objeto não têm a existência prévia, a priori: eles se constituem mutuamente, na interação, então eles se constroem, "as relações entre o sujeito e o seu meio consistem numa interação radical, de modo tal que a consciência não começa pelo conhecimento dos objetos nem pelo da atividade do sujeito, mas por um estado indiferenciado [...]" (PIAGET, 1976, p. 386). Em decorrência desse estado, originam-se dois movimentos, que gradativamente complementam um ao outro, aquele que se integra das coisas ao sujeito, e o da acomodação do sujeito às próprias coisas.

Diante do entendimento qualitativo das diversas tendências, e pontuando os dados quantitativos, constata-se que foram indicados 22,10% para a tradicional e 8,3% para a tecnicista, totalizando 30,4%. Para as tendências com o foco progressista, foi indicado na libertadora 38,8%; na crítico social dos conteúdos

161,8% e na construtivista 116%, nessa somatória obteve-se 316,6%. Vale ressaltar que os participantes da pesquisa poderiam escolher mais de uma alternativa. Pelos dados quantitativos, existe indicação maior para as tendências progressistas, isto é, 316,6%, enquanto 30,4% indicaram os aspectos pautados na postura liberal que "não tem o sentido de 'avançado', 'democrático', 'aberto' [...]" (LIBÂNEO, 2002, p. 53).

Observa-se que a postura da maioria dos sujeitos que integram o curso de pedagogia está vinculado a uma ação inovadora, isso permite a participação, o compromisso e a investigação na relação professor e alunos. Porém, existe uma limitação, pois 30,4% ainda se pautam numa abordagem do século XVII, criada especificamente em 1633, período em que se iniciou a tendência tradicional; e do século XX chamado tecnicismo, que aqui no Brasil se propagou a partir dos anos 1960.

Considerando-se que estamos no século XXI, essa realidade deveria ser inexistente, tendo em vista os investimentos da universidade na formação continuada do professor, além do momento de globalização e dos avanços científicos no que se refere à didática. Desses avanços, constata-se que nos últimos 30 (trinta) anos vem ocorrendo no território brasileiro em relação à educação, como, por exemplo, a veiculação dos fundamentos da didática baseada na pedagogia progressista, relacionada aos pressupostos de educação moderna, além de autores que abordam o processo educativo da didática pós-moderna, que é objeto de estudo deste trabalho.

Tendo-se em vista constatarem-se os dados descritos acima sobre as opções teóricas pedagógicas que cada professor define para orientar seu fazer didático, essa discussão nos remete a analisar elementos essenciais da prática docente, isto é, como então são definidos os objetivos, os conteúdos e os procedimentos no cotidiano de sala de aula.

Os objetivos e conteúdos são elementos essenciais na ação docente, não existe prática pedagógica sem sua definição. A construção de tais elementos deve ser viabilizada em um clima de liberdade e emancipação; ele não pode ser visto, exclusivamente, numa perspectiva técnica, ou seja, na organização e seleção dos objetivos e conteúdos serão entendidos em dimensão hierarquizada, sendo o professor o único capaz de decidir, de acordo com sua lógica, o destino dos alunos, em que se mantém um poder indestrutível. Impõem-se os aspectos pedagógicos,

ou seja, o professor deve reproduzir conteúdos sistematizados, descritos nas ementas, que são cientificamente organizados numa estrutura lógica. Nesse sentido Turra aponta que:

[...] o conteúdo é uma parte integrante da matéria-prima; é o que está contido em um campo do conhecimento. Envolve informações, fatos dados, conceitos princípios e generalização acumulada pela relação a um âmbito ou setor da vida humana [...]. Os bens culturais, quando adaptados, elaborados e organizados pedagogicamente compõem os conteúdos programáticos. Estas constituem a fonte de onde o professor seleciona o conjunto de informações que trabalhará com seu aluno (1998, p. 104).

Gagné, no mesmo enfoque, considera o conteúdo numa perspectiva ordenada, enfatiza que "a importância de se esquematizar a seqüência de aprendizagem reside no fato de que esse procedimento nos capacita a evitar os erros que se originam da omissão de etapas essenciais a um determinado campo do conhecimento" (1974, p. 156). Existe uma ordem hierárquica na organização dos conteúdos que devem estar inter-relacionados de forma estática. Observa-se uma preocupação: compete ao professor a responsabilidade de selecionar e organizar os conteúdos segundo seus critérios e princípios, "[...] o professor tem liberdade para selecionar os conteúdos que sejam os mais adequados do seu grupo [...]" (TURRA, 1998, p. 102).

Essa preocupação se caracteriza pela reprodução de poder do professor; ele detém o controle, o acadêmico deve aprender sem nenhum direito de participar e dialogar com o educador. Assim, cabe ao professor definir o conhecimento e o aluno obrigatoriamente deve adquirir conhecimentos, como se fosse um depósito de informações, moldando o tipo de aluno que a classe dominante almeja. Portanto, nesses termos, o processo educativo se caracteriza por um caráter escravagista, que impõe o poder do homem sobre o homem; surgem duas classes: os dominantes e os dominados.

Na verdade, a competência pedagógica não se limita à definição exclusiva dos conteúdos, ela consiste de um lado, em relacionar os conteúdos a objetivos e, de outro lado, a situação de aprendizagem (PERRENOUD, 2000). Nos objetivos, é expresso o que se espera que professor e alunos sejam capazes de realizar no que concerne a seus comportamentos. Portanto, os objetivos têm como eixo norteador orientar o professor e o aluno na prática pedagógica, "os objetivos educacionais são os resultados desejados e previstos para ação educativa. São os resultados que o educador espera alcançar com a atividade pedagógica" (HAYDT, 2006,

p.113). Considera-se que os objetivos e conteúdos são importantes à medida que auxilia o educando nas diversas soluções de problemas mais urgentes que enfrenta na universidade, na família e no contexto social em geral.

Para isso, é importante que o educador entenda a classificação dos conteúdos que Zabala (1998) evidencia. Existem três tipos de conteúdos que são os conceituais, procedimentais e atitudinais. Os conteúdos conceituais são os relativos a fatos, acontecimentos, situações, fenômenos; os conteúdos procedimentais são referentes às regras técnicas, métodos, destreza; os conteúdos atitudinais dizem respeito à formação para os valores como o respeito, a responsabilidade, a honestidade, isto é, a predisposição do sujeito para atuar de maneira ética no mundo social.

Todos os conteúdos referendados pelos autores são imprescindíveis para o processo de construção do conhecimento, a partir do momento que são articulados com as realidades dos alunos e preemente para quem ensina e aprende.

Assim sendo, compete realmente ao professor a seleção desses conteúdos, mas, para isso, precisará de competência "que é a capacidade do sujeito mobilizar recursos (cognitivos), visando a abordar uma situação complexa" (MORETTO, 2004, p. 19). Porém, a seleção não se limita única e exclusivamente ao educador, deve ser discutida de forma interativa com o grupo (aluno), na busca de identificar seus anseios.

Para Libâneo (2002), educar nessa perspectiva integrada significa conduzir de um estado ao outro, é modificar, em certa direção, o que é suscetível de educação. O ato pedagógico pode, então, ser definido como atividade sistemática de interação entre as pessoas, interação essa que se configura numa ação exercida sobre o sujeito, visando a provocar neles mudanças tão eficazes que os transformem em elementos ativos dessa própria ação exercida. Exigem-se, aí, três componentes: um agente (alguém, um grupo, um meio social); uma mensagem (conteúdo, métodos, habilidades, etc.); e um educando (alunos, uma geração etc.). Ressalta-se que o especificamente pedagógico está na imbricação entre a mensagem e o educando, propiciado pelo agente.

Para o crescimento intelectual do atual ou futuro trabalhador, ou seja, o educando, é importante o saber sistematizado. Esse tem por finalidade não apenas que os acadêmicos aprendam o saber científico como resultado, mas aprendam o processo de sua produção numa perspectiva crítica, bem como a possibilidade e a

tendência de suas transformações. Então, a produção do saber acontece nas instituições de ensino, lá é que se vivencia a instrumentalização sistematizada do conhecimento. Por isso, o grande valor da educação formal, e daí, se essa "não permite o acesso a esses instrumentos, os trabalhadores ficam bloqueados e impedidos de ascenderem ao nível da elaboração do saber, embora continuem, pela sua atividade prática real, a contribuir para a produção do saber" (SAVIANI, 1997, p.10).

Então, com base nessas reflexões é salutar conhecer como os conteúdos e objetivos estão sendo definidos no curso de pedagogia da UNIFAP. Para isso, os docentes foram inquiridos, verificou-se que: 14,81% discutem os objetivos e conteúdos em reuniões pedagógicas de forma coletiva sem a participação dos discentes; 29,63% cada educador sistematiza isoladamente; 22,22% discutem os objetivos e conteúdos junto com os acadêmicos de forma coletiva em sala de aula; 14,81% relacionam os objetivos e conteúdos de acordo com as expectativas dos acadêmicos; 7,41% selecionam os objetivos e conteúdos, atendendo às reais necessidades que o mercado de trabalho exige; 18,52% definem considerando-o por meio de outras formas; 3,7% não responderam.

Quanto aos discentes, 48,3% afirmaram que os referidos objetivos e conteúdos são discutidos pelos docentes em reuniões pedagógicas de forma coletiva sem a participação dos alunos; 2,16% cada educador sistematiza isoladamente; 17,7% são discutidos pelos docentes junto aos acadêmicos de forma coletiva em sala de aula; 9,5% pontuaram que os objetivos e conteúdos estão relacionados às expectativas dos acadêmicos; 4,8% esclarecem que atendem as reais necessidades do mercado de trabalho; 8,8% utilizam outras formas de definir os objetivos e conteúdos como, por exemplo, articulando aos Parâmetros Curriculares Nacionais.

Também dos participantes apenas 10,9% desconhecem como é desenvolvido a definição dos conteúdos. Fazendo-se análise geral entre docentes e discentes 63,41% são discutidos pelos docentes em reuniões pedagógicas de forma coletiva, sem a participação dos discentes; 31,79% cada educador sistematiza isoladamente; 39,92% são discutidos pelos docentes e acadêmicos de forma coletiva em sala de aula; 24,31% estão relacionados às expectativas dos acadêmicos; 12,21% atendem as reais necessidades que o mercado de trabalho exige; 17,32% outras formas de selecionar os objetivos e conteúdos.

Considerando-se que nessa questão poderiam os participantes escolher mais de uma alternativa, os dados nos mostram que existem iniciativas quanto a discussão coletiva dos objetivos e conteúdos, como por exemplo, no momento que se discute os conteúdos entre os professores em reuniões há um percentual de 63,41%, bem como quando se desenvolve debate entre os docentes e alunos em sala de aula se constata um percentual de 39,92%. Tais dados são confirmados nas entrevistas desenvolvidas com os docentes e discentes, respectivamente, quando se questionou se esses são discutidos entre professor e alunos obteve-se as seguintes respostas:

DO19 - Bem, nós selecionamos os conteúdos a priori né, diante daquilo que é estabelecido nas diretrizes nacionais, e, agente verifica o que as várias instituições estão realmente considerando alguns conhecimentos como base, baselares. Mais nós realmente muitas vezes fazemos também construções, planejamos junto com a turma.

AC 12 – Não, isso sim é discutido, mesmo, já na apresentação do plano da disciplina, sim, são evidenciados os módulos, os conteúdos em si, [...], esses critérios são validados eles são discutidos sim com a turma.

Porém, em outro prisma, existe um percentual de 31,79% que afirma não haver discussão dos objetivos e conteúdos entre professores e alunos. Além disso, há 63,15% dos sujeitos envolvidos na pesquisa sustentam mostrando que os objetivos e conteúdos são definidos sem a participação dos acadêmicos. Isso é bem contundente no relato de um discente: "Não, o conteúdo já vem pronto [...], ele dá ênfase naquilo que ele vai expor em sala de aula, mas ele não discute conosco". (AC4). Outro aspecto importante é que 10% das pessoas desconhecem como os conteúdos são definidos.

De fato, existem discussões coletivas, no entanto, isoladas, de um lado entre os docentes e de outro lado entre professores e acadêmicos, também de forma assistemática. Em algumas situações, os docentes discutem entre si separados dos acadêmicos, em outras os professores discutem com os alunos, sendo que não são todos os professores que exercem essa prática. O ideal seria que todos os docentes discutissem juntos, para, em uma segunda etapa, os professores refletirem com os alunos na sala de aula. Seria uma ação planejada por meio de postura democrática e em parceria, pois "a definição dos conteúdos constitui um dos itens mais importantes na elaboração dos planos de ensino [...]. A tendência atual é focar o conteúdo numa perspectiva mais dinâmica [...]" (GIL, 2007, p. 52).

Essa realidade de fragmentação dos trabalhos se percebeu pelas

observações da pesquisadora e relatos dos pesquisados que, quando existe mais de um professor responsável pela mesma disciplina, são possível esses se reunirem para discutir, porém vale ressaltar que não é exercício da maioria dos docentes. Ainda que um único docente assuma uma disciplina, não há debate entre docentes, não existe ação interdisciplinar, isso se mostra claramente revelado no depoimento do professor e acadêmico abaixo, quando ele se questionou sobre a discussão coletiva dos conteúdos.

DO15 - É, especificamente das disciplinas que eu trabalho não! Eu dividi a disciplina com outra professora, agente acabou fazendo essa discussão coletiva, agora no geral ocorreu no colegiado quando agente discute o projeto pedagógico, mas isso ainda acaba ficando muito isolado cada um faz a partir da sua posição.

AC 25 - Bom, a maioria dos professores agente observa que ele não tem aquele planejamento, poucos professores que tem o planejamento [...].

Considera-se, nesse processo, que, no ato de planejar, não existe sociabilidade dos diversos segmentos no curso de pedagogia, a questão interdisciplinar não é efetivamente desenvolvida exatamente pela falta de planejamento integrado.

A necessidade de interdisciplinaridade na educação do conhecimento funda-se no caráter dialético da realidade social que é, ao mesmo tempo, una e diversa e na natureza intersubjetiva de sua apreensão. O caráter uno e diverso da realidade social nos impõe distinguir os limites reais dos sujeitos que investigam os limites do objeto investigado. Delimitar um objeto para investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. [...] e, nesse sentido, mesmo delimitado, um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável (JANTSCH; BIANCHETTI, 1995, p. 27).

Essa análise é bastante inquietadora, já que o cognitivo do educando não está dividido em partes fragmentadas, como se existisse uma gaveta para cada disciplina; seu conhecimento está vinculado a totalidade de várias informações que envolvem competências, atitudes, valores e sentimentos. Logo, os conteúdos devem ser definidos a partir de um caráter interdisciplinar, que significa a integração das várias ciências.

Tais dados que se referem aos objetivos e conteúdos permite-se entender os tipos de métodos que são utilizados no cotidiano da maioria das universidades que geralmente são essencialmente expositivos. Há supremacia da dimensão técnico-instrumental, que segue um caminho linear para o alcance dos objetivos, cria-se um vício didático: o professor é o transmissor; o aluno, o receptor. Circunscreve-se a exposição puramente simples do conteúdo, sem relação com o

mundo social. Tal modelo reproduz uma aprendizagem repetitiva sem análise crítica acerca do objeto estudado. A universidade, então, transforma-se num [...] terreno de luta entre a classe dominante e a classe explorada, ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras (SNYDERS, 1981, p. 106).

Para isso, faz-se necessário que o professor tenha conhecimento acerca dos caminhos a serem percorridos em cada área do conhecimento. Dessa maneira, é importante mostrar o valor da relação entre objetivo, conteúdo e método. Como afirma Libâneo:

A questão dos métodos se subordina à dos conteúdos: se o objetivo é privilegiar a aquisição do saber e de um saber vinculado às realidades sociais, é preciso que os métodos favoreçam a correspondência dos conteúdos com os interesses dos alunos, e que estes possam reconhecer nos conteúdos o auxílio ao seu esforço de compreensão da realidade (prática social) (1990, p. 30).

É preciso reconhecer que o método de ensino tem que exercer função política articulada aos objetivos que se pretende alcançar, na perspectiva de motivar e orientar o educando para assimilações dos conteúdos trabalhados no contexto escolar, bem como na sua relação com o meio natural, cultural, social e econômico.

Em decorrência desse desafio, o método de ensino deve corresponder ao método de aprendizagem, que implica na inter-relação e integração do professor e aluno, transforma-se, então, o ato de ensinar e aprender na dimensão dialética do conhecimento. Jará define tal dimensão afirmando que "deve-se partir da prática, teorizar sobre a mesma e voltar à prática. Partindo do concreto, realizar um processo de abstração e voltar de novo para o concreto" (1985, p. 98). A ação didática passa, assim, a concretizar a unidade teoria e prática, compreende a realidade, para, conseqüentemente, entender o objeto de estudo que é vivenciado no cotidiano escolar.

As metodologias inovadoras são possíveis desde que todos os segmentos da universidade integrem-se na tentativa de exercer um olhar reflexivo, consciente, curioso, indagativo e humanizador, que se traduzem em compromisso com as classes menos favorecidas da população.

