

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
MESTRADO

Da "DIDÁTICA EM QUESTÃO" nos anos 80 à  
"Questão da Didática": seu compromisso  
com a formação do professor

SONIA MARA MOREIRA OGIBA

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da UFRGS  
para obtenção do grau de Mestre em Educação

Orientadora: Dra Vera Regina Pires Moraes

Porto Alegre, abril de 1990

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

023659

CIP - CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO

034d Ogiba, Sonia Mara Moreira  
 Da "didática em questão" nos anos 80 à "questão da didática": seu compromisso com a formação do professor / Sonia Mara M. Ogiba. - Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1990.  
 f.  
 Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.  
 CDU: 371.3.02.001.73(81)"198"(049.32)  
 371.3.02.001.73(81)"198":371.13  
 371.13:371.3.02.001.73(81)"198"  
 371.3.02.001.73(81)"198":373.3/.5  
 373.3/.5:371.3.02.001.73(81)"198"  
 371.3-057.88(816.5)UFRGS"1989"(049.32):371.3.02.001.73(81)"198"  
 371.3.02.001.73(81)"198":371.3-057.88(816.5)UFRGS"198"(049.32)

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA O CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Movimento "Didática em questão": Brasil: Década de 80: Análise do discurso  
 371.3.02.001.73(81)"198"(049.32)

"Didática em questão": Brasil: Década de 80: Análise do discurso  
 371.3.02.001.73(81)"198"(049.32)

Didática: Revisão crítica: Brasil: Década de 80: Análise do discurso  
 371.3.02.001.73(81)"198"(049.32)

Análise do discurso: "Didática em questão": Brasil: Década de 80  
 (049.32)371.3.02.001.73(81)"198"

Movimento "Didática em questão": Brasil: Década de 80: Formação de professores  
 371.3.02.001.73(81)"198":371.13

"Didática em questão": Brasil: Década de 80: Formação de professores  
 371.3.02.001.73(81)"198":371.13

Didática: Revisão crítica: Brasil: Década de 80: Formação de professores  
 371.3.02.001.73(81)"198":371.13

Alunos de didática geral: UFRGS: 1989: Análise do discurso: "Didática em questão"  
 371.3-057.88(816.5)UFRGS"1989"(049.32):371.3.02.001.73(81)"198"

UFRGS: Alunos de didática geral: 1989: Análise do discurso: "Didática em questão"  
 (816.5)UFRGS)371.3-057.88"1989"(049.32):371.3.02.001.73(81)"198"

Análise do discurso: Alunos de didática geral: UFRGS: 1989: "Didática em questão"  
 (049.32)371.3-057.88(816.5)UFRGS"1989":371.3.02.001.73(81)"198"

"Didática em questão": Brasil: Década de 80: Alunos de didática geral: UFRGS:  
 1989: Análise do discurso  
 371.3.02.001.73(81)"198":371.13:371.3-057.88(816.5)UFRGS"1989"(049.32)

BANCA EXAMINADORA:

Dra. ENI PULCINELLI ORLANDI  
UNICAMP/IEL.

Dra. MERION CAMPOS BORDAS  
UFRGS/ FAGED.

Dra. VERA REGINA PIRES MORAES  
UFRGS/FACED.  
Orientadora.

Aos

- *alunos de Didática Geral*,  
que ao longo do semestre 89/2 com "paciência"  
auxiliaram a construir o presente estudo e  
que, temos certeza, depois de tudo ..., em  
um amanhã próximo estarão com "impaciência"  
apontando novos questionamentos para a Didática;

- *alunos-mestres*, de "ontem" e de "hoje",  
que acreditam ser possível com a ajuda de  
Educação e da Escola, construir um mundo  
mais justo, mais humano.



## SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO .....	VII
RESUMO .....	XIII
ABSTRACT .....	XV
<b>I - A GUISA DE INTRODUÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A ESCOLA E A DIDÁTICA EM QUESTIONAMENTO ...</b>	<b>1</b>
<b>II- ACERCA DOS ANOS 80: Aspectos sócio-educacionais</b>	
1. Educação e Compromisso .....	17
2. Educação, Sociedade e Transformação Social..	23
<b>III- A "DIDÁTICA EM QUESTÃO": o ponto de partida</b>	
1. O conteúdo em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO: visão inicial .....	32
1.1 - A prática educacional e a formação de professores .....	33
1.2 - A didática: objeto de estudo e compromisso com a prática educativa .....	39
2. Caracterização, objetivos, núcleo temático e temáticas do estudo .....	55
<b>IV - QUADRO DE ANÁLISE: Aspectos teóricos e empíricos</b>	
1. Reflexões em torno do núcleo temático	
1.1 - Fenômeno e essência .....	61
1.2 - Linguagem e exterioridade: "mediação possível" .....	65
1.3 - Sala de aula: "mediação necessária"...	69

2. O processo investigativo: pressupostos e organização .....	73
2.1 - O percurso descritivo-analítico .....	74
2.2 - O esquema orientador das análises: níveis de análise .....	83
2.3 - Conceitos e definições .....	89
2.4 - Procedimentos de análise .....	93
2.5 - A abordagem teórico-pedagógica e a análise do "corpus" .....	97
<b>V - CORPO DAS ANÁLISES: conteúdo e contexto crítico</b>	
1. A "DIDÁTICA EM QUESTÃO": análise discursiva no texto e na sala de aula .....	103
1.1 - O campo constitutivo da Didática .....	104
1.2 - A contribuição da Didática na formação do professor .....	126
2. As Formações Discursivas em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO": o "esconder" e o "evidenciar" .....	145
3. A "DIDÁTICA EM QUESTÃO": os questionamentos em sala de aula .....	153
<b>VI - A "QUESTÃO DA DIDÁTICA": do silêncio à busca de afirmação de uma proposta de formação de professores</b>	
1. A Educação, a Didática e a Prática Pedagógica: sobre alguns silêncios .....	160
2. Em direção a uma proposta de formação de professores: o que se pretende afirmar .....	170
3. A sala de aula: espaço de compromisso e (des)alienação .....	175
 <b>BIBLIOGRAFIA</b> .....	 183

## APRESENTAÇÃO

Este é um estudo onde buscamos refletir criticamente sobre a Didática, seu objeto de estudo e sua contribuição na formação do professor, a partir dos trabalhos apresentados no bojo do Movimento "A DIDÁTICA EM QUESTÃO" nos anos 80.

Desde há muitas décadas que a disciplina de Didática figura nos currículos de formação de professores sem ter sido chamada a um questionamento radical tal como foi submetida nos anos 80.

A convivência com tais questionamentos, no contexto de sala de aula, as dificuldades advindas do confronto com nossos alunos, nos conduziram ao núcleo temático do presente estudo.

Buscamos, então, através da reflexão compor um quadro de análise em que "linguagem" e "sala de aula" aparecem como mediações importantes à compreensão do núcleo temático.

Estas mediações configuram-se como duas abordagens orientadoras do desenvolvimento deste estudo, que se interpenetraram enquanto processo investigativo. Através de um percurso descritivo-analítico característico da Análise do Discurso buscamos a compreensão dos estudos de revisão crítica da Didática em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO" e, em uma exploração de natureza teórico-pedagógica, buscamos atribuir sentidos a esta disciplina e a seu papel na formação do educador. Por meio deste trabalho chegamos a identificar pressupostos para o ensino da Didática em Cursos de formação de professores.

O estudo é apresentado em seis capítulos. No primeiro, buscamos contextualizar a problemática que nos propusemos estudar, apresentando reflexões que visam justificar o trabalho em seu todo.

No segundo, com o exame das relações entre educação e compromisso, educação, sociedade e transformação social, objetivamos a busca de um entendimento de temas básicos no contexto sócio-educacional dos anos 80. A reflexão sobre esses temas, com estudantes de Didática Geral, nos conduziria a interpretação das análises realizadas na investigação.