Para garantir o acesso à educação, principalmente dos menos favorecidos, as práticas metodológicas devem ser planejadas para verificação das reais possibilidades e dificuldades no que concerne à aquisição de novos conhecimentos

pelos alunos. Devido a isso, os educadores precisam organizar sistematicamente ambientes de aprendizagem que conduzam o aluno às habilidades de aprender, motivá-los a suscitar, nos acadêmicos, a consciência de que são capazes de contribuir positivamente com esse processo, por meio de seu talento, para seu próprio progresso e para a sociedade.

Diversas são as formas de desenvolver metodologias de ensino numa postura criativa e original. O professor dispõe de condições para a construção do conhecimento dos alunos, num sentido ou noutro, pela observação dos alunos, da ajuda que lhes proporciona, para utilizarem seus conhecimentos prévios, da apresentação que faz dos conteúdos, mostrando seus elementos essenciais, proporcionando-lhes experiências para que possam explorá-los, compará-los e analisá-los. Assim, é importante que o educador seja um agente renovador, ao trabalhar com o aluno, visando a desenvolver integralmente os conhecimentos e habilidades, e, principalmente, fazendo crer em sua capacidade criativa.

Ao planejar os objetivos, conteúdos e metodologia, eles oportunizarão o contato do aluno com novas experiências, de forma realista, com respeito aos aspectos psicológicos e sociológicos do educando, de acordo com o tempo e a quantidade e qualidade dos conteúdos a serem abordados. Com efeito, a definição da metodologia exigirá do educador a observação individual de cada acadêmico, uma vez que poderá estabelecer comparações daquilo que o aluno já conseguiu aprender, em relação à sua possibilidade de atingir outras vivências para o futuro.

Isto posto vale revelar a realidade histórica metodológica dos professores e alunos do curso de pedagogia da UNIFAP, uma vez que representa a vivência da subjetividade do processo didático. Com efeito, foi perguntado aos docentes quais os tipos de estratégias didáticas que são comuns no âmbito de sala de aula, entendendo-se que

- Estratégia: do grego *strategía* e do latim *strategia*, é a arte de aplicar ou explorar os meios e condições favoráveis e disponíveis à consecução de objetivos específicos.
- Técnica: do grego *technikós*, relativo a arte. Refere-se a arte material ou ao conjunto de processos de uma arte, maneira, jeito ou habilidade especial de executar ou fazer algo [...]. (ANASTASIOU; ALVES, 2003, p. 68-69)

Os conceitos descrevem com precisão a dinâmica da sala de aula, considerando-se que deve haver um modo de conduzir um conjunto de alunos que se desenvolve por processos específicos, tecnicamente operacionalizados por

meio de planejamento prévio. Vale evidenciar que é o conteúdo que direciona a definição da estratégia, já que esse, ou seja, o conteúdo, tem sua seqüência lógica e peculiaridade científica, tendo em vista que cada ciência tem um objeto de estudo. É obvio que ao decidir por um conteúdo procedimental, é impossível vivenciá-lo por meio de uma estratégia que exija um conteúdo eminentemente conceitual, portanto, cabe ao professor e alunos definirem as ferramentas viáveis para atingir os objetivos e trabalhar um determinado conhecimento criativamente.

Diante desses aspectos, os dados coletados junto aos docentes do curso de pedagogia mostram que 22,22% vivenciam aula expositiva; 70,37% aula expositiva dialógica; 48,14% atividades em grupo como seminário e fórum; 22,22% atividades individuais como resenhas e fichamentos; 22,22% pesquisas científicas; 29,62% outros procedimentos como análise de textos, debates, oficinas, leitura individual e projeção de filme. A mesma questão foi direcionada aos alunos e 17,54% sustentaram aula expositiva; 29,80% aula expositiva dialógica; 34,43% atividades em grupo; 11,92% atividades individuais; 13,23% pesquisas científicas; 0,7% outros como discussão de texto. Nessa questão, o pesquisando poderia marcar mais de uma alternativa, daí o motivo da amostragem dos percentuais serem maiores que 100% na sua totalidade.

Entendendo-se no seu contexto amplo, isto é, incluindo-se o quantitativo de professores e acadêmicos, 39,76% ainda estão trabalhando sem a participação dos alunos, pois trabalham unicamente com aula expositiva essa

consiste numa preleção verbal utilizada pelos professores com o objetivo de transmitir informações a seus alunos. É um procedimento bastante antigo. Sabe-se que foi utilizado pelos filósofos da Antiguidade, pelos escolásticos da Idade Média, pelos professores do Renascimento e continua sendo aplicado na maioria das universidades do mundo. No Brasil, constitui seguramente o procediemento mais empregado em todos os níveis de ensino. (GIL, 2007, p. 68)

No dizer do autor é uma estratégia desenvolvida com freqüência no ensino superior em função da facilidade do educador depositar informações aos alunos que se mantêm dóceis, "os fatos são transmitidos das fichas do professor para o caderno do aluno sem passar pela mente de nenhum dos dois" (GIL, 2007, p. 68).

Essa prática foi observada no curso de pedagogia da UNIFAP na disciplina de Literatura Infantil. A DO19 tentava explicar sobre as Fábulas da Cigarra e da Formiga e sua influência no desenvolvimento do hábito de leitura da criança. Primeiramente, a professora leu um trecho do texto das referidas fábulas, porém

não houve atenção em decorrência das conversas paralelas que os acadêmicos naquele momento iniciaram que não se referiam ao tema proposto. Não houve também intervenção da educadora em coordenar o conteúdo e os diálogos que fluíram na sala de aula. A aula se desenvolveu nessa dinâmica, a professora falando para si própria. Em certo momento, a docente foi questionada por um aluno sobre o autor do soldadinho de chumbo, mas a professora não se lembrava, portanto não respondeu a questão. Ficou claro que existiu ironia do aluno na perspectiva de testar o conhecimento da docente, logo foi observável os risos dos acadêmicos que constatavam a falta de clareza da professora no que se refere ao domínio de conteúdo.

Nessa experiência, não há parada de reflexão sobre o tema abordado, o ensino centrou-se na mão da educadora que decidiu sozinha, a seqüência lógica do que estava sendo ensinado, firma-se a fragmentação entre os conteúdos abordados e as reais expectativas dos acadêmicos. A aula se tornou enfadonha, até porque a professora não utilizou nenhum recurso material que possibilitasse a motivação visual e auditiva, no máximo utilizou o quadro magnético em que um tempo significativo da aula se destinou a copia da matéria pelo aluno.

Há outros casos, em que o professor dita oralmente o conteúdo. Também, algumas vezes, o professor manuseia o recurso audiovisual e se limita a ler o conteúdo expresso nos slides sem nenhum aprofundamento científico, descontextualizado das idéias dos educandos. Como tais realidades são comuns na universidade, os acadêmicos acabam se condicionando a uma postura passiva, e, na maioria, sentem-se satisfeitos com tal prática.

Justificam-se essas experiências não só em decorrência da falta de criatividade do professor, mas devido também às diversas responsabilidades que assumem sozinhos. Esse se transforma em transmissor de um acervo cultural, é o sujeito que tem a atribuição de verbalizar, luta sempre para ditar normas, além de ter que ser autoritário, inibindo a participação do aluno, mantendo-se sempre em silêncio absoluto, deve desenvolver a aula numa seqüência lógica que retrate introdução, desenvolvimento e conclusão de forma linear.

Devido a esses fatores, acaba o professor transformando-se em um instrumento robotizado que serve a si próprio. Seu exercício profissional é sinônimo de neutralidade, pois não interfere na aprendizagem do aluno, uma vez que não há permissão para a provocação, contradição, muito menos para a participação dos

acadêmicos.

Entretanto, os dados quantitativos esclarecem outras estratégias que se contrapõem à aula expositiva. No referido quantitativo se mostra que 70,37% dos docentes optaram pela aula expositiva dialogada e 29,80% dos acadêmicos também pontuaram a mesma alternativa. Então, tem-se um total de 100,17% dos participantes que direcionam uma estratégia que envolve os acadêmicos nas discussões, embora o percentual dos alunos apresente menor quantitativo. Mas é significativo o avanço de permitir o envolvimento do acadêmico no contexto didático, considerando-se que uma proposta para mudar a aula expositiva em técnica de ensino que propicia incentivar o pensamento crítico do aluno é dar espaço ao processo dialógico, por isso, "nessa posição a mensagem apresentada pelo professor é simples pretexto para desencadear a participação da classe, podendo haver, assim, contestação, pesquisa e discussão". (NÉRICI, 1987, p. 210).

Essa estratégia dá abertura ao acadêmico mostrar suas experiências tendo em vista a conquista de um novo conhecimento. No entanto, não se pode transformá-la em uma conversa de senso comum, mas um momento onde se desenvolve a reelaboração do objeto de estudo que está sendo analisado. O foco deve se direcionar à atual realidade vivenciada, em que é permitido ao aluno despertar para as mudanças econômicas, políticas, culturais, que ocorrem em sua vida social.

Isso foi constatado na aula de Psicologia da Educação III. A DO25 projetou o filme "Happy Freet: o pingüim". Esse tratava sobre as diferenças multiculturais de um grupo social, enquanto o grupo de que o pingüim fazia parte exigia dele a habilidade de cantar; ele se mostrava de forma hábil, a postura de dançar, daí surgiram rejeições com atitudes discriminatórias dos demais membros que integravam o grupo. Mas, no decorrer da história, foram ocorrendo mudanças de opinião do grupo. No final, houve a aceitabilidade entre a habilidade de cantar que tinha o grupo social com a de dançar do pingüim. Após a projeção, a professora propôs a seguinte questão geradora: o que é ser diferente no contexto do processo de inclusão educacional? Logo a participação dos alunos foi imediata, nesse momento a professora iniciou as abordagens sobre a teoria de Vygotsky (1998), evidenciando sobre os planos genéticos de desenvolvimento, o pensamento neoliberal na escola pautado no mérito individual e o pensamento inclusivo. No

decorrer de toda a aula, os acadêmicos se envolveram estabelecendo elo de comunicação entre o professor, o conteúdo e o confronto com a realidade do qual conheciam.

A aula descrita proporcionou incentivação e motivação dos participantes, ou seja, tanto o professor como os estudantes eram responsáveis em discutir e conhecer o objeto estudado. Então, é primordial que na maioria das situações, o professor incite a participação dos alunos por meio de questões diversas oportunizando espaço para explorar as suas dúvidas em relação ao tema estudado. As questões emanadas pelo educador junto aos alunos objetivam constatar se os alunos estão entendendo o que está sendo explicado. Para isso, é comum o professor criar momentos em que aluno possa produzir oralmente a síntese do conteúdo.

Outra forma de conduzir é dirigir perguntas antes da exposição do assunto com a intenção de conhecer o nível e o tipo de conhecimentos que os alunos já possuem. Com esse diagnóstico, é possível ao professor entender como vai desenvolver a aula. Para dar continuidade a aula nessa dinâmica, é importante que o professor paulatinamente explique os aspectos corretos e errados que surgirão da explicação dos acadêmicos. No caso das abordagens incorretas, faz-se necessário que o educador não ofenda psicologicamente, nem socialmente, como era comum ocorrer na tendência tradicional. O objetivo do mediador é diagnosticar as lacunas e dificuldades dos acadêmicos tendo em vista sua superação.

É comum que, nesse estilo de aula, o envolvimento dos alunos promova alterações na lógica da aula planejada previamente. No entanto, é certo que, na execução, o professor trabalhe no sentido de não fugir do tema estudado, pois poderá elaborar questões geradoras que dêem referência à seqüência do tema em estudo. A finalidade do professor é sempre desafiar os alunos a buscarem novos conhecimentos para resolverem as questões ou problemas propostos por meio de sua própria interpretação, ou seja, pela construção de seu próprio conhecimento.

Desse modo, o professor provoca as interações que devem ser contínuas entre os alunos, pois quando os educandos interpretam, confrontam e negociam diferentes questões, ou problemas dentro de um mesmo conteúdo, constroem novos significados, e gradativamente conquistam novas e mais complexas aprendizagens.

Um dos eixos fundamentais da aula expositiva dialogada é a

problematização que remete a questionar fenômenos ou idéias, tendo como finalidade principal a sua solução. Nessa surgem questões vinculadas com

[...] nosso trabalho, nossa interação com as pessoas, nossa realização de tarefas, nosso enfrentamento de conflitos. Referem-se, pois, ao recorte de algo sempre aberto, dinâmico e, como tal, repetem aquilo que é universal no problemático e fantástico que é a vida, entendida como exercício das funções que a conservam no contexto de suas transformações. (PERRENOUD, et al, 2002, p. 115)

Nessa perspectiva, o professor tem como desenvolver diversas habilidades e competências nos acadêmicos como argumentação verbal, contextualização crítica, autonomia, auto-estima, autoridade diante dos conhecimentos que absorveu. Enfim, quanto mais dialogadas forem as aulas, existem maiores condições de que se incentivem os alunos a aprender a negociar, a conviver com a pluralidade multicultural existente na atual sociedade.

Pelo exposto, fica evidente que embora ainda exista professores no curso de pedagogia com práticas tradicionais, de outro lado, há experiências que podem promover no acadêmico outra visão crítica do mundo, porque, na mesma questão sobre as estratégias, também foram marcadas alternativas em que os professores desenvolvem atividades em grupo. Tanto os docentes como discentes pontuaram essa alternativa, sendo 48,14% e 34,43%, respectivamente, totalizando 82,57%.

Diante desse demonstrativo, é salutar esclarecer que grupo significa a reunião de dois ou mais cidadãos que se apresentam socializados com intencionalidade e interação mútua, com a finalidade de atingir um determinado objetivo, de acordo com o tempo previsto. No campo da didática

O ensino socializado na sala de aula teve sua origem no movimento da Escola Nova e, mais especificamente, a partir dos estudos feitos pelos psicólogos sociais, que criaram um ramo de estudo mais conhecido por Dinâmica de Grupo. A dinâmica de grupo é inspirada na Psicologia da Gestalt e na teoria de Kurt Lewin, que visa a analisar a natureza dos grupos, as inter-relações de seus membros as alterações que se processam em seu âmago, geradas por forças internas e externas. (VEIGA, 1993, p. 103).

Então, no sentido amplo, entende-se que a dinâmica de grupo é a ciência que estuda os fenômenos vivenciados em determinado grupo, e, em sentido mais específico, significa uma forma de ação que pode ocorrer em grandes, bem como em pequenos grupos.

Trabalhar em grupo é uma estratégia que desenvolvida com a intenção de promover a aprendizagem cooperativa, isto é, um grupo de alunos trabalha em conjunto para conseqüentemente adquirirem destrezas sociais, tendo como

resultado a habilidade de trabalhar coletivamente, fazendo com que as pessoas se influenciem reciprocamente, favorecendo o auxílio e o apoio mútuo.

Faz-se necessário evidenciar que mesmo trabalhando em equipe, a aprendizagem também é individual, por isso o propósito é debater, estimular a participação e resolver problemas, por meio do diálogo. Nesse sentido, é essencial a orientação e acompanhamento dos docentes nos grupos para verificar se todos os integrantes estão realmente colaborando em decorrência da importância de sua participação interativa, além de seu aprendizado. A orientação está pautada nas tarefas que devem ser criteriosamente planejadas a fim de surtir os resultados satisfatórios esperados. De fato, professor e alunos devem ter uma relação interativa que permite contradições, consenso e responsabilidades particulares, que pressupõem uma relação social, afetiva e principalmente política.

É procedente evidenciar que no trabalho em grupo não se pode limitar somente à preparação e acompanhamento, mas também a avaliação. É primordial refletir acerca dos pontos fortes e frágeis do processo do trabalho de grupo e suas perspectivas para o futuro.

Nesse contexto, existem várias formas de desenvolver ações envolvendo o grupo, dentre essas se tem o seminário que,

Etimologicamente o nome desta técnica vem da palavra latina seminariu, que significa viveiro de plantas onde se fazem as sementeiras. Sementeira indica a idéia de proliferação daquilo que se semeia [...]. No sentido amplo, seminário significa um congresso científico, cultural ou tecnológico [...]. No sentido restrito, o seminário visto como técnica de ensino é o grupo de estudos em que se discute e se debate um ou mais temas apresentados por um ou vários alunos, sob a direção do professor responsável [...]. (VEIGA, 1993, p. 107).

Ao analisar o significado de seminário, verifica-se que a referida atividade em grupo não se limita na divisão da classe em subgrupos, tendo cada aluno o dever de expor um dado conteúdo, sendo que os alunos estudam e expressam individualmente a sua "parte" do tema de forma monóloga. Não acontece a socialização dialógica do conhecimento entre os educandos, bem como ocorre à transferência da aula expositiva que se processa a partir dos discentes ao docente, isto é, os alunos é que desenvolvem a aula dirigida ao professor. O professor nesse caso na maioria assiste às exposições sem intervir no processo didático.

Ao contrário disso, o seminário permite, sim, discutir-se uma determinada temática previamente definida podendo ser direcionada por um texto, uma

pesquisa bibliográfica ou de campo, uma questão norteadora, considerando-se que a realidade acadêmica esta permeada de conhecimentos científicos teóricos, práticos, princípios e normas.