No terceiro capítulo, apresentamos nossa visão inicial dos estudos em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO". Os ques

tionamentos daí derivados e os desafios postos pela prática em sala de aula, foram para nós o passo definidor da proposta do presente estudo.

No quarto capítulo são desenvolvidas reflexões em torno do núcleo temático da investigação, visando organizar um quadro de análise para o estudo. Dessas reflexões resultaram um "Esquema Orientador das Análises", apresentando níveis e sub-níveis característicos de percurso descritivo-analítico, próprio da Análise do Discurso, e a proposição de um estudo de natureza teórico-pedagógico com vistas à análise e a interpretação do "corpus" examinado.

No quinto capítulo, apresentamos a análise discursiva de seqüências recortadas do "corpus" composto por textos dos três primeiros Seminários "A DIDÁTICA EM QUESTÃO" e por material lingüístico produzido em sala de aula por estudantes de Cursos de Licenciaturas da UFRGS, acadêmicos de Didática Geral. As questões que mais se evidenciaram nas análises apresentadas neste capítulo referem-se à problemática da formação do professor e da Didática em seu bojo, implicadas em amplo movimento social de repensar as instituições social e educacional, no sentido de buscarem uma ordem social mais justa e igualitária, bem como as divergências de posições acerca do objeto de estudo desta disciplina. As formações discursivas identificadas revelam a existência de uma posição dominante, resultando daí, a institucionalização de um sentido dominante para a Didática. As re

flexões dos participantes do estudo teórico-pedagógico desenvolvido com os acadêmicos de Didática Geral, revelando o interesse, as possibilidades e os limites de se trabalhar em sala de aula com as proposições sobre a Didática, examinadas em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", também compõem as análises apresentadas neste capítulo.

No sexto e último capítulo são apresentadas reflexões sobre *A Educação, a Didática e a Prática Pedagógica: sobre alguns silêncios; Em direção a uma proposta de formação de professores: o que se pretende afirmar*, buscando uma interpretação mais ampla dos dados de análise; e reflexões sobre *A sala de aula: espaço de compromisso e (des)alienação*, visando a recontextualizar a teoria acerca da Didática, encontrada em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO". Nesta última reflexão apresentamos, à guisa de conclusões, pressupostos para o ensino da Didática em Cursos de formação de professores.

Recebemos de inúmeras pessoas apoio, estímulo e colaboração, que auxiliaram de forma definida, a tornar viável este estudo. Agradecemos a todos, nas pessoas de:

- *Vera Regina Pires Moraes*, orientadora da investigação, colega de área de trabalho, pela confiança manifesta durante todo o estudo; pelo respeito demonstrado ao ler meus primeiros escritos; pelas questões postas e propostas, fazendo de cada encontro momento de construção do próprio estudo.

- *Eni Pulcinelli Orlandi*, cuja obra despertou-me para as "tramas secretas" do jogo do dizer, pela solicitude e dedicação demonstradas ao ler minhas leituras e "não-leituras" de sua própria obra.

- *Nilton Bueno Fischer*, coordenador do Curso de Pós-Graduação em Educação, através de uma linguagem simples e afetiva, por diversas vezes, auxiliou-me na difícil aprendizagem do "desvelamento do real".

- *Darci Dillemburg*, Prô-Reitor de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela abertura de espaço, tão importante, na fase de redação final, e pela paciência com que viu as "prorrogações".

- *Margot Bertoluci Ott* e *Alfredo Veiga Neto*, chefes do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pela compreensão e apoio logístico em períodos difíceis de realização do estudo.

- *Louremi Ercolani Saldanha*, Coordenadora até 1988, do Departamento de Estudos e Pesquisas do Ensino de Graduação da Prô-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, pelo afeto, apoio e incentivo que sempre demonstrou em nosso cotidiano profissional.