Nesses termos, foi verificada a aula da disciplina de conhecimentos técnicos pedagógicos. O DO2 orientou os grupos para efetivação da pesquisa bibliográfica sobre o coordenador pedagógico e o cotidiano na escola, tendo como eixos: a indisciplina e o papel do coordenador pedagógico, habilidade do docente na indisciplina escolar e estratégias de inclusão na sala de aula. A orientação ocorreu por grupo, pois cada grupo ficou com a responsabilidade de pesquisar um eixo temático, o educador, além de orientar, discutiu o tema proposto e instigou a participação de todos que integravam os grupos. Na apresentação do seminário que ocorreu na semana posterior os grupos socializaram os conteúdos com a intervenção do professor que pontuou os limites e avanços das idéias, além da participação dos demais educandos da turma. Nesse caso, existiu a co-responsabilidade em pesquisar o conteúdo, estudar, analisar debater e refletir coletivamente professor e acadêmicos.

O que não ocorreu em um seminário direcionado pelo DO1 de metodologia da matemática. A aula tinha como objetivo orientar os alunos a analisar o conteúdo do livro didático, tendo em vista as atividades propostas nos livros, à dimensão do conteúdo, o nível de mecanização quanto ao raciocínio lógico. No decorrer da aula, dois grupos se pronunciaram evidenciando que não estavam seguros para a apresentação em decorrência da falta de abordagem científica do professor no assessoramento junto aos acadêmicos. O professor tentou defender-se, porém não convenceu os alunos.

O objetivo do seminário não é deixar os alunos sem orientação que lhes possibilite não desenvolver a tarefa, o objetivo é provocar o hábito de discutir com a intencionalidade de instigar o pensamento crítico do educando. Nesse sentido o professor deve servir como orientador, mobilizador e articulador das ações dos alunos, pois, o grupo terá a possibilidade de apresentar os principais fundamentos do tema em análise, caso seja uma pesquisa bibliográfica, pode mostrar sua estrutura lógica, premissas inovadoras, limitações gerais da teoria. Posteriormente, abre-se para a assembléia abordar suas considerações, ou seja, os demais educandos, questionam, relatam experiências, contrapõem com base no tema. Nesse momento, o professor também se envolve explicando e criticando a teoria

em estudo. Estabelece-se um feedback entre professor-aluno e entre aluno-aluno, formando-se um processo eminentemente ativo. Portanto "fica claro que o seminário constitui estratégia das mais adequadas aos objetivos do ensino superior. [...] Todavia, convém considerar que um seminário, [...] exige a tomada de inúmeros cuidados [...]" (GIL, 2007, p. 81).

Além do seminário outra estratégia vivenciada no curso de pedagogia é o ensino individualizado em que "o atendimento as diferenças individuais é o fundamento das técnicas de ensino individualizado" (SANT'ANNA, et al, 1998). Nesse prisma, na mesma questão sobre as estratégias que são desenvolvidas no curso de pedagogia, 22,22% dos docentes e 11,92% dos acadêmicos optaram comprovando de que são desenvolvidas atividades individuais, esse quantitativo totalizou 33,44%. Considera-se menor proporção em relação as demais estratégias como a aula expositiva dialogada e o trabalho em grupo que foi pontuada pelos participantes da pesquisa, ou seja, docentes e discentes, com 100,17% e 82,57%, respectivamente.

Diante desse quadro, uma limitação relevante é que, no período que foi observado o cotidiano de sala de aula, não foi constatado a aplicação de nenhuma espécie de trabalho individual. Portanto, não há possibilidade de descrever experiências concretas em relação a essa forma de conduzir o processo didático. Entretanto foi registrado no questionário pelos educandos que são desenvolvidas ações como leituras e análises individuais de textos.

Esse tipo de método não supõe isolamento ou falta de diálogo, reconhecendo-se que a relação entre aluno e os textos, os livros ou os materiais didáticos é dialógico, seja pelas interlocuções que estabelece com os autores desses materiais, seja pelas reflexões e associações a conhecimentos e experiências anteriores que as atividades e questões suscitam. (RANGEL, 2005, p. 21)

Isso significa organizar o ensino na perspectiva de desenvolver competências e habilidades como análise interpretativa, raciocínio lógico, ritmo de trabalho, expressão escrita, poder de observação, de análise; além de aspectos formativos dentre os quais podem ser interesse, responsabilidade, predominando o estudo e a pesquisa. Tais aspectos possibilitam estimular os acadêmicos a construir seu ritmo próprio de estudo, lhes proporcionando pensamento reflexivo, desenvolvimento da capacidade crítica e a reconstrução da experiência individual e grupal.

Também dentre as estratégias que são desenvolvidas na dinâmica sala de

aula do curso de pedagogia, tem-se a pesquisa científica. Assim, comprovou-se que 22,22% dos docentes e 13,23% de alunos declararam que são desenvolvidas pesquisas científicas, porém todas as práticas observadas foram vivenciadas em grupo. Essa prática pode ser comprovada na aula de psicologia da educação.

Na aula de Psicologia da Educação I operacionalizou-se projeto de pesquisa que objetivou estudar sobre a psicologia do desenvolvimento. A professora DO15 dividiu os alunos em grupos, cada um desses ficou responsável em fazer pesquisa bibliográfica, tendo-se em vista investigar as teorias de Piaget, Freud, Vygotsky e Bandura. O foco seria a relação professor e alunos.

Logo após a pesquisa bibliográfica, foi viabilizado a elaboração do projeto e instrumentos da pesquisa sob a orientação da professora em sala de aula, também foi realizado a fundamentação desses de forma extra curricular pelos acadêmicos. O segundo momento foi a realização da coleta de dados que nesse caso tiveram como base o estudo dos pressupostos apreendidos na pesquisa bibliográfica. Tal coleta ocorreu nas escolas públicas estaduais que estão situadas em Macapá, em que não foi permitido evidenciar nome das referidas unidades escolares; na terceira etapa, promoveu-se a análise dos dados articulando esses à luz do marco teórico dos referidos autores já mencionados; a última etapa foi a socialização dos resultados pelos grupos na turma. Cada grupo explicou os resultados da pesquisa, após cada apresentação a professora entrevistou abordando os avanços e recuos do trabalho, evidenciou como aspectos positivos a argumentação crítica e articulação das teorias com os dados coletados. Como negativos, houve a falta de esclarecimentos de dois grupos no que se refere a integração dos dados com o marco teórico. Mas os demais grupos que totalizavam 5 (cinco) construíram a pesquisa de acordo com as orientações técnicas proferidas pela professora. O período de realização do trabalho descrito se desenvolveu durante todo o primeiro semestre do ano de 2008.

O relato mostra que a professora provocou os acadêmicos a tomarem postura de pesquisadores, considerando-se que concluíram a pesquisa fazendo integração entre a teoria que perpassa nas quatro paredes da Unifap e o que se vive no cotidiano das escolas.

A pesquisa, como interrogação de algo, lança-nos na interrogação, pede reflexão crítica, enfrentamento com o instituído, descoberta, invenção e criação. É um trabalho do pensamento e da linguagem para pensar e dizer o que ainda não foi pensado nem dito, uma visão compreensiva de totalidades, ação civilizatória contra a bárbarie social e política em que a

reflexão, a crítica, o exame de conhecimentos construídos possibilitam sua mudança e sua superação. (CHAÚÍ, 1999, p. 222)

A pesquisa na universidade deve ser concebida como instrumento que busca descobrir a subjetividade de um fenômeno, isto é, de uma problemática que condiz entender a história, o significado que os atores dão as suas vivências na prática social. É o que retrata a professora de currículo e programas:

[...] Nessa pesquisa nós vamos ter oportunidade de conhecer o currículo em vários espaços de tempo e estabelecer a relação entre esse currículo e a teoria do currículo que está em voga no momento. Então eles vão a campo fazer essa investigação na escola. Eu compreendo que o professor tem que também fazer se mover, estabelecer esta relação, não só trabalhar a questão teórica na sala de aula, mas perceber de que forma isso vem sendo tratado dentro da sociedade amapaense. É nessa perspectiva que nós procuramos trabalhar fazendo essa relação o global, o nacional e o local. (DO14)

A grande contribuição da pesquisa é a possibilidade de descrever um fato e analisar esse dentro de um contexto, entendendo o nexo causal de seus condicionantes políticos e culturais a partir dos problemas existentes. Nesse contexto é possível o discente observar, sistematizar registros escritos de forma lógica, comparar idéias tendo em vista a resolução de questões reais de seu dia a dia. Quando se busca a pesquisa o aluno cria linguagem própria que gradativamente vai incorporando em diferentes situações de seu mundo, assim o aluno se prepara para viver na sociedade de forma solidária e tolerante.

Porém, o quantitativo menor de opções no que se refere as estratégias de pesquisa desenvolvida na sala de aula do curso de pedagogia da UNIFAP, ou seja, dos 27 (vinte e sete) docentes, apenas 22,22% e dos 136 (cento e trinta e seis) somente 13,23% de alunos, comprova que ainda existe a tradição de docentes que optam por permanecer em seus hábitos e em suas práticas disciplinares, pois assim acreditam veementemente em explicações sem fundamentação do saber científico e sem questionar seus próprios valores e princípios que se originam dessa crença.

No que se refere a esses hábitos é comum o professor ter interesse em pesquisas dentro da academia, orienta trabalhos científicos, publica artigos, realiza pesquisas originais, inclusive é titulado ou busca ser mestre, doutor ou pós-doutor. Mas esses interesses pela pesquisa ocorrem em função do educador ter necessidade de pontuar seu currículo, objetivando ser contemplado com bolsas de pesquisa junto a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas do Ensino

Superior-CAPEs, Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico-CNPQ, ou de outro lado almejam a progressão funcional para uma remuneração salarial ou aposentadoria mais qualificada quantitativamente. No entanto, no campo do ensino, poucos refletem sobre: O que? Por quê? Para que? Quando? Como? Onde? Quanto? Com quem? Para quem se pode desenvolver estratégias que conduza a formação de um aluno ativo, participativo no âmbito que está integrado na sociedade.

Assim, o instrucionismo, a transmissão, assimilação e a reprodução dos conhecimentos científicos, conduzem os alunos a tomarem uma postura de pessoas que tem aversão a curiosidade e a investigação. Segundo Morin "não se pode reformar a instituição sem uma prévia reforma das mentes, mas não se podem reformar as mentes sem uma prévia reforma das instituições" (2005, p. 99).

Diante dessa premissa se verifica que por causa do célebre desenvolvimento tecnológico em que se aprimorou os veículos de comunicação a educação sistemática na sala de aula vem sofrendo uma revolução de natureza metodológica na medida em que rompe com o tradicionalismo. Nesse prisma essa reforma afirmada por Morin pode se iniciar pelo trabalho com pesquisa em sala de aula, considerando a busca do diálogo como alicerce para apreender o conhecimento por meio da pesquisa, propiciando a troca de idéias e valorizando o envolvimento do aluno, dos professores e das várias ciências de forma interdisciplinar. Nesse foco a pesquisa transforma-se em um meio de promover a autoridade e a capacidade de saber pensar, o aluno pode desconstruir e construir o conhecimento a partir de sua própria história, isso enriquece o desenvolvimento da autonomia e de e sua argumentação crítica diante do mundo capitalista.

Por fim, após a trajetória da vivência no curso de pedagogia da UNIFAP e, pelos dados descritos sobre As Estratégias Didáticas no Cotidiano de Sala de Aula percebem-se contradições. Hora se constata uma didática diretamente relacionada ao tradicionalismo em que docentes ainda resistem à inovação, limitam-se saber o conteúdo pronto e acabado, esquecendo dos progressos tecnológicos que se pode recorrer no desenvolvimento de estratégias na sala de aula, como diz Mazetto:

É verdade que muitos docentes de ensino superior têm uma dupla atitude com relação às técnicas: superexigentes no conhecimento, no uso e na atualização de suas técnicas cirúrgicas, diagnósticas de avaliação e planejamento, [...] de interpretação dos códigos [...], de coletas e transformação de dados de qualquer fenômeno social. Quanto a sua atuação, porém, um descaso total com a tecnologia, acreditando que é

suficiente o domínio do conteúdo para entrar em uma sala de aula e conseguir que os alunos aprendem. (2003, p. 85).

Assim é comum no ensino superior o professor centrar o foco de seu trabalho em um conteúdo estático que não tem significado para os alunos, daí tem-se alunos desinteressados e professores desqualificados para lidar com uma dinâmica criativa na sala de aula. É comum um fluxo unilateral de comunicação entre docentes e discentes uma vez que se considera o aluno incapaz de controlar seus interesses e anseios impedindo iniciativa, auto-responsabilidade e a auto-direção, já que se admite o conhecimento como acabado em que o ensino é visto de forma padronizada que tem a finalidade de disseminar informações fixas. Isso ocorre devido à docência centrada no professor que na maioria é autocrática, supervisora ou diretiva na sua abordagem, sua instrução é exclusivamente consultiva, centra-se na aprendizagem não permissiva, pelo fato do acadêmico ser considerado como ser inativo, dependente e subordinado.

Entretanto, hora constata-se no curso de pedagogia da UNIFAP desenvolvimento de objetivos, conteúdos e estratégias pautadas em uma didática inovadora em que permite o educador se perguntar: "o que posso fazer para que meus alunos se interessem pelo que ensino e para motivá-los a se esforçarem para aprender?" (COLL, et al, 2003, p. 104). Responder tal questão implica o professor refletir sobre a influência de uma ação didática no processo de motivação para a aprendizagem dos alunos. Significa pensar que

Não é demasiado atrevido afirmar que jamais houve uma época em que tantas pessoas aprendessem tantas coisas distintas ao mesmo tempo e, tantas pessoas dedicadas a fazer com que as outras pessoas aprendam. Estamos na sociedade da aprendizagem. (POZO, 2002, p. 32).

O ânseio pela busca de informações é objetivo contínuo dos indivíduos em geral, a sociedade exige de seus membros em função da crescente e veloz capacidade de gerar informações aprender coisas diversas e originais. O professor que pensa e atua nessa perspectiva desenvolve melhor sua competência profissional está interessado no aprendizado construtivo que se processa na relação professor e alunos na sala de aula, na intenção de que o acadêmico deve ser precedido de embasamento teórico, para que os conceitos possam ser trabalhados para auxiliá-los na definição de suas ações. Assim o aluno busca o melhor caminho, utilizando as teorias que aprendeu possibilitando lastro nas suas próprias decisões.

Portanto no desenvolvimento das estratégias o educador do ensino superior necessita de conhecimentos profundos no que diz respeito ao diagnóstico da realidade do aluno, na perspectiva de que será de fundamental importância a monitorização sobre o comportamento de seus aspectos cognitivos. Não só com a intenção de gerar uma seqüência de procedimentos capazes de conduzir uma interação de ensino e aprendizagem, mas de explicar os fenômenos e processos com segurança, corrigir de forma argumentativa, bem como de adaptar os diversos fundamentos de acordo com as peculiaridades individuais, tendo em vista o efetivo sucesso.

Nesses termos será válido analisar a partir desses elementos descritos sobre as estratégias, como se processa o ato de avaliar a aprendizagem no ensino superior, objetivando entender os pontos fortes e frágeis. Considerando que é por meio da avaliação que se encontra as possíveis respostas para os problemas obscuros, pois se sabe o quanto é importante avaliar pautado em análises sócio-históricas que tenham sentidos e significados sociais, dando possibilidade de o educador ter um olhar crítico sobre sua própria vivência, na relação que estabelece com os alunos no processo de ensino e de aprendizagem. É necessário que os professores se interessem sobre as inúmeras informações fornecidas, e, por meio desses novos conhecimentos, reivindicuem novas políticas de gestão educacional e do sistema de avaliação da aprendizagem. Assim será descrito na próxima seção as experiências percorridas sobre a avaliação da aprendizagem no curso de pedagogia da UNIFAP.

4.1.3 A Avaliação da Aprendizagem: as práticas percorridas no curso de pedagogia

Se fizermos uma retrospectiva histórica desde as origens da civilização humana, sempre existiu alguma forma de avaliar, pois o ser humano é o único ser vivo capaz de observar, julgar e buscar soluções de problemas numa perspectiva crítica, inerente ao seu meio social, político e cultural. Nesse contexto, todos nós, com a convivência humana, estamos exercendo o papel de avaliadores, agimos com base na reflexão, a partir de ações conscientes e intenções definidas. Assim, obviamente a avaliação não está focalizada exclusivamente no educando e seu aprendizado, aplica-se a todas as áreas do conhecimento empírico, filosófico,

teológico e científico.

Mas, em função da complexidade e condições que se contextualizam no ato de avaliar, os educadores sentiram a necessidade de discutir algumas problematizações que se destacam no âmbito educacional na universidade. Assim, para melhor entender tais problemáticas, tem-se a docimologia, que, segundo De Landshere (1976), é a ciência do estudo da atribuição de notas e do comportamento dos avaliadores e avaliados. Têm-se, então, com base em experiências concretas e científicas, condições de mostrar algumas vivências de avaliação da aprendizagem na universidade.