- *Maria Estela Dal Pai Franco*, pelo afeto e incentivo manifestos, principalmente, nos últimos momentos de realização do trabalho escrito.

- *Maria Helena Lubisco Pandolfi, Neliana Schirmer Antunes Menezes*, bibliotecárias responsáveis pela catalogação do presente trabalho, pela dedicação, eficiência e presteza demonstradas. A equipe de funcionários técnico-administrativos da Biblioteca da Faculdade de Educação, pelo apoio na difícil tarefa de referenciação.

- *José Sérgio da Silveira*, pela atenção, competência e dedicação manifestas na datilografia e redatigrafia dos primeiros escritos e pela disponibilidade constante.

- *Jaqueline Vargas de Abreu*, pelo apoio importante em fase datilográfica "crítica".

- *Silvia Maria Lehnemann Ramos*, pela eficiência e zelo com que realizou a datilografia final da dissertação.

Enfim,

- *Aos amigos e colegas de trabalho* que ao longo da investigação também abriram espaços para a realização do trabalho, principalmente através do apoio afetivo.



## RESUMO

No presente trabalho buscou-se compreender os estudos desenvolvidos nos anos 80 sobre a Didática, expressos no Movimento tematizado "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", através da identificação de tendências e significados atribuídos a esta disciplina e a seu papel na formação do professor. Utilizou-se um percurso descritivo-analítico característico da Análise do Discurso, onde se examinou duas temáticas básicas, fundamentais, no contexto do referido movimento: *a constituição do campo da Didática e a contribuição da Didática na formação do professor*. A análise e a interpretação do "corpus" foram articuladas com um estudo de natureza teórico-pedagógica desenvolvido com acadêmicos de Cursos de Licenciaturas da UFRGS, estudantes de Didática Geral.

A reflexão sobre a linguagem possibilitou a identificação de duas Formações Discursivas, correspondendo a Formações Ideológicas distintas. Na primeira, a Didática é vista como uma disciplina que deve buscar alternativas para uma prática pedagógica comprometida com o acesso do saber escolar para a maioria da população brasileira, através, basicamente, da reflexão crítica e sistemática acerca

dos problemas postos pela prática concreta. Na segunda, a Didática é proposta como uma disciplina que deve ocupar-se da análise e descrição dos modos como são desenvolvidas as relações sócio-pedagógicas na dinâmica da sala de aula.

As reflexões derivadas do estudo teórico-pedagógico evidenciaram a necessidade da Didática buscar um estatuto que se re-faz na dinâmica sócio-histórica em que a educação, a escola e a sala-de-aula, visualizadas como espaço de compromisso, são produzidas. A contribuição dessa disciplina na formação docente está vinculada diretamente à possibilidade de influir em uma proposta para o preparo de professores, que vise à concretização de uma nova ordem social e pedagógica.

## ABSTRACT

The purpose of this work was to comprehend the studies developed in Didactics in the eighties, which were expressed in the Movement called "DIDACTICS QUESTIONED", through the identification of trends and meanings attached to the subject and its role in teacher training. Descriptive and analytical procedures, found in Discourse Analysis, were used to examine two basic and fundamental themes, in the context of the above mentioned movement: *the nature of the Didactics field and its contribution to teacher training*. The analysis and interpretation of the corpus were related to a theoretical and pedagogic study undertaken with undergraduate students of General Didactics.

Through discourse analysis it was possible to identify two discursive formations, related to different ideological formations. In the first, Didactics is viewed as a subject which has to look for alternatives for a pedagogic practice compromised with the access to school knowledge for the majority of the Brazilian population, through systematic and critical reflection, basically, on the problems posed by concrete practice. In the second, Didactics is proposed as a subject which has to deal with the analysis and description of the ways in which social and pedagogic relations are developed in the dynamics of the classroom.

The reflections derived from the theoretical-pedagogic study revealed that Didactics has to look for a statute which is remade in the socio-historical dynamics, in which education, the school and the classroom, viewed as a space for compromise, are produced. This subject's contribution for teacher training is directly related to the possibility to influence a training which will aim at a new social and pedagogic order.