É necessário, então, enfatizar que a avaliação é um processo pelo qual se busca diagnosticar, cotejar, e refletir sobre as modificações do comportamento dos alunos, professores e todos que estão inseridos na escola, na perspectiva de verificar se o conhecimento se efetivou. Constata-se, também, que, como processo, a avaliação se contextualiza pela ação contínua, em que se deve considerar o tempo a ser desenvolvido, a visão de totalidade, bem com a importância de planejá-la fundamentada num sentido dinâmico, processual, envolvente, abrangente, solidário e com formas variadas de vivenciá-las.

A prática da avaliação da aprendizagem escolar deve ter relação direta com a democratização do ensino, que se concretiza por meio de uma avaliação diagnóstica, que é

[...] o instrumento dialético do avanço terá de ser o instrumento da identificação dos novos rumos. Enfim, terá de ser o instrumento do reconhecimento dos caminhos percorridos e da identificação dos caminhos a serem perseguidos [...]. A avaliação dialógica será, com certeza, um instrumento fundamental para auxiliar cada educando no seu processo de competência e crescimento para a autonomia [...] (LUCKESI, 1984, pp. 43-44).

Luckesi entende que avaliação diagnóstica se efetivará quando houver compromisso do educador com a democratização do ato pedagógico, tem como característica básica a participação de todos os envolvidos no processo. Portanto, o professor precisa vivenciar estratégias que possibilitem a interpretação das experiências múltiplas que os alunos trazem, pois favorecerá novas análises. Essa postura proporciona uma vivência da avaliação como prática de investigação, o maior interesse do professor é de identificar os conhecimentos já consolidados pelos alunos e exercitar novos conhecimentos, transformando a sala de aula num ambiente interativo.

Nas palavras de Hoffmann, a avaliação tem uma

[...] visão dialética do conhecimento, que implica o princípio de historicidade: o conhecimento humano visa sempre ao futuro, à evolução, à superação. Assim, destina-se a avaliação mediadora a conhecer, não apenas para compreender, mas para promover ações em benefício escolar, às universidades (2001, p. 18).

O fato de conhecer não apenas para compreender, mas para promover, segundo a autora, tem como pressuposto básico a busca da qualidade do processo ensino-aprendizagem, que consiste no aspecto principal o desenvolvimento ético e cognitivo do aluno, que se efetiva pela ação do docente. O professor passa a compreender e reconhecer as capacidades dos alunos a partir de um planejamento pedagógico que visa à produção de conhecimento. Dessa forma, as estratégias de percepção por parte do professor em relação à realidade do aluno vão se ampliando, sendo possível detectar os avanços e recuos da aprendizagem, instalando, em relação aos limites, a reconstrução do conhecimento que se viabiliza por uma dinâmica coletiva. "O professor assume um papel de investigador, de esclarecedor, de organizador de experiências significativas da aprendizagem" (HOFFMANN, 2001, p. 18).

Essa nova postura do professor como investigador, segundo Hoffmann (1998), parte de alguns questionamentos: como os professores têm lidado com a questão da avaliação a que têm acesso ao longo de sua história de vida? Como se dá a sua prática a partir dos mitos e representações? Diante dessas problematizações, a avaliação da aprendizagem torna-se um processo de reflexão que conduz ao entendimento de que o aluno, como sujeito crítico, criativo é capaz de intervir no processo histórico o qual vivencia, transformando gradativamente sua realidade. Essa avaliação exige, não só do educador, mas de todos que integram os vários segmentos na universidade, consciência e compromisso profissional, possibilitando reconhecer que a avaliação da aprendizagem nada mais é do que a promotora do desenvolvimento do educando,

Avaliação severa, límpida, zelosa é instrumento central. Não se trata jamais de usar avaliação para encobrir os problemas de aprendizagem matemática, mas de fazer aquela avaliação que melhor indique os problemas, e, com isso, se possa enfrentá-la da maneira mais profícua (DEMO, 2002, p. 55).

Construir uma avaliação capaz de promover a dialética junto ao real, com as diversidades do conhecimento, com as diferenças individuais, valores e princípios antagônicos, não é tarefa fácil, exige de todos os profissionais da educação uma

postura coletiva e consciente, articulada ao compromisso profissional em suas dimensões políticas, técnicas, humanas e didáticas do processo pedagógico.

Porém, ao contrário dessas premissas, percebemos em muitas práticas que "o processo educativo se desenvolve através de momentos estanques, sem elos de continuidade, desconectado em termos de progressão na construção do conhecimento" (HOFFMANN, 2001, p. 58). Nesse sentido, estabelecem-se, na universidade, práticas que negam a expressão dos vários saberes, conectando o silenciamento dos educandos, tornando-se a avaliação da aprendizagem uma ação excludente, que desvaloriza experiências, engrandece a hierarquia e o autoritarismo.

É necessária a ruptura dessas práticas, que poderão mudar a partir de novas situações de avaliação como sugere Perrenoud:

[...] É formativa toda avaliação que ajuda o aluno a aprender e se desenvolver, ou melhor, que participa da regulação das aprendizagens e do desenvolvimento no sentido de um projeto educativo. [...] Proponho considerar como formativa toda prática de avaliação contínua que pretenda contribuir para melhorar as aprendizagens em curso, qualquer que seja seu quadro e qualquer que seja a extensão concreta da diferenciação do ensino [...] (1999, p. 78-10).

Tais mudanças são possíveis, não há ordem opressora que suporte que, um dia, todos os homens acordem perguntando: por quê? (FREIRE, 1979). As idéias de Freire indicam a possibilidade de uma escola onde os conhecimentos estão em processo de construção, numa natureza coletiva, integrada e solidária dos diversos conhecimentos, no qual cada indivíduo tenha iniciativa de buscar soluções dos seus próprios problemas, permitindo contradições e confrontos, considerando a ambigüidade, em que as diversas concepções podem ser relativizadas e interrogadas. Assim, a avaliação, como prática de investigação, pressupõe a diversidade de conceitos, que são construídos a partir de óticas diferentes e se revelam na interrogação pelos professores, alunos e de todos os profissionais da educação que estão comprometidos com uma escola democrática.

A partir desses fundamentos será analisada a prática de avaliar a aprendizagem no contexto pedagógico do curso de pedagogia da UNIFAP. Como primeiro fenômeno será analisado a questão dos instrumentos avaliativos no processo ensino-aprendizagem. Essa proporciona novas situações voltadas à construção do conhecimento dos alunos, pois serve para o professor e alunos formularem juízos em diferentes ângulos. Por isso, é importante saber que

instrumentos são adequados à realidade dos educandos, e como aplicá-los para corresponder aos reais interesses e necessidades da clientela escolar, tendo em vista a formação gradativa da consciência crítica do sujeito aprendiz.

Através desse estilo de atividade, o professor tem possibilidade de acompanhar o desenvolvimento dos alunos, percebendo os saltos qualitativos, pois os

Instrumentos de avaliação são registros de diferentes naturezas: tarefas, textos, cadernos, trabalhos e produções dos alunos analisados pelos professores; anotações sobre a vida escolar dos estudantes nos diários de classe e nos registros das secretárias das instituições, em atas ou outros documentos que servem também como elementos de análise de sua vida escolar. Instrumento é algo completo [...] (HOFFMANN, 2005, p.68).

No curso de pedagogia, cada professor, com base nas concepções que tem sobre avaliação, adota uma forma de avaliar os alunos, pois não existe um padrão definido, em que todos os professores tenham que aplicar com rigor um determinado tipo de instrumento. Sobre isso com a finalidade de conhecer com propriedade perguntou-se aos docentes quais os instrumentos avaliativos que se desenvolve para avaliar a aprendizagem dos acadêmicos, as alternativas eram as seguintes: observação diária; provas; auto-avaliação; portfólio; atendimento individual dos alunos na sala de aula. Dos 27 (vinte e sete) docentes 33,33% marcaram observação; 25,92%, provas; 25,92%, auto-avaliação; 11,11%, portfólio; 18,51%, atendimentos individuais e 22,22% outras formas de avaliar como trabalhos em grupos, individuais, seminários, debates e fichamentos. Quanto aos discentes teve-se o seguinte demonstrativo: 36,7%, observação diária; 21,2%, provas; 20,8%, auto-avaliação; 8,4%, portfólio; 10,2%, atendimento individual; 2,7%, outros como seminários e debates. Nessa questão os participantes poderiam optar por mais de uma alternativa.

Além do que foi constatado no preenchimento do questionário, ao entrevistar a docente e discente, em relação aos instrumentos avaliativos aplicados expressaram:

[...] eu basicamente me utilizo também de certos, de vários instrumentos. [...] É constante eu fazer, eu permitir ser avaliada a cada momento de minhas aulas eu sempre no final, eu gosto de saber como é que está indo a metodologia utilizada em sala de aula aos acadêmicos. Também agente permite eles fazerem atividades grupais, individuais, e como professora, eu me considero observadora, eu gosto de saber o nome de todos pra buscar fazer uma avaliação muito mais próxima deles. Então daí é importante eu identificar eles nominalmente e saber os avanços, onde cada um está produzindo e saber realmente um pouquinho mais da realidade daqueles acadêmicos. Há então uma variedade de ações, tanto

avaliações individuais e grupais. (DO15)

[...] a maioria como eu te falei é são passados textos, os alunos lêem e aí há aquele debate aquela interação colocado o ponto de vista, debate entre alunos e alunos, disposições, seminários mesmo. Já fizemos um projeto de sociologia onde nós tivemos como tema o Amapá, então, foi um dos trabalhos, assim, mais trabalhosos mesmo, porque agente teve que correr atrás de material fora da universidade. Também já fizemos mesa redonda em uma disciplina, então basicamente é isso, textos debatidos, seminários, mesa redonda, projetos, pequenos projetos. (AL1)

Pelos dados e relatos verifica-se que há uma diversidade de atividades avaliativas que são promovidas na sala de aula. Os professores, junto aos alunos, constroem e aplicam ferramentas de avaliação de diferentes enfoques, a partir de situações reais.

Por outro lado, em relação aos aspectos quantitativos, 33,33% dos docentes e 36,7% dos alunos pontuaram a observação, de fato, por meio da observação diária o professor cria um espelho do comportamento do aluno, visando avaliar suas qualidades e dificuldades. No entanto a observação sem registros é mais difícil lembrar tudo o que ocorre com 50 (cinquenta) educandos no cotidiano da sala de aula. "Ao acompanhar vários alunos, em diferentes momentos de aprendizagem, é preciso registrar o que se observa de significativo como um recurso de memória [...]" (HOFFMANN, 2005, p.2003). As evidências numa avaliação do desempenho devem ser colhidas quando o professor assegura-lhes tarefas, em que os alunos possam mostrar suas habilidades.

Meu destaque, portanto, à necessária constituição do dossiê dos alunos pelo professor, nas salas de aula e nas escolas. Por mais trabalhoso que possa significar, é preciso o arquivamento de um conjunto de tarefas em evolução e articulação, para uma visão de conjunto sobre a trajetória de aprendizagem (HOFFMANN, 2005, p.41).

No que se refere às práticas no contexto da sala de aula foi constatado fato relevante sobre observação. A professora de psicologia da educação I, DO15, ao desenvolver o projeto de pesquisa descrito na seção anterior acompanhava nos grupos, registrando em um caderno a frequência e o nível de avanços ou recuos na tarefa proposta. Também foi verificado que na apresentação de trabalhos em grupo como seminário operacionalizado pelo professor DO2, ele observava e registrava de acordo com os critérios definidos como: domínio de conteúdo, argumentação crítica, participação e organização. Nesse prisma na entrevista realizada com a professora DO15, relata:

[...] além da participação do aluno em todas as aulas e nas atividades em campo agente também traz as discussões que eles observaram em campo

né. Pra que agente possa discutir aqui junto levando em conta com os autores que ele também estava estudando nas demais disciplinas. Então agente faz todo um envolvimento teórico e a prática que eles viram em sala de aula, daí eles fazem apresentação, como hoje nós estávamos nessa apresentação de três grupos, na próxima terça-feira nós teremos a apresentação de mais três grupos pra que eles possam mostrar o que foi que eles observaram nas escolas-campo.

O que se constata é a preocupação dos professores no ato de observar e registrar, bem como estimulam os acadêmicos a tomar atitudes de observadores quando pesquisam o cotidiano escolar nas escolas campo de investigação.

A observação de tarefas e manifestações dos alunos não é em si mesma, um instrumento, mas uma ação do professor. A observação diária ao aluno é parte natural do processo. Tais considerações servem para alertar o grande perigo de se pautar o acompanhamento dos alunos, exclusivamente em observações, sem se proceder a anotações e outras formas de registros, caindo no terreno das impressões gerais. Porquanto, o acompanhamento feito juntos aos grupos pela professoras, são essencialmente narrações metódicas dos fatos que ocorrem, pois é muito importante construir "álbuns de vida" dos alunos na escola, de modo que se possam acompanhar a história, compreendendo suas diferentes etapas e ressignificando-as (HOFFMANN, 2001).

Outro instrumento questionado foram as provas, assim 25,92% dos docentes e 21,2% dos discentes escolheram tal alternativa. A prova

Sem dúvida muitos professores já escutaram algum aluno seu, e freqüentemente bons alunos disseram: "professor, eu estudei tudo, eu sabia tudo, mas na hora da prova deu branco". Esta expressão usada com freqüência pelos alunos significa o que se quer expressar por administração das emoções (MORETTO, 2004, p.27).

Em diversas práticas na universidade o educador tende a "fixar critérios de desempenho unilaterais. O professor avalia os alunos pelo seu mérito individual, pela sua capacidade de se ajustar aos seus objetivos [...]" (LIBÂNEO, 2002, p. 198). Evidencia-se, nessa crítica, a avaliação escolar numa perspectiva classificatória, na qual as atividades de verificação são efetivadas em curto prazo, limitando-se as provas escritas fragmentadas, e esses estão articulados a objetivos ligados exclusivamente ao professor.

Moretto concebe que

A avaliação é parte integrante do ensino e da aprendizagem. O ensinar, um dia, já foi concebido como o transmitir conhecimentos prontos e acabados, conjunto de verdades a ser recebido pelo aluno, gravado e devolvido na hora da prova [...] Expressões como "o que será que o professor quer com essa prova?" "professor a questão sete não estava no

caderno de ninguém, o senhor tem que anular", [...] são indicadores de que a preocupação dos alunos é satisfazer os professores, é tentar responder tudo que o professor quer, para, com isso, obter nota (2004, p. 94-95).

Moretto (2004) faz colocações procedentes sobre os instrumentos de avaliação, analisando o mais comum no processo escolar: "a prova". Sugere que essa deve ser elaborada numa perspectiva epistemológica e contextualizada, e o texto deve servir de apoio para análise e interpretação. E o professor, para corrigir, deve ter parametrização, que significa a indicação dos critérios de correção, articulando, não questões transcritórias, mas operatórias, que exigem do educando operações mentais vinculadas ao seu universo simbólico. Alerta para a necessidade de o professor ter conhecimento específico, numa linguagem que possibilite provas claras e precisas.

No período de observação na sala de aula do curso de pedagogia os docentes não aplicaram provas, e, além disso, não se constatou os acadêmicos discutindo no sentido negativo sobre essa prática. Verifica-se que os quantitativos entre docentes e discentes se aproximam, ou seja, 25,92% e 21,2%, respectivamente. Então, considera-se que é um instrumento aplicado sem o clima de tensão ou de punição, não sendo muito frequente como evidencia o AL 05:

Provas mesmo foram poucas provas que nós tivemos o que nós temos são trabalhos que são feitos ao longo do semestre, artigos, pesquisas e apresentações, seminários, né. Ai conta a nota individual, conta a nota em grupo dos trabalhos que são entregues escritos desses seminários [...].

O fato de haver pouca proporção de provas se pode considerar como uma limitação, em decorrência de que na atualidade, no mercado de trabalho do mundo capitalista é comum um número alto de desemprego, existe competitividade ferrenha, onde as organizações públicas e privadas promovem processo seletivo por meio de concursos, visando classificar os que melhor correspondem às expectativas do perfil profissional que definem como ideal. Devido a isso o profissional tem que se submeter a provas escritas e orais.

Assim sendo a universidade tem como atribuição prepará-los para esse meio competitivo. É importante os acadêmicos se acostumarem a participar de momentos que os conduzam interpretar questões interdisciplinares de forma individualizada e que estão relacionadas aquilo que atualmente se exige no meio econômico e social. É claro que se faz necessário que a prova tenha como

finalidade diagnosticar os conhecimentos apreendidos, e não como vêm sendo praticadas nas práticas educativas, caracterizam-se pelo seguinte:

- Dia marcado, duração rigidamente cronometrada, matéria determinada, [...];
- Relação de desconfiança [...].
- Pressão durante a resolução, complexidade maior do que no cotidiano, feita para pegar o aluno, ver que ele não sabe;
- Anunciada com antecedência como forma de ameaça [...] (VASCONCELLOS, 2003, p.125).

Não se admite mais práticas que limitam os alunos na hora da prova, a pensar sob pressão psicológica, em uma postura de coerção. Com efeito, geralmente quando acontece esse choque psicológico, atualmente, não ocorre mais com violência física, mas com promessas de punição na hora da prova ou na atribuição da nota. Sabe-se que, historicamente, a nota sempre mobilizou o poder do professor sobre os alunos, sua vigilância, punição e controle quanto ao processo ensino e aprendizagem, caracterizou-se num poder que "corporitifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violenta" (FOUCAULT, 1982, p.182), ao educando, que agride seu desenvolvimento cognitivo com uma terapia de choque psicológico. Portanto, a prova na universidade deve abordar fundamentos:

- Essenciais: dá ênfase aquilo que é fundamental [...].
- Abrangentes: o conteúdo da avaliação é uma mostra representativa do que esta sendo trabalhado, [...].
- Contextualização: as solicitações são acompanhadas de texto, gráfico, tabela, esquema, desenho, figura, foto, etc. [...].
- Compatíveis: no mesmo nível de complexidade do dia, nem mais fácil, nem mais difícil [...] (VASCONCELLOS, 2003, p.128-129).

Essa abordagem indica intenção de mudança, que se confirma por meio da postura dos docentes, visto que apontam para a necessidade de renovação. Ao aplicar uma prova é necessário planejamento considerando serem imprescindíveis conteúdos essenciais, abrangentes, correspondentes a capacidade de cada sujeito aprendiz. Assim pode-se entender que a prova torna-se uma forma de avaliar numa perspectiva contínua e processual.

Outra forma de avaliar constatada foi à auto-avaliação. Por isso, perguntou-se aos docentes se existem estratégias no curso de pedagogia que promovam a análise do fazer pedagógico como a auto-avaliação, que é elemento de reflexão sobre o real sentido da práxis educativa, suas aptidões, atitudes, comportamentos, pontos frágeis e fortes. 25,92% de docentes e 20,8% discentes afirmaram

positivamente, ou seja, desenvolvem a auto-avaliação no ambiente de sala de aula. Dessa maneira, o professor deixa de pensar que "o ensino é gerador de desigualdade tanto pelas diferenças que faz como pelas que não faz" (PERRENOUD, 1999, p.43). Quando o professor e alunos refletem, pensam sobre os seus pensamentos, observam suas próprias atitudes, como consciência individual e interpretação de condutas do dia-a-dia, que lhe oportuniza superação de limites.

Os dados se confirmam na fala da aluna AL3: "Geralmente é analisado alguns itens; a avaliação do professor e a auto-avaliação. Isso ocorre, é interessante a auto-avaliação [...]". No mesmo prisma AL2 afirma:

Basicamente são produção de textos científicos e artigos, resenhas, agente trabalha bastante também com a produção de seminários, agente acaba fazendo sempre seminários ou um por disciplina. Quando se fecha os conteúdos é desenvolvida, às vezes, a auto-avaliação. É isso que sempre estão contemplando dentro das disciplinas e também a própria avaliação em cada aula eles pedem assim um feedback em relação à aula, como é que foi o que que pode ser melhorado sempre tem uns professores que tem essa preocupação em saber como é que tá o nível de satisfação dos acadêmicos em relação às aulas.

As alunas apontam quanto à capacidade de os professores administrarem suas aulas, no momento em que é possível lidar com problemas pessoais, dificuldade de aprendizagem, relacionamento na sala de aula, método e ansiedade, se faz parada para entender a ação didática. A auto-avaliação faz os indivíduos serem capazes de lidarem com suas próprias emoções, terá também o professor e educandos à habilidade para gerenciar e refletirem juntos sobre o passado, presente e perspectivas de futuro no que se refere a vivência didática.

Outro instrumento utilizado no curso de pedagogia é o portfólio que significa a:

Organização de dossiês do aluno, portfólio, relatórios de avaliação. Todas essas nomenclaturas se referem no seu sentido básico, à organização de uma coletânea de registros sobre aprendizagens do aluno que favoreçam ao professor, aos próprios alunos e as famílias uma visão evolutiva do processo (HOFFMANN, 2001, p.133).

O portfólio tem como função informar, relatar, oferecer resultados, fornecer dados que contemplem a realidade, para entendimento dos processos individuais de aprendizagem, bem como singularidades para interpretação periódica sobre o conjunto de manifestação, comparando as atividades realizadas, fazendo relações dos diversos erros que podem se repetir, enfim

A organização de um dossiê/portfólio significativo passa pelo

entendimento de uma concepção mediadora de avaliação, pois o seu significado não é demonstrativo ou ilustrativo de etapas da aprendizagem, mas elucidativo e depende, para tanto, de uma escolha adequada e da clareza de seus propósitos (HOFFMANN, 2001 p.133).

Os escritos retratam que por meio do portfólio é possível análise mais criteriosa os acertos e erros que foram vividos no percurso didático. A caracterização quantitativa mostra que 11,11% dos docentes e 8,4% dos alunos, confirmam a prática de aplicar o portfólio, e, nesse sentido, se respeita os ritmos dos alunos, considera-os como sujeitos autônomos capazes de desenvolverem seus próprios raciocínios construindo e reavaliando junto ao docente um memorial de atividades científicas escritas. Embora seja uma prática que se vive em pouca proporção em relação àqueles instrumentos que já foram citados como a observação e a auto-avaliação, vale evidenciar que essa experiência não foi evidenciado em relatos orais e nem constatado em observações feitas pela pesquisadora.

É importante salientar, ainda, que além das observações, provas, auto-avaliação e portfólio, tanto os professores como os alunos afirmaram no sentido positivo quanto ao desenvolvimento de atividades individuais, 18,51% de professores e 10,2% de alunos se pronunciaram que ocorrem atendimentos individuais. Sobre essa questão Perrenoud diz:

Um aluno aprende a apresentar um trabalho, a fazer linhas e margens nos cadernos e folhas, a por títulos, seu nome, data, a apresentar um texto, a identificar perguntas, comentários, exemplos, indicação sobre o valor desse ou daquele exercício: ele sabe quando deve explicar uma resposta [...]. O aluno que conhece seu ofício sabe quantas linhas deve escrever para fazer um texto decente [...]. (1999, p.45).

As ações propostas pelo autor só são possíveis quando se utilizam estratégias qualitativas que estimulem o desenvolvimento dessas habilidades individuais. Na universidade, foi possível constatar o atendimento das diferenças individuais mesmo promovendo trabalhos em grupo. O exemplo disso está presente quando a educadora propôs um seminário na disciplina de psicologia da educação I, o professora DO15 atendia as diferenças individuais analisando quanto à capacidade de argumentação crítica na leitura individual de cada aluno. Nesse sentido a docente D020 ressalta:

Então eu vou e separo nesses três aspectos, confiro um grau da produção escrita, também para a apresentação oral que é a maneira de você ir corrigindo alguns à medida que eles vão se apresentando. Depois da apresentação, eu os reúno e vou apresentando onde houve lacunas, onde houve excessos, e tudo eu vou procurando corrigir. E também mesmo que

o trabalho seja de grupo eu solicito a eles que apresentem individualmente.

Durante o período da observação, essas regulações dos atendimentos individuais foram freqüentes. Essas questões são lembradas por Mizukami ao afirmar: "indivíduos mais lentos podem aprender tanto quanto indivíduos capazes, desde que sejam oferecidas atividades adequadas ao seu ritmo e tempo suficiente para praticá-los" (2002, p. 215). Como evidencia AL5: "[...] eles avaliam muito o aluno em relação ao que ele aprendeu mesmo, eles gostam muito de discutir os conteúdos em sala de aula para que todos os alunos comentem a respeito, pra saber o que se aprendeu, é dessa forma que eles avaliam".

Parece-me mais promissor dar um passo a mais e se situar à frente, para refletir sobre o lugar da regulação dos processos de aprendizagem nos dispositivos didáticos, em conexão não apenas com as idéias de avaliação formativa, mas também de individualização das trajetórias de formação dos tratamentos pedagógicos (PERRENOUD, 1999, p.88).

Mizukami e Perrenoud mostram que a avaliação formativa não funciona sem regulação individualizada das aprendizagens, por isso, o foco principal esta na mudança do ensino quanto à gestão da aula, do cuidado com os alunos que apresentam dificuldades, atenção criteriosa naquilo que os alunos conseguiram desenvolver, e, principalmente, o que não conseguiram aprender.

Além dessas formas de avaliar, nessa questão sobre quais instrumentos avaliativos eram aplicados, foi também pontuada a alternativa "outros", nessa 22,22% dos docentes citaram trabalhos em grupos, individuais, seminários e debates; 2,7% dos discentes citaram seminários e debates. Como já foi mencionado sobre o trabalho em grupo na seção anterior os docentes avaliam por meio de seminários e, conseqüentemente fluem os debates. Nesse tipo de estratégia são definidos critérios como a participação, domínio de conteúdo, responsabilidade, enfim, varia de acordo com as exigências de cada educador. Sabe-se que o trabalho em grupo é um processo ativo sócio-pedagógico que tem como propósito mudanças qualitativa de interação e integração das relações humanas, portanto, tem por finalidade principal obter a cooperação mútua dos alunos, para que, conseqüentemente, eles possam contribuir na aprendizagem comum.

E, quanto mais instrumentos de avaliação, tanto são as maiores informações que se poderá obter. A diversidade dos instrumentos avaliativos tem uma função

estratégica na coleta de um maior número e variedade de informações sobre o trabalho docente e os percursos de aprendizagem. Contudo no curso de pedagogia esses instrumentos são vividos de forma fragmentada por cada professor, isto é, não existe conectividade e socialização do que fazem entre os docentes. Porém cada docente na sua disciplina consegue desenvolver procedimentos avaliativos que permite um contexto integrado sobre aquilo que os educandos estão sendo capazes de ser e fazer.

Tentando resgatar sobre o atendimento individual é preciso conhecer e analisar como se dá a relação professor e alunos na sala de aula, pois se observou que uma proporção de professores do curso de pedagogia tinham a preocupação em aproximar-se dos alunos para verificar como estavam desenvolvendo as tarefas, ou seja, "o professor trabalha prestando atenção no aluno para não perder contato: vai ao seu encontro, entende o seu processo de conhecimento e desenvolvimento, aprende ouvi-lo" (VASCONCELLOS, 2003, p. 84).

Nesse processo passa também atenção, além da preocupação com o aprendizado, se percebe a afetividade. Bruner (2001) reforça tal idéia, dizendo que a mente humana é como um guarda-chuva: só funciona aberta; é a chave de abertura é a emoção. Até Platão em 428-348 a.C. ressaltava para importância do amor no conhecimento: "nossa natureza antiga era assim e nós éramos um todo e, portanto, ao desejo e procura do todo que se dá o nome de amor" (1979, p.192).

Todos os autores citados afirmam a necessidade da afetividade na relação professor-aluno, pois isso fortalece a responsabilidade do educador com os educandos no desenvolvimento qualitativo do processo ensino e aprendizagem. Nessa perspectiva foi inquirido sobre como se dá a relação professor e alunos. Os docentes responderam: 40,74% ótimo; 59,25% bom; 0,01% não respondeu. Os discentes ressaltaram: 19,1% ótimo; 69,1% bom; 9,6% regular; 0,7% insatisfatória; 1,5% não responderam. As alternativas dessa questão eram as seguintes ótimo; muito bom; bom; regular e insatisfatória.

Verifica-se que os percentuais de 9,6% e 0,7% apontaram para um relacionamento regular e insatisfatório, respectivamente, das respostas dos alunos. Esses dados são revelados na fala de AL5:

Acho que eu posso falar em um semestre, porque todo semestre nós trocamos de professores e com relação ao semestre passado nós tivemos uma relação muito boa com os professores, semestre passado. Porém, nos semestres anteriores agente não tinha essa relação os professores deixaram muito a desejar, então o que eu posso dizer, são poucos,

pouquíssimos mesmo, professores que nós temos no nosso colegiado, realmente, verdadeiramente comprometidos com o ato de ensinar [...]. Porque o que quem agente percebe exatamente, esses mesmos professores que nós tivemos um bom privilégio de estudar com eles, são exatamente esses professores que participam das reuniões dos colegiados. E aqueles que nós tivemos dificuldade não há participação nenhuma dele em colegiado, eles não sabem o que acontece em colegiado é não participam das reuniões de forma alguma quer dizer ai agente vê que já tem um descomprometimento, né, tanto com o colegiado, que dirá com o curso né com os alunos.

Pelo depoimento se comprova que não há plenamente a afetividade, não está implícito o compromisso e responsabilidade profissional de todos os educadores com a formação dos alunos. Porém um percentual significativo mostra uma boa relação entre docentes e alunos. Pelos depoimentos dos discentes, uma média de 88,2% pontuaram relacionamento positivo por meio dos conceitos muito bom e bom. Isso significa que a maior parte do colegiado mostra compromisso com a dimensão humana, com a interação afetiva e portanto com a construção de uma sociedade mais ética, que está contra a discriminação..

Nesse contexto para confirmar tais dados foi inquirido se nas reuniões de colegiado são avaliados assuntos relativos a avanços e recuos da didática do professor no cotidiano de sala de aula, os docentes pontuaram: 37,04%, sim; 11,11%, não; 44,44%, parcialmente e 7,41%, não responderam. Os educandos marcaram no questionário: 30,9%, sim; 3,7%, não; 15,4%, parcialmente; 50%, desconhecem. Sobre isso o DO 17 afirma:

É como eu falei nas reuniões do colegiado é há algumas que ocorre em função de alguns problemas inclusive didáticos, da metodologia de ensino; do próprio conteúdo, da postura do professor, então acaba ocorrendo. É, aí, pela própria estrutura acadêmica tudo centra no colegiado dentro da universidade da UNIFAP, é problemas administrativos, problemas pedagógicos, problemas de registro de alunos que também é questão administrativa, pesquisa. O colegiado deixa de ter oportunidades maiores para debates na questão pedagógica em si. [...] Então eu diria que ocorre, mas em função de problemas nessa condição e não com o sentido de preparação é de uma prática mais ampla [...].

Pela fala e demonstrativo quantitativo que se registrou pelos docentes 37,04% sim e 44,44% parcialmente e dos alunos 30,9% sim e 15,4% parcialmente, há problemas na relação professor e alunos que interferem na questão pedagógica, chegando ao nível de recorrer ao colegiado para sua solução.

Portanto é necessário analisar em que consiste o dispositivo de regulação chamada "poder", mecanismo que perpassa diversas qualidades da ordem social. Assim sendo, vale ressaltar dois filósofos da história, que evidenciam o poder numa

perspectiva antagônica.

Primeiro, Nicolau Maquiavel (1464-1527), italiano, evidencia em sua obra, "O Príncipe": "um príncipe prudente deve pensar numa maneira de fazer com que os cidadãos, sempre e em qualquer circunstância, tenham necessidade do estado e dele, com o que lhe serão, depois, sempre fiéis" (1999, p. 77). Observa-se, nessa referência do autor, que o poder político tem a preponderância de regular as lutas e tensões das classes sociais: a classe dominante (Estado) e a dominada (povo).

Por outro lado, Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), filósofo de origem suíça, enaltece os valores da vida natural e ataca o autoritarismo, entende que

[...] o poder soberano, por mais absoluto, sagrado e inviolável que seja, não passa nem pode passar dos limites das convenções, e que todo homem pode dispor plenamente do que lhe foi deixado, por essas convenções, de seus bens e de sua liberdade, de sorte que o soberano jamais tem o direito de onerar mais a um cidadão do que a outro, porque, então, tornando-se particular a questão, seu poder não é mais competente (1999, p. 98).

Em uma de suas grandes obras, entre elas, "Do Contrato Social", Rousseau expõe a tese de que o soberano deve conduzir o estado, segundo a vontade geral de seu povo, na busca do bem comum. O estado, com base democrática, teria oportunidade de possibilitar a todos os cidadãos regime de igualdade política. Exalta, também, a liberdade, afirma que todos os homens são livres, e, renunciar a ela, significa renunciar a própria qualidade de homem.

Ao analisar tais concepções, conclui-se que, na primeira, o poder tem dimensão coercitiva, admite-se que, antes de tudo, é a capacidade de mandar e se fazer obedecer, quem manda, pois, tem potência-imposição de sua própria vontade no interior de uma relação social. Tem força e dominação, isto é, imposição de uma ordem que deve ser obedecida por um determinado grupo de pessoas. O poder se configura: ordem-obediência, ou seja, se alguém tem poder, é pelo fato de que outro deixa de ter. Na segunda, o poder é visto numa dimensão de igualdade, em que o homem constrói seu poder a partir das relações sociais, num clima de liberdade, pautado na ética.

Nesse sentido, podem-se contextualizar tais idéias dentro das relações humanas no curso de pedagogia na UNIFAP, principalmente no processo de avaliação da aprendizagem, que perpassa o cotidiano da sala de aula, na relação professor e aluno. De um lado ainda existem professores que mantêm uma relação estremeçada em função de uma postura autoritária, apesar de acontecer em menor

proporção. Isso mostra claramente na fala do DO16: "- Olha, eu já tive vezes de duras né, de autoritarismo, de muita decisão unilateral, de aplicação de avaliação assim, meramente somativa, mas hoje eu já vejo diferente [...]". Em outra dimensão existem também relações satisfatórias que permite interação e integração, mas apresentando limitações quanto na metodologia, AL40 diz:

Ah! A relação, pelo menos na nossa turma é muito boa na relação professor e aluno. Mesmo agente não gostando muito da metodologia do professor, mas como pessoas os professores são dez, mas ai agente tem que lutar por nossos direitos também. Nós somos alunos e viemos aqui para aprender e queremos que o conteúdo seja dado pra que agente aprenda [...].