## I - A GUIA DE INTRODUÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES, A ESCOLA E A DIDÁTICA EM QUESTIONAMENTO

*"Para mim a educação é simultaneamente um ato de conhecimento, um ato político e um ato de arte. Eu não falo mais de uma dimensão de conhecimento da educação. Da mesma forma, eu não falo da educação pela arte. Pelo contrário, eu digo que educação é política, arte e conhecimento".*

PAULO FREIRE

A recontextualização do papel e do significado da educação na sociedade, por um lado, e a desmistificação dos fenômenos educacionais, por outro lado, levaram estudantes, profissionais da educação e alguns segmentos da sociedade a mobilizarem-se no sentido de repensarem a formação de professores para nossas escolas. O meio educacional foi, nos primórdios dos anos 80, fortemente marcado por esta mobilização.

No entanto, foi no final dos anos 70 que ressurgiu um movimento renovador da educação, iniciado pelos próprios educadores. A crescente deterioração do ensino público, a política econômica implantada após 64, que vinha des

de 1965 exercendo pressões<sup>1</sup> sobre a Universidade brasileira, no sentido de atrelá-la ao modelo de desenvolvimento imposto, foram alguns fatores que determinaram a busca, por parte de alguns educadores e estudantes, de uma nova prática e política educacionais.<sup>2</sup>

Assim, a Educação passa a assumir, como fórum de denúncia o seu próprio campo de atuação, tornando-o indiscutivelmente, um lugar de conscientização e de desvelamento de suas contradições<sup>3</sup>. Sob tal perspectiva os educadores tentaram se organizar para decidir os rumos da educação. No núcleo de suas preocupações estavam os destinos de sua própria formação enquanto profissional e educador.

Os Cursos de Pedagogia e as demais Licenciaturas começam a ser questionados, pois há o entendimento de que esses cursos estão voltados a uma formação burocratizante e conservadora. A sociedade educacional, buscando levantar propostas de reformulação desses cursos, organiza, no ano de 1980, o 1º Seminário de Educação Brasileira, com a temática básica "Formação do Educador".

---

<sup>1</sup> Pressões tais como: A Reforma Universitária de 1968; a criação do Crédito Educativo em 1974; a proposta de criação do Banco Nacional de Educação, em 1980.

<sup>2</sup> GADOTTI, M. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 3. ed. S.Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1983.

<sup>3</sup> Ibidem, p. 130.

Além da escola, outras instituições culturais com função orgânica dentro da sociedade, vinham adquirindo importância no processo de educação do educador<sup>4</sup>. Cresciam rapidamente o número de entidades, encontros, seminários e conferências, todos voltados à discussão da educação e à formação do educador. Desse conjunto de discussões sobressairam-se reflexões que apontavam para a necessidade de uma reforma estrutural da Universidade brasileira e para a busca de um projeto educacional da envergadura que a realidade social estava a exigir.

Nesta perspectiva, MENEZES<sup>5</sup> mostrou como a Universidade se encontrava afastada da realidade social, alheia à problemática educacional. No seu entender, não passa de uma instituição que tem preparado recursos humanos para uma realidade que difere, em muito, da forma que foi idealizada. Atribui aos Cursos de Licenciatura um enorme distanciamento da problemática da escola, tanto em termos da dissociação que faz entre conteúdo e formação pedagógica, quanto na dissociação desses com a realidade. O que temos hoje, é um projeto de formação de professores que mostra uma Universidade alienada e alienante, com uma proposta de cursos que não encaminha a uma formação sólida para o exercício do

---

<sup>4</sup>SILVA, Jefferson I. da. "A educação do educador", Cadernos do CEDES, Ano I, nº 2, 1980, p. 42.

<sup>5</sup>MENEZES, Mindê B. de. "Estudo sobre reformulação de cursos - Licenciaturas" (Documento para ser discutido) in Anais do 3º Seminário "A Didática em Questão", São Paulo, 1986. p. 46.

magistério, e de uma Escola de 1º e 2º graus, que reflete essa mesma situação.