Em função desses aspectos qualitativos é procedente abordar que foi também perguntado aos sujeitos envolvidos na pesquisa se era comum os acadêmicos do curso de pedagogia reivindicarem a saída do professor em função de didática inadequada para aprendizagem. Dos professores 18,51% responderam sim; 25,92%; não; 44,44, parcialmente; 7,40%, não responderam; 3.70%, desconhecem. No que se refere aos alunos 25%, ressaltaram sim; 39,7%, não; 34,6%, parcialmente; 0,7%, não responderam.

Pelos dados se observa que o princípio da liberdade e participação dinâmica, que envolve professor e alunos, sujeitos do contexto educacional, significa o direito de que estão envolvidos, orientados e assessorados nas suas reais dificuldades de aprendizagem; pautada no respeito, ou seja, na ética, pois,

[...] para que haja conduta ética é preciso que exista um agente consciente, isto é, aquele que conhece a diferença entre o bem e o mal, certo e errado [...]. A consciência moral não só conhece tais diferenças, mas também se reconhece como capaz de julgar o valor dos atos e das condutas e de agir em conformidade com os valores morais, sendo por isso responsável por suas ações de seus sentimentos e pelas conseqüências do que faz e sente. Consciência e responsabilidade são condições indispensáveis da vida ética (CHAUÍ, 2003, p. 163).

Diante desses pressupostos, conclui-se que os valores éticos existem como garantia de nossa condição de sujeitos, de certa forma proíbe moralmente que nos transformem em coisas usadas e manipuladas por outros. Então é salutar mostrar que DO13 declara sobre a relação professor e aluno:

Sempre foi boa a relação, sempre fui aberta as criticas, eu nunca tive problema com nenhuma turma. Quando eles querem dizer alguma coisa desde que seja com respeito, eu acato, porque eu sempre tratei com respeito. Sempre que eu preciso dizer alguma eu digo de forma que não vá ferir o aluno, mas para incentivar os alunos em suas produções.

Então, é claro que os educadores, ao exercer a avaliação democrática e um

relacionamento interativo com os alunos, terão habilidade de informar sobre os critérios de avaliação a seus alunos, numa perspectiva de negociação e co-gerenciamiento de todos os elementos que estão inseridos no currículo: objetivos, conteúdos, métodos e avaliação, sem, necessariamente, com isso, perder seu poder. Isso se concretiza na fala do discente:

Olha, eu avalio uma relação boa, porque a maioria dos professores abre espaço pro aluno se expressar, expor suas idéias, estão abertos a críticas. É claro que há alguns profissionais que são um pouco mais fechados, mas é aquela questão da didática, cada um tem uma didática diferente, não são didáticas iguais. Mas, eu acho que cabe a nós estudantes, como futuros educadores saber driblar esses problemas e dialogar pra ter um bom trabalho, eu vejo que a maioria dos meus professores tem uma boa conversa, um bom diálogo com nós acadêmicos. (AL130)

Na verdade, o poder pode ser exercido por todos numa dimensão de flexibilidade, de pluralismo de idéias, em que a avaliação da aprendizagem seja vivenciada com procedimentos e instrumentos coerentes, estendendo as decisões ao professor e aos alunos. Quando o aluno AL130 ressalta: "É claro que há alguns profissionais que são um pouco mais fechados, mas é aquela questão da didática, cada um tem uma didática diferente, não são didáticas iguais", é importante mostrar se existe satisfação quanto à didática desenvolvida no curso de pedagogia da UNIFAP. Assim foi perguntado aos coordenadores, professores e alunos: você acredita que a didática do professor que atua no curso de pedagogia satisfaz a maioria dos acadêmicos e conseqüentemente promove aprendizagem crítica? As repostas foram às seguintes quanto aos docentes: 29,63% sim; 7,41% não; 59,26% parcialmente; 3,7% não responderam. Os alunos pontuaram 25,73% sim; 13,23 não; 60,3% parcialmente; 0,74% não responderam.

Diante dessas informações, sabe-se que a docência não se desenvolve no vazio, o professor tem autonomia em sala de aula e possibilidade inovadora para explorar situações didáticas com os educandos. Porém os professores devem comprometer-se com a aprendizagem dos alunos também de forma integrada entre as turmas. Por falta desses fatores se constata que existem contradições no que diz respeito "se a didática do professor satisfaz aos acadêmicos", tanto por parte dos docentes como discentes, a maioria optou pelo "sim" e "parcialmente", sendo dos docentes: 29,63%, sim; 59,26%, parcialmente, totalizando 88,89%. Os alunos pontuaram 25,73%, sim; 60,3%, parcialmente, que totalizou 86,03%.

Tal resultado mostra que ainda falta um trabalho que possibilite rever algumas práticas. Caso se tome essa posição, nesses termos se abre caminho

para a democratização do ensino, quebra com as convicções que orientam as práticas de exclusão. Além de enriquecer e se ter oportunidade de saber como, na sua dimensão global, estão sendo experimentadas as ações avaliativas, ou seja: Quais os avanços e recuos foram conquistados no que se refere à aprendizagem? Quais os índices de aprovação, reprovação e evasão? Quais as possíveis propostas para inovar o processo didático que pode ser desenvolvida?

Diante dessas questões se percebe a falta da avaliação institucional envolvendo todo o colegiado do curso de pedagogia da UNIFAP. Considerando que se sabe que quando se avalia no coletivo, a intenção é de rever conceitos e posições metodológicas no que diz respeito às formas que estão sendo aplicadas no ato de avaliar a aprendizagem do educando, bem como de toda a dimensão didática.

A limitação do curso de pedagogia é que não existe experiência nesse foco, não se avalia as práticas percorridas dentro de um projeto organizativo, sistematizado e intencional. Não se presenciou discussões coletivas entre os professores sobre os trabalhos que são experimentados na sala de aula. Apesar de se presenciar experiências inovadoras por certos docentes, cada professor desenvolve suas tarefas isoladamente, não há discussões sobre os aspectos positivos e negativos no que se refere à avaliação em uma perspectiva coletiva, integrada e, portanto, dialógica. Nas reuniões de colegiado são discutidas questões mais gerais, não existe uma sistemática de trabalho que mostre a preocupação com aquilo que se vive no que se refere à avaliação da aprendizagem no contexto de sala de aula.

Pelas três seções dessa pesquisa, é possível perceber que o objetivo foi de analisar a didática desenvolvida no curso de pedagogia da UNIFAP, entendendo como se desenvolve o processo de planejamento, as estratégias de ensino, além das diversas formas de avaliar a aprendizagem. Pelo retrato descrito consegue-se constatar que são desenvolvidas estratégias inovadoras, pautadas em pressupostos progressistas. Contudo ainda se encontra aspectos frágeis, em que faltam ações que exige maior planejamento integrado, na busca do conquistar padrão de qualidade e de elevar o índice de aprovação, visando acesso e permanência do aluno com sucesso no contexto profissional que irá atuar no mercado de trabalho.

CONCLUSÃO

Apesar das várias teorias que surgiram como crítica ao processo autoritário da didática no período entre 1980 e 1990, Freire (2007), Libâneo (1990), Demo (2000), no Brasil, descritos principalmente no primeiro capítulo, dentre outros teóricos, trouxeram contribuições sobre o real sentido da educação, abordando sobre a importância do processo didático analisaram os caminhos que podem ser percorridos pelos docentes e discentes no contexto educacional e da necessidade de construir novos paradigmas.

E, também, apesar das exigências prescritas na Lei nº.: 9394/96, nos últimos 14 (quatorze) anos não garantiram mudanças significativas na prática pedagógica que se desenvolve na universidade. A lei garante, mas os órgãos mantenedores como o Governo Federal e Estados, bem como órgãos normativos, como o Conselho Nacional e Estaduais não criam políticas públicas educacionais que possam ter controle do que perpassa no cotidiano das Universidades e Faculdades. Os educadores, na maioria, não têm condições de trabalho adequado, nem eventos que lhes proporcionem um novo olhar ao processo didático, olhar que deverá ser numa dimensão crítica e inovadora.

Diante desse quadro há diversas formas de compreender o papel do ensino superior no âmbito social: como local destinado aos que não necessitam trabalhar, ou seja, destinado à classe dominante; como espaço reprodutor das desigualdades sociais; e como meio em que se valorizam as culturas regionais numa postura multi cultural. Apesar de algumas instituições de ensino superior ainda vivenciarem a prática tradicional na maioria do território nacional, não se pode crer necessariamente que serão eternamente assim. Seu contexto histórico é passível de mudança, considerando-se, nesses termos, as experiências progressistas dos vários profissionais que acreditam numa educação promotora de emancipação. Nesse prisma, o ensino superior tem que viver numa dinâmica de metamorfose, de significados, pois deve caminhar de acordo com as transformações sociais.

O ensino exige a socialização dos indivíduos, que decorre da relação de dois sujeitos: professor e aluno. O professor junto aos acadêmicos tem como função planejar as ações pedagógicas com o objetivo de facilitar a aprendizagem, em que o foco se refere às necessidades e qualidades pessoais dos alunos. Já o aluno,

integra-se no processo numa relação interativa.

A intervenção do professor encontra-se no centro da relação sujeito-objeto ao propor desafio, bem como acompanhar e orientar. Tal orientação ocorre quando o professor fica vigilante para as construções do conhecimento dos alunos, e para o dele mesmo. Deve estar sempre atento para as possíveis surpresas que podem existir dos alunos, não apenas para apontar seus problemas, mas principalmente para observar suas evoluções. Sendo assim, o sujeito do conhecimento é essencialmente ativo. A intervenção dele sobre o objeto é a forma de descobrir o real; o aluno necessita transformar ações e descobrir a estrutura de suas próprias ações sobre o meio social global. Ensinar significa o professor acompanhar o processo de construção do conhecimento do aluno, compreendendo-o como ser global e cultural.

A Universidade tem como papel oferecer uma sala de aula plural, que significa oportunizar condições para analisar as diversas experiências que cada aluno traz consigo, oferecendo uma dinâmica que possibilite a aprendizagem de cada sujeito que está inserido nesse processo. O professor, ao interpretar que o aluno compreendeu, descobre seus avanços e limites. Esse é o eixo do processo didático, pois ao experimentar uma estratégia didática, se a resposta for diferente da esperada, significa a necessidade de replanejar, considerando a busca incessante da qualidade do processo de ensinagem.

Esse processo didático tem como tarefa a compreensão das habilidades já conquistadas ou em processo de desenvolvimento, na tentativa de perceber os processos cognitivos e instigar o surgimento dos aspectos subjetivos dos alunos. As diferenças individuais dos sujeitos que fazem parte do contexto educativo significam potencialidade e não deficiência é o que possibilita dinâmica de uma aula, em que erro e acerto são necessários para produção do ensino e aprendizagem. Então, o importante não é catalogar quem errou ou acertou didaticamente analisando, mas tornar as respostas um sinal dos vários caminhos que devem ser percorridos pelos alunos no processo de construção do conhecimento.

Certamente, para efetivar educação de qualidade no cotidiano de sala de aula, é preciso ao poder público, que se constitui no conjunto nas diversas instituições do Governo Federal e Estadual, o dever de viabilizar uma ação conjugada aos interesses e privilégios das classes mais pobres e oferecer,

indistintamente, a educação que possibilite contradições diluídas nos interesse de sua clientela, com uma condução equânime. Os poderes públicos serão reconhecidos pelos cidadãos a partir do momento que se apresentam aberto a todas as facções sociais, numa postura acintosa e irreverente de implementar o desenvolvimento educacional brasileiro, com a tarefa permanente de zelar pela superação dos entraves que possam problematizar a ação universal da educação no ensino superior.

Torna-se, portanto, um desafio as organizações públicas condicionar e direcionar políticas educacionais para que ao compreender os diversos movimentos históricos, promovam nova realidade no ensino superior, mas especificamente no "fazer" de sala de aula, local em que se vivencia o contexto didático, que é parte de um projeto educativo e reflete determinada concepção de educação, em que se faz necessário emergir o modelo que leve em conta as questões do poder do currículo e questiona o quê e para que se educa.

A construção da didática só tem sentido se a escola, coletivamente, diagnosticar para efetivar um prognóstico real, esse processo se inicia quando se começa a cuidar das condições de ontem, hoje e comparar àquilo que será vivido amanhã. Logo, é por meio da didática que os agentes do processo pedagógico agem numa postura de intercambiação que envolve competência técnica, compromisso político e relação humanista, dimensionado, igualmente, entre professores, alunos e todos os demais segmentos da universidade.

Para gerar a credibilidade na didática eficiente e eficaz, é preciso desenvolver metodologia científica objetiva pautada em uma cultura de inovação, que represente de modo significativo aos reais interesses de todos os envolvidos. Sabe-se que a didática não é um fim em si mesmo, é instrumento que viabiliza a superação de problemas diagnosticados ou representa a reafirmação de situações bem-sucedidas, tendo em vista pensar num futuro que contextualize ações transformadoras e pró-ativas.

Com base nesses pressupostos, as perguntas que nortearam a presente pesquisa surgiram a partir da necessidade de investigar o curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá, tendo em vista que a referida instituição propicia a formação continuada por meio de cursos de especialização, mestrado e doutorado a todos os educadores dentro dos segmentos. Essa política se da em função da busca pela qualidade do processo de transmissão, assimilação e

produção do conhecimento científico no cotidiano da sala de aula. Outro fator determinante foi o índice estatístico apresentado, que mostrou alta percentagem de aprovação. Além dos anseios que os alunos sempre apresentaram no que se refere as angustias ou satisfação quanto a didática dos docentes. Isso levou à investigação de quais estratégias pedagógicas eram utilizadas para obter estes índices de avanços e recuos apresentados quanto ao processo de ensino e aprendizagem.

Assim, as questões da pesquisa foram:

- A didática dos professores converge para uma formação profissional dentro de um contexto da modernidade ou pós-modernidade junto aos alunos do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá?

- As ações de planejamento didático desenvolvidas junto aos alunos do curso de pedagogia, no período de 2006 a 2008, estão direcionadas aos pressupostos de uma prática moderna ou pós-modernidade, tendo em vista aplicabilidade no mercado de trabalho?

- Os docentes vivenciam metodologias, para o desenvolvimento de competências e habilidades profissionais junto aos acadêmicos, tendo como fundamento a construção de uma formação profissional moderna ou pós-moderna?

- O processo de avaliação da aprendizagem estão sendo vivenciados de acordo com os fundamentos teórico-metodológicos do contexto moderno ou pós-moderno da sociedade?

Estas perguntas conduziram ao entendimento dos objetivos encaminhados, isto é, investigar se a didática dos professores do curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá influencia na formação profissional dos acadêmicos, e se essa ocorre a partir de fundamentos teórico-metodológicos educacionais da modernidade ou pós-modernidade. Obviamente, esses fatos se articulam também ao objetivo específico descritos a seguir:

- Analisar as ações de planejamento didático, desenvolvidas junto aos alunos das turmas do curso de pedagogia, no período de 2006 a 2008, na perspectiva de constatar se estão vinculadas ao contexto da modernidade ou pós-modernidade.

- Verificar se os docentes desenvolvem estratégias didáticas, tendo em vista o desenvolvimento de habilidades e competências profissionais junto aos acadêmicos, e se tais procedimentos tem como pressuposto a construção de uma

didática moderna ou pós-moderna.

- Investigar se avaliação da aprendizagem estão sendo vivenciadas de acordo com os fundamentos teórico-metodológico da didática moderna ou pós-moderna.

As constatações comprovaram a hipótese levantada, ou seja, a didática que o professor desenvolve no curso de pedagogia da Universidade Federal do Amapá, no período de 2006 a 2008, influencia na formação profissional dos acadêmicos, tendo como referência postura pautada nos fundamentos teórico-metodológicos da Modernidade. Nesse sentido, verificou-se que a prática pedagógica do educador define, na maioria das vezes, a vida escolar dos alunos. Seu acesso, permanência e sucesso na universidade significam sua inserção no mercado de trabalho digno, para melhoria de sua qualidade de vida, porém ainda existem práticas que precisam ser revistas, tendo em vista redimensionar para construir paulatinamente novas experiências no cotidiano da sala de aula do ensino superior dentro de uma perspectiva realmente pós-moderna.

Assim sendo no de Curso de Pedagogia da UNIFAP no que concerne ao planejamento constatou-se que os docentes sabem da importante do ato de planejar, portanto organizam seus procedimentos didáticos. Porém, esse processo ocorre de forma fragmentada entre os docentes e entre as coordenações, ou seja, os professores que fazem parte de outros colegiados, mas que atuam no curso de pedagogia como professor de metodologia da matemática, história, língua portuguesa, por exemplo, não participam das reuniões de planejamento que são gerenciadas pelo coordenador do curso de pedagogia, nem de outras reuniões que tratam de questões gerais com temas como: Projeto Político Pedagógico e Currículo.

Enfim, no planejamento há um distanciamento pedagógico entre os docentes em geral quando se sistematiza o planejamento didático (plano de disciplina e plano de aula). Também entre os próprios docentes do colegiado de pedagogia não ocorre planejamento didático integrado e, portanto, interdisciplinar. Ainda estão vinculados às experiências dos pressupostos-metodológicos da modernidade, que entende o planejamento teoricamente democrático, mas a prática se desenvolve isoladamente.

Apesar de o corpo docente ser qualificado e apresentar experiência relevante em lidar com o cotidiano de sala de aula, o modo como organizam a ação

didática se apresenta distanciada dos pressupostos da pós-modernidade. Nesses é possível se pautar num suporte teórico-prático que tenha princípios renovadores, uma vez que contemplam autores revolucionários, que permitem vivências pedagógicas críticas e descobridoras de planejamento, a partir de metodologias dinâmicas de sociabilidade, dando abertura ao desenvolvimento de diversas estratégias que são criadas pelos próprios docentes e alunos no cotidiano de sala de aula. Assim possibilitam acompanhamento do desempenho e participação do aluno, levando-os a novos níveis de aprendizagem, experiências que não são ligadas a receitas prontas e acabadas, mas em construção. Isto é, essas experiências de planejamento são executadas e acompanhadas por todos que fazem parte do processo com propriedade e conectividade, admitindo proficiência aos alunos, tornando-os capazes de inferências, pensamentos analógicos sobre o que já conhecem, dando interpretações significativas aos novos conhecimentos adquiridos.

Outro fator importante são as estratégias didáticas que perpassam na sala de aula do Curso de Pedagogia da UNIFAP. A metodologia articulada aos objetivos e conteúdos são instrumentos que gerenciam uma determinada proposta pedagógica de forma consistente, é certamente meio orientador para a promoção de resultados efetivos em função de ações que estão organizadas, concentradas e sistematizadas. São elementos que não apenas fundamentam, mas principalmente possibilitam o monitoramento para eficácia e melhoria contínua do processo pedagógico, na medida em que está presente na sala, na vida de professores e alunos.

Nesse prisma, os procedimentos didáticos ora estão pautados em uma pedagogia tradicional vivenciada por alguns professores em que se limitam à prática linear, operacionalizando aulas meramente expositivas, direcionadas a uma didática moderna, portanto, liberal, tradicional e tecnicista. Mas, ora outros docentes estão totalmente voltados a uma didática revolucionária, própria de cada professor que atua nessa direção. Constroem a didática já com um cunho pós-moderno favorecendo conhecimento social, econômico, político e cultural aos acadêmicos, fornecem informações significativas dos acertos e erros, das contradições que se engendram no currículo, discutindo não apenas o que se conhece, mas como esse conhecimento pode ser empregado nas diversas experiências multiculturais dos alunos.

No âmbito da avaliação da aprendizagem os docentes do curso de pedagogia criaram um padrão qualitativo em decorrência das variedades de instrumentos avaliativos que são aplicados como: provas, portfólio, auto-avaliação, seminário, observação, atendimento individual e trabalhos grupais, esses foram conquistados por meio dos resultados satisfatórios em relação aos dados estatísticos de aprovação dos alunos. Constata-se a avaliação processual no contexto do ensino e da aprendizagem, pois se observa a necessidade de avaliar o os aspectos formativos (interesse, participação, conhecimento, etc.), que mostra o respeito às diferenças individuais dos alunos, bem como a dimensão dos conteúdos desenvolvidos.

Entretanto, existem contradições na relação professor e alunos, considerando que esse é ponto relevante dentro das relações de poder que ocorrem no ato de avaliar. Além dessa questão, há periodicamente a reivindicação dos acadêmicos pela saída de alguns docentes em função de uma didática que não corresponde aos anseios da clientela. Ainda sobre o processo avaliativo não acontece nas reuniões do colegiado discussões sobre os resultados do nível de aprendizagem dos acadêmicos. Concluindo essa abordagem que trata do processo avaliativo, pelos resultados qualitativos e quantitativos, os sujeitos da pesquisa que envolve coordenadores, docentes e discentes, não estão satisfeitos com a didática dos professores do curso de pedagogia, ocorre uma limitação significativa a respeito desse fator.

Então se verifica que existem aspectos que conduzem perceber que a didática desenvolvida no referido curso da UNIFAP, apresenta-se nos moldes da modernidade, pelo menos na maioria das práticas vividas.

Esses dados coletados foram adquiridos quando se estabeleceu que a pesquisa fosse do tipo "estudo de caso" numa abordagem qualitativa (onde o pesquisador entra em contato direto com o ambiente pesquisado, envolvendo-se no fenômeno social, ou seja, pode-se descrever a complexidade do problema, analisar, compreender e classificar processos dinâmicos vividos por grupos sociais); e quantitativa (para analisar os dados estatísticos com a intenção da precisão dos resultados). Os instrumentos foram: questionários, entrevistas semi-estruturadas e observação participante com descrições através de narrativas e análise documental.

É claro que este trabalho não pretende esgotar o assunto. Assim, ficam

algumas questões abertas para outras pesquisas, tais como: o fato de que a Universidade Federal do Amapá ainda não construiu plano de gestão no que se refere à avaliação institucional que permite diagnosticar os problemas e aspectos positivos que se desenvolve no ambiente da sala de aula, bem como de toda a realidade administrativa que perpassa naquele ambiente educacional. Partindo da hipótese de que ela apresenta também padrões qualitativos elevados, ou seja, foi a primeira instituição de ensino a oferecer o curso de pedagogia no Estado do Amapá, historicamente na questão da formação continuada aos docentes no que diz respeito à pós-graduação, por exemplo, tem proporcionado uma práxis inovadora. Então, conforme descrito pela pesquisa pode-se levar a crer em sua capacidade de construir plano de gestão vinculada diretamente a sua própria realidade.

Portanto, essas considerações finais não denotam o final de uma caminhada, manifestam novas direções para educadores, pesquisadores e acadêmicos refletirem a partir da prática da UNIFAP, sobre outros valores didáticos que fortaleçam a ação democrática que se caracteriza pela autonomia, sendo tendência irreversível. Portanto, tendo em vista estas situações vivenciadas no Curso de Pedagogia da UNIFAP, pode-se concluir que, a partir do momento em que os indivíduos buscam coletivamente a autonomia, direitos e deveres e agem segundo seus anseios no que se refere à qualidade do ensino, os vários segmentos: reitoria, coordenadores, professores e alunos, aplicam e vivem uma didática que realmente atenda as expectativas da sociedade.

Nesse sentido, vale lutar pela mudança do processo didático no ensino superior, luta que deve surgir de pesquisadores e educadores em prol da qualidade do ensino e da aprendizagem. Não se pode ficar esperando unicamente iniciativas das lideranças governamentais, apesar de se conhecer suas obrigações que é de oferecer condições físicas, financeiras, administrativas e pedagógicas qualitativas às instituições de ensino. Os profissionais da educação também inseridos nas unidades de ensino superior devem experimentar novos paradigmas exigindo ensino de boa qualidade, colocando o aprendiz no centro do processo de pedagógico, assumindo a responsabilidade de elevar o padrão de desempenho dos alunos.

O propósito não é esgotar o assunto sobre a didática, a intenção é que esse estudo seja mais uma fonte inovadora no campo da pesquisa, pois mostra a

possibilidade de viver a didática em uma postura dinâmica que garanta aos alunos pleno exercício de cidadania no contexto social.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de Filosofia**. 5 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Org.). **Processos de Ensino na universidade; pressupostos para estratégias de trabalho em aula**. Joinville: UNIVILLE, 2003.

APPLE, Michael. O que os Pós-modernistas Esquecem. In: GENTILI, A. A; SILVA, Tomas Tadeu da. (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões Críticas**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

ASSMANN, Hugo. **Reencantar a Educação**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOISACO, Émile. **Dictionnaire étimologique de la langue grecque**. Heidelbergue: Carl Winter, 1950.

BRASIL. **Lei Darcy Ribeiro n. 9394/96**: Diretrizes e Bases da Educação Nacional Emendas à Constituição n. 11 e 14 de 1996. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1996.

BRASIL. **Lei n. 9.424/1996**. Brasília: Secretaria Especial de Editoração e Publicações, 1996.

BRASIL. **Avaliação externa de instituições de ensino superior**: diretrizes e instrumentos. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2006.

BRIQUET, Raul. **História da Educação – evolução do pensamento educacional**. São Paulo: Renascença, 1946.

BRUNER, J. **A cultura da educação**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.

CANAU, Vera Maria. **Rumo a uma Nova Didática**. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Universidade em Ruínas. In: TRINDADE, Hélgio (Org.) **Universidade em Ruínas**; na república dos professores. Petrópolis/Porto Alegre: Vozes/Cipedes, 1999.

COCHRAN, W. G. **Técnicas de amostragem**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1986.

COLL. C, et al. **Psicologia da aprendizagem no ensino médio**. Porto Alegre, Artmed, 2003.

COMENIUS, João Amós. **Didática Magna**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

COMTE, Augusto. **Curso de filosofia positiva**. São Paulo: Abril Cultural, 1978. (Col. Os Pensadores)

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: métodos qualitativo, quantitativo e misto**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

DEMO, Pedro. **Desafios Modernos da Educação**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. **Mitologia da avaliação**: de como ignorar, em vez de enfrentar problemas. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Saber Pensar**. São Paulo: Cortez, 2001. (Guia da Escola Cidadã, v. 06)

DENSCOMB, M. **The Good Research Guid for Small-Scale Social Research Projects**. Buckingham: Open University Press, 1988.

DIAS SOBRINHO, José. **Avaliação**: políticas educacionais e reforma da educação superior. São Paulo: Cortez, 2003,

DIOGO, Fernando. **Por um Projeto Educativo de Rede**. Lisboa: Asa, 1998.

EAGLETON, Terry. **As Ilusões do Pós-modernismo**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

FARIAS, A. Nogueira de. **Organização e métodos**. São Paulo: Atlas, 1982.

FAZENDA, Ivani. **Didática e Interdisciplinaridade**. Campinas/São Paulo: Papyrus, 2005.

FOUCAULT, Michel. **Os Escritos de Foucault**. Harmondsworth: Rabionw, 1984.

FREIRE, A. **Gramática grega**. Porto Alegre: Apostolado da Imprensa, 1956.

FREIRE, A. Maria. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: MOACIR, Gadotti. **Paulo Freire**: uma bibliografia. Brasília: UNESCO, 1996.

FREIRE, Paulo. **À Sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'água, 1995.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da Indignação**: Cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 46. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Professora sim, tia não.** São Paulo: Olho D'água, 1993.

_____. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança.** São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GADOTTI, Moacir. **História das Idéias Pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GAGNÉ, Robert M. **Como se realiza a aprendizagem.** Rio de Janeiro: INL, 1974.

GANDIN, Danilo. **Planejamento como Prática Educativa.** São Paulo: Loyola, 2005.

GERHARDT, Roberto. **A História da Educação de Jovens e Adultos.** São Paulo: Vozes, 2002.

GHIRALDELLI, Paulo. **Didática e teorias educacionais.** Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

GIL, Antonio Carlos. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa.** São Paulo: Atlas, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Consciência Moral e Agir Comunicativo.** 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.

_____. **Discurso Filosófico da Modernidade.** São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **The Philosophical Discourse Modernity.** Cambridge: MIT, 1987

HARVEY, David. **Condição Pós-Moderna.** 15. ed. São Paulo: Loyola, 2006.

HAYDT, Regina Célia C. **Curso de Didática Geral.** São Paulo: Ática, 2006.

HEGEL, George Wilhelm Friedrich. **Introdução à História da Filosofia.** Lisboa: Edições, 1989.

HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos o breve século XX: 1914-1991.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliar para promover:** as setas do caminho. Porto Alegre: Mediação, 2001.

_____. **O jogo contrário de avaliação.** Porto Alegre: Mediação, 2005.

_____. **Pontos e Contra Pontos:** do pensar ao agir em avaliação. Porto Alegre: Mediação, 1998

JANTSCH, Ari Paulo; BIANCHETTI, Lucídio. **Interdisciplinaridade**: para além da filosofia do sujeito. Petrópolis: Vozes, 1995.

JARÁ, Oscar. **Concepção Dialética da Educação Popular**. São Paulo: CEPIS, 1985.

JESUITS, The Company of the. **Ratio Studiorum**. Traduzido por: Allan P. Farrell, (S.J.). Detroit: Detroit University, 1970.

KANT, Immanuel. **Crítica da Razão Pura**. Lisboa: Calouste GulbenKian, 1985.

LANDSHERE, Gui Ford. **A avaliação e exames, noções de docimologia**. Coimbra: Almedina, 1976.

LANKSHEAR, Colin; KNOBEL, Michele. **Pesquisa Pedagógica**: do projeto à implementação. Porto Alegre: Artmed, 2008.

LAUNAY, Michel. Introdução ao Emílio ou Da Educação. In: **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Didática: velhos e novos temas**. Goiânia: GTDIDÁTICA, 2002.
Disponível em: <<http://www.gtdidatica.sites.uol.com.br/textos/libaneo.pdf>>. Acessado em: 05 de maio de 2008, 15h07min: 47.

LIDDELL, Henry George; Scott, Robert. **An intermediate greek-english lexicon**. Oxford: Clarendon, 1968.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Elementos para uma Didática no Contexto de uma Pedagogia para a Transformação**. São Paulo: Loyola, 1984.

_____. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

LUDKE, Menga André; MARLI, E. D. **Pesquisa em Educação**: abordagem qualitativa. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Nilson José. Sobre a Idéia de Competência. In: PERRENOUD, Philippe; THURLER, Monica Gather. **As Competências para Ensinar no Século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia Científica**. São Paulo: Atlas, 2004.

MARX, K. **Contribuição à Crítica da Economia Política**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

_____. **Manuscritos econômicos e filosóficos**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975.

MASETO, Marcos. **Didática, aula como centro**. São Paulo: FTD, 1997.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

MATTOS, Luiz Alves de. **Sumário de didática geral**. 11. ed. Rio de Janeiro: Aurora, 1973.

_____. **Sumário de didática geral**. Rio de Janeiro: Aurora, 1967.

MATURANA, H.; VAREJA, F. **El árbol de conocimiento**. Santiago: Editorial Universitária, 1984.

MCHALE, B. **Postmodernist fiction**. Londres: [Sn.], 1987.

MENEGOLA, Maximiliano; Sant' Anna. **Por que Planejar? Como Planejar? Currículo – Área – Aula**. Petrópolis: Vozes, 2003.

MERRIAM, S. **Qualitative Research and Case Study Applications in Education**. San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

MIZUKAMI, M. G. N. Formadores de professores, conhecimentos da docência e casos de ensino. In: REALI, A. M. M. R.; MIZUKAMI, M. G. N. (Org.). **Formação de professores: práticas pedagógicas e escola**. São Carlos: EdUFSCar/INEP/COMPED, 2002.

MORETTO, Pedro Vasco. **Prova – um momento privilegiado de estudo – não um acerto de contas**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MOROZ, M.; GLANFALDONI, M. H. T. A. **Projeto de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano, 2002.

NASCIMENTO, Dinalva Melo do. **Metodologia do trabalho Científico: Teoria e Prática**. Rio de Janeiro: Forense, 2002.

NÉRICI, Imídio G.. **Didática Geral Dinâmica**. São Paulo: Atlas, 1987.

NERY, J.R. C; BORGES, M. L.. **Orientações técnicas para elaboração de trabalhos acadêmicos**. Macapá: UNIFAP, 2005.

OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. **O conteúdo da didática um discurso da neutralidade científica**. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1988.

PERRENOUD, Philippe, et al. As Competências para Ensinar no Século XXVI. In: _____. (Org.). **A Formação dos Professores e Desafio da Avaliação**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002.

_____. **A equilibrção das estruturas cognitivas**. Rio de Janeiro: Zahar, 1976.

_____. **10 novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. **Avaliação: da excelência regulação da aprendizagem – entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

PILETTI, N. **História da educação no Brasil**. São Paulo: Ática, 1997. (Série Educação)

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2005.

PLATÃO. **Diálogos**. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

POURTOIS, Jean-Pierre; DESMET, Huguette. **A educação pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1999.

POZO, J. I. **Aprendizes e mestres: a nova cultura da aprendizagem**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

RANGEL, Mary. **Métodos de Ensino para a Aprendizagem e a Dinamização das Aulas**. Campinas, SP: Papirus, 2005.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

ROSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem da desigualdade entre os homens**. São Paulo: Abril, 1978.

_____. **Emílio ou Da Educação**. Portugal: Europa/América, 1990. (2 v.)

_____. **Emílio ou Da Educação**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANT ANNA, Iza. **Por que Avaliar? Como Avaliar? Critérios e Instrumentos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela Mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1995.

SANTOS, Jair Ferreira dos. **O que é Pós-moderno?** São Paulo: brasiliense, 2001.

SAVIANI, Dermeval. **Movimento e Percepção**. São Paulo: ISSN, 2000.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 1997.

SCHULZ, Gerson N. L. **Nietzsche e a educação: uma perspectiva de**

transvaloração para a pós-modernidade. Pelotas: UFPEL, 2003. (Dissertação de Mestrado em Educação)

SCHWARTZMAN, Jacques. **O Financiamento do Ensino Superior no Brasil**. São Paulo: Edusp, 2006

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Franklin Leopoldo. Universidade: A Idéia e a História. In: STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard. (Orgs). **Ensino Superior Conceito e Dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006.

SILVA, Tomas Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Autêntica: 2005.

STEINER, João E.; MALNIC, Gerhard. (Orgs). **Ensino Superior Conceito e Dinâmica**. São Paulo: Edusp, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.); ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; PRANDINI, Regina Célia Almeida Rego. **A entrevista da Pesquisa em Educação**: a prática reflexiva. Brasília: Plano Editora, 2002.

TOCHON, F. **Didatique du Francais. De La planification à sés organizeurs cognitifs**. Paris: ESF, 1990.

TORAINÉ, A. **Critique de la modernité**. Paris: Fayard, 1993.

TURRA, Maria Godoy Clódia. **Planejamento de Ensino e Avaliação**. Porto-Alegre: Sagra Luzzato, 1998.

VASCONCELLOS, Celso dos S. **Avaliação da Aprendizagem**: Práticas de mudanças – por uma práxis transformadora. São Paulo: Liberdade, 2003.

_____. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico. São Paulo: Liberdade, 2006.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Técnicas de Ensino**: porque não? Campinas: Papirus, 1993.

VIANNA, Heraldo Marelím. **Pesquisa em educação**: a observação. Brasília: Plano Editora, 2001.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação Social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Psicologia Pedagógica**. São Paulo: Martins Fontes 2001.

ZABALA, Antoni. **A Avaliação da Prática Educativa: como ensinar.** Porto Alegre: Artimed, 1998.

ZANOTELLI, Jandir J. **Orçamento Participativo – pressupostos ético-críticos da participação popular para além da dialética.** Pelotas: Educat, 2003.

ZILLES, Urbano. **Teoria do Conhecimento.** Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

APÊNDICE – A Questionário destinado aos coordenadores

O PERFIL DA DIDÁTICA DO PROFESSOR DO CURSO DE PEGAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Senhor(a) Coordenador(a) do Curso de Pedagogia este instrumento visa coletar dados sobre a didática do professor que atua no curso de pedagogia, objetivando conhecer a realidade vivenciada.

Vale ressaltar que sua opinião é muito importante. Um grande abraço!

I - IDENTIFICAÇÃO:

Cargo ou Função que ocupa: _____

Tempo de serviço: _____

Tempo de serviço na instituição: _____

Escolaridade: _____

() Nível superior - Curso: _____

() Especialização- Curso; _____

() Mestrado;

() Doutorado;

() Pós-Doutorado.

II - INFORMAÇÕES ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS

1 - Na sua opinião qual o objeto de estudo da didática?

2 - A coordenação do curso de padagogia possui Projeto Pedagógico que contemple ações de apoio à didática do professor, tendo em vista a qualidade do processo de ensino e aprendizagem?

() Sim;

() Não;

() Parcialmente.

3 - Quais tipos de ações a instituição desenvolve com a finalidade de promover a qualidade do processo didático do professor?

() Curso de doutorado;

() Curso de mestrado;

() Curso de especialização;

() Eventos como seminários, fóruns e outros encontros pedagógicos

locais;

() Eventos como seminários, fóruns e outros encontros pedagógicos nacionais;

() Eventos como seminários, fóruns e outros encontros pedagógicos internacionais;

() Outros. Quais?

() Desconhece

4 - Nas reuniões de colegiado são tratados assuntos relativos a avanços e recuos da didática do professor no cotidiano de sala de aula?

() Sim;

() Não;

() Parcialmente;

() Desconhece.

5 - Quais as teorias pedagógicas que os docentes geralmente vivenciam no cotidiano de sala de aula no curso de pedagogia?

- Tradicional;
- Libertadora;
- Crítico Social dos conteúdos;
- Tecnicista;
- Construtivista
- Outros.Quais:_____

6 - A coordenação do curso de pedagogia acompanha o desenvolvimento dos objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação descritos nos planos de disciplina, visando análise da prática pedagógica do professor?

- Sim;
- Não;
- Parcialmente.

7 - Quanto aos aspectos didáticos, marque a alternativa que mais corresponde a realidade dos docentes.

7.1 - Qual o tipo de plano mais vivenciado no cotidiano de sala de aula?

- Plano de ensino;
- Plano de unidade;
- Plano de aula.
- Outros. Quais?_____

7.2 - Quanto aos critérios de seleção dos conteúdos:

- São discutidos pelos docentes em reuniões pedagógicas de forma coletiva sem a participação dos discentes;
- Cada educador sistematiza isoladamente;
- São discutidos pelos docentes e acadêmicos de forma coletiva em reuniões e em sala de aula, respectivamente;
- Estão relacionados às expectativas do acadêmico;
- Atendem as reais necessidades que o mercado de trabalho exige;
- Outros. Quais_____

7.3 - Quais os tipos de procedimentos didáticos mais comuns que os docentes desenvolvem junto aos acadêmicos?

- Aula expositiva;
- Aula expositiva dialógica;
- Atividades em grupo (seminário, fórum, etc.);
- Atividades individuais(resenhas, fichamentos, etc);
- Pesquisas científicas.
- Outros. Cite quais:_____

7.4 - Como é desenvolvida a avaliação da aprendizagem dos acadêmicos?

- Observação diária;
- Provas;
- Auto-avaliação;
- Portfólio;
- Atendimento individual dos alunos na sala de aula ;
- Outros. Cite quais:_____

7.5 – Indique geralmente como é a relação professor-aluno na sala de aula?

- Ótimo;
- Bom;
- Regular;
- Insatisfatória.

7.7 – O docente, ao final de cada unidade didática, costuma reavaliar os planejamentos desenvolvidos articulando ao alcance dos objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação?

- Sim;
- Não;
- Parcialmente.
- Outros. Cite quais?

8 - Você acredita que a didática do professor que atua no curso de pedagogia satisfaz a maioria dos acadêmicos e conseqüentemente promove aprendizagem crítica?

- Sim;
- Não;
- Parcialmente.

APÊNDICE – B Questionário destinado aos docentes

O PERFIL DA DIDÁTICA DO PROFESSOR DO CURSO DE PEGAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Senhor(a) Professor(a) do Curso de Pedagogia este instrumento visa coletar dados sobre a didática do professor que atua no curso de pedagogia, objetivando conhecer a realidade vivenciada.

Vale ressaltar que sua opinião é muito importante. Um grande abraço!

I - IDENTIFICAÇÃO:

Cargo ou Função que ocupa: _____

Tempo de serviço: _____

Tempo de serviço na instituição: _____

Escolaridade: _____

Nível superior - Curso: _____

Especialização Curso: _____

Mestrado;

Doutorado;

Pós-Doutorado.

II - INFORMAÇÕES ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS

1 - Na sua opinião qual o objeto de estudo da didática?

2 - A coordenação do curso de padagogia possui Projeto Pedagógico que contemple ações de apoio à didática do professor, tendo em vista a qualidade do processo de ensino e aprendizagem?

Sim;

Não;

Parcialmente.

3 - Quais tipos de ações a instituição desenvolve com a finalidade de promover a qualidade do processo didático do professor?

Curso de doutorado;

Curso de mestrado;

Curso de especialização;

Eventos como seminários, fóruns e outros encontros pedagógicos

locais;

Eventos como seminários, fóruns e outros encontros pedagógicos nacionais;

Eventos como seminários, fóruns e outros encontros pedagógicos internacionais;

Outros. Quais?

Desconhece

4 - Nas reuniões de colegiado são tratados assuntos relativos a avanços e recuos da didática do professor no cotidiano de sala de aula?

Sim;

Não;

Parcialmente;

Desconhece.

5 - Quais as teorias pedagógicas que você vivencia no cotidiano de sala de aula no curso de pedagogia?

- Tradicional;
- Libertadora;
- Crítico Social dos conteúdos;
- Tecnicista;
- Construtivista
- Outros. Quais: _____

6 - A coordenação do curso de pedagogia acompanha o desenvolvimento dos objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação descritos nos planos de disciplina, visando análise da prática pedagógica do professor?

- Sim;
- Não;
- Parcialmente.

7 - Quanto aos aspectos didáticos, marque a alternativa que mais corresponde a sua prática

7.1 - Qual o tipo de plano que você vivencia no cotidiano de sala de aula?

- Plano de ensino;
- Plano de unidade;
- Plano de aula.
- Outros. Quais? _____

7.2 - Quanto aos critérios de seleção dos conteúdos:

- São discutidos pelos docentes em reuniões pedagógicas de forma coletiva sem a participação dos discentes;
- Cada educador sistematiza isoladamente;
- São discutidos pelos docentes e acadêmicos de forma coletiva em reuniões em sala de aula, respectivamente;
- Estão relacionados às expectativas do acadêmico;
- Atendem as reais necessidades que o mercado de trabalho exige;
- Outros. Quais _____

7.3 - Quais os tipos de procedimentos didáticos mais comuns que você desenvolve junto aos acadêmicos?

- Aula expositiva;
- Aula expositiva dialógica;
- Atividades em grupo (seminário, fórum, etc.);
- Atividades individuais (resenhas, fichamentos, etc);
- Pesquisas científicas.
- Outros. Cite quais: _____

7.4 - Como é desenvolvida a avaliação da aprendizagem dos acadêmicos?

- Observação diária;
- Provas;
- Auto-avaliação;
- Portfólio;
- Atendimento individual dos alunos na sala de aula ;
- Outros. Cite quais: _____

7.5 – Indique geralmente como é a relação professor-aluno na sala de aula?

- Ótimo;
- Bom;
- Regular;
- Insatisfatória.

7.7 -Você, ao final de cada unidade didática, costuma reavaliar os planejamentos desenvolvidos articulando ao alcance dos objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação?

- Sim;
- Não;
- Parcialmente.
- Outros. Cite quais?

8 - Você acredita que a didática do professor que atua no curso de pedagogia satisfaz a maioria dos acadêmicos e conseqüentemente promove aprendizagem crítica?

- Sim;
- Não;
- Parcialmente.

APÊNDICE – C Questionário destinado aos discentes

O PERFIL DA DIDÁTICA DO PROFESSOR DO CURSO DE PEGAGOGIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAPÁ

Caro(a) Acadêmico(a) do Curso de Pedagogia este instrumento visa coletar dados sobre a didática do professor que atua no curso de pedagogia, objetivando conhecer a realidade vivenciada.

Vale ressaltar que sua opinião é muito importante. Um grande abraço!

I - IDENTIFICAÇÃO:

- Profissão:
- Bairro que reside:
- Idade:
 - () 17 a 23 anos;
 - () 24 a 30 anos;
 - () 31 a 41 anos;
 - () 42 a 52 anos;
 - () 53 a 63 anos;
 - () 64 a 74 anos;
 - () 75 a 80 anos.

II - INFORMAÇÕES ADMINISTRATIVAS E PEDAGÓGICAS

1 - Em sua opinião qual o objeto de estudo da didática?

2 - A coordenação do curso de padagogia possui Projeto Político Pedagógico que contemple ações de apoio à didática do professor, tendo em vista a qualidade do processo de ensino e aprendizagem?

- () Sim;
- () Não;
- () Parcialmente
- () Desconhece

3 - Quais tipos de ações a instituição desenvolve com a finalidade de promover a qualidade do processo didático do professor?

- () Curso de doutorado;
- () Curso de mestrado;
- () Curso de especialização;
- () Eventos como seminários, fóruns e outros encontros pedagógicos

locais;

- () Eventos como seminários, fóruns e outros encontros pedagógicos nacionais;
- () Eventos como seminários, fóruns e outros encontros pedagógicos internacionais;
- () Outros. Quais _____

4 - Nas reuniões de colegiado são tratados assuntos relativos a avanços e recuos da didática do professor no cotidiano de sala de aula?

- () Sim;
- () Não;

- Parcialmente.
- Desconhece

5- É comum os acadêmicos do curso de pedagogia reivindicarem a saída do professor em função de didática inadequada para aprendizagem?

- Sim;
- Não;
- Parcialmente.

6 - Quais as teorias pedagógicas que os professores, na maioria, vivenciam em sua prática?

- Tradicional;
- Libertadora;
- Crítico Social dos conteúdos;
- Tecnicista;
- Construtivista
- Outros – Quais?
- Desconhece.

7 - Quanto aos aspectos didáticos dos docentes marque a alternativa que mais corresponde a realidade?

7.1 - Qual o tipo de plano que os professores vivenciam no cotidiano de sala de aula?

- Plano de ensino;
- Plano de unidade;
- Plano de aula;
- Outros. Cite quais?
- Desconhece.

7.2 - Quanto aos critérios de seleção dos conteúdos:

São discutidos pelos docentes em reuniões pedagógicas de forma coletiva;

- São discutidos pelos docentes junto aos acadêmicos
- Estão relacionados às expectativas do acadêmico;
- Atendem as reais necessidades do mercado de trabalho;
- Desconhece
- Outros. Quais

7.3 - Quais os tipos de procedimentos didáticos mais comuns que os professores desenvolvem na sala de aula?

- Aula expositiva;
- Aula expositiva dialógica;
- Atividades em grupo (seminário, fórum, etc.);
- Atividades individuais (resenhas, fichamentos, etc);
- Pesquisas científicas;
- Outros. Cite quais:

7.4 - Como é desenvolvida a avaliação da aprendizagem na sala de aula?

- Observação diária;
- Provas;
- Auto-avaliação;
- Portfólio

- Atendimento individual dos alunos na sala de aula;
- Outros. Cite quais:

7.5 - Indique como é a relação professor-aluno?

- Ótimo;
- Bom;
- Regular;
- Insatisfatória.

7.7 - O professor ao final de cada unidade didática, costuma reavaliar junto aos acadêmicos as ações (planos didáticos) desenvolvidas no cotidiano de sala de aula, articulando ao alcance dos objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação?

- Sim;
- Não;
- Parcialmente.

8 - Você acredita que a didática do professor que atua no curso de pedagogia satisfaz a maioria dos acadêmicos e conseqüentemente promove aprendizagem crítica?

- Sim;
- Não;
- Parcialmente.

APÊNDICE – D Entrevista destinada aos coordenadores, docentes e discentes

I - IDENTIFICAÇÃO:

- Profissão:

1 - Em sua opinião qual o objeto de estudo da didática?

2 - A coordenação do curso de pedagogia possui Projeto Político Pedagógico que contemple ações de apoio à didática do professor, tendo em vista a qualidade do processo de ensino e aprendizagem?

3 - Quais tipos de ações de formação continuada a instituição desenvolve com a finalidade de promover a qualidade do processo didático do professor?

4 - Nas reuniões de colegiado são tratados assuntos relativos a avanços e recuos da didática do professor no cotidiano de sala de aula?

5- É comum os acadêmicos do curso de pedagogia reivindicarem a saída do professor em função de didática inadequada para aprendizagem? Por quê isso ocorre?

6- Quais as teorias pedagógicas que os professores, na maioria, vivenciam em sua prática?

7- Quais os tipos de planos que os professores vivenciam no cotidiano de sala de aula?

8- Como os critérios de seleção dos conteúdos são definidos no decorrer do processo didático?

9- Quais os tipos de procedimentos didáticos mais comuns que os professores desenvolvem na sala de aula?

10- Como é desenvolvida a avaliação da aprendizagem na sala de aula? Quais os instrumentos geralmente aplicados?

11- Como se desenvolve a relação professor-aluno na sala de aula?

12- O professor ao final de cada unidade didática, costuma reavaliar junto aos acadêmicos as ações (planos didáticos) desenvolvidas no cotidiano de sala de aula, articulando ao alcance dos objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação? Como isso ocorre?

13- Você acredita que a didática do professor que atua no curso de pedagogia satisfaz a maioria dos acadêmicos e conseqüentemente promove aprendizagem crítica? Por quê?

APÊNDICE – E Guia das observações

1 Objetivos e conteúdos da aula. (descrição dos objetivos em relação aos conteúdos, se esses são conceituais, procedimentais ou atitudinais, e se estão articulados à qual tendência pedagógica).

2 Tendências metodológicas do (a) professor (a) na aula. (relato descritivo da aula, ou seja, das seqüências das atividades levadas a efeito, se os métodos e técnicas do professor no trabalho com os conteúdos se estão dentro de qual tendência pedagógica, ou seja, da modernidade e pós-modernidade).

3 Recursos didáticos utilizados (uso do quadro magnético, textos, livros, apostilas, recursos audiovisuais, etc.)

4 Relação professor e aluno (descrição das evidências colhidas em termos do tipo de relação existente entre alunos e professor; se é cordial, tensa, formal, informal, permissiva, etc.)

5 Estratégias avaliativas. (relatório das ações de avaliação, isto é, dos instrumentos avaliativos desenvolvidos tendo como referência os critérios qualitativos e quantitativos empregados)

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)