A propósito da alienação da Universidade, MENEZES<sup>6</sup> argumenta ao tratar, igualmente, da formação de professores, que a Universidade brasileira não está cumprindo algumas de suas funções sociais por razões que são históricas: "em parte por suas próprias origens, em parte pela mutilação que sofreu nos longos anos da ditadura militar". A Universidade precisa urgentemente assumir a formação de professores como tarefa, "como uma de suas tarefas centrais", acrescenta o autor.

Desse modo, tornou-se imperativo o rompimento deste estado de alienação. As reflexões apontavam para a emergência de um novo projeto de formação de professores, desta vez comprometido com o questionamento da escola que se tinha e daquela que a sociedade brasileira efetivamente estava a reclamar. A questão que se impunha era a de considerar a escola como efetivamente uma escola em crise. Não só porque não correspondia mais às necessidades dos que nela estavam, mas, fundamentalmente, porque se encontrava impedida de viabilizar o acesso do saber escolar à maioria da população brasileira.

---

<sup>6</sup> MENEZES, Luís C. "Formar professores: tarefa da universidade" in CATANI, Denise B. et alii. orgs. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986. p. 115-125.



Desta perspectiva, abriu-se espaço para reflexões sobre a importância de se ter a escola como horizonte de preocupação na formação do professor e, por outro lado, reforçava-se a idéia de que a educação do educador não poderia ser considerada sem uma ligação íntima e explícita com a educação como um todo, e esta sem sua referência à realidade sócio-política da cultura.<sup>7</sup>

A necessidade de discutir a questão educacional e de buscar novos caminhos para a educação, foram fatores que contribuíram para a eclosão, nos anos 80, de um Movimento de revisão crítica do ensino e da pesquisa em Didática, tematizado "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", questionando a validade e pertinência desta disciplina na formação do professor. A Didática começou a ser questionada como um todo.

Desta forma, as disciplinas consideradas nucleares na formação pedagógica do professor - Didática e Prática de Ensino - eram, concomitantemente, colocadas em questão.

Não havia mais como negar que os Cursos de formação de professores vinham desenvolvendo propostas que não mais

---

<sup>7</sup>SILVA, op. cit. p. 42.

correspondiam aos objetivos e anseios da comunidade educacional. O que se apresentava era um estatuto técnico-profissional do magistério sem muitas definições e uma prática docente que se apoiava em um tecnicismo demasiadamente mecânico.<sup>8</sup>

incorporação  
sua  
condição?

Retomando a questão do que se fez ao longo dos tempos, verifica-se que a formação de professores esteve fundamentada em princípios da metafísica e de ética tradicionais, com matizes religiosos evidentes. Por outro lado, é verdade que esteve neste século sobre forte influência das emergentes ciências humanas, sobretudo da Psicologia.<sup>9</sup>

No entanto, apesar das significativas contribuições dessa ciência, o que se verificou foi um reforço à idéia de que a educação se identificava "com atos de relações individuais, dependentes apenas das decisões dos sujeitos e de seus condicionamentos específicos, sempre mediados pelo sujeito individualizado".<sup>10</sup>

Porém, outros relacionamentos passam a ser feitos e é, sobretudo, nas últimas décadas que outros campos das ciências humanas, especialmente através das ciências so-

<sup>8</sup> SEVERINO, A.I. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986, p. XII.

<sup>9</sup> Ibidem, p. XII.

<sup>10</sup> Ibidem.

ciais, começaram a contribuir para um maior entendimento da relação de vínculo e dependência da educação com processos sociais mais amplos. Os vínculos com os projetos políticos aos quais esteve, historicamente, comprometida começaram a ser explicitados.

GADOTTI<sup>11</sup>, nessa perspectiva, argumenta que por se ter entendimento de que a educação é política, é preciso ter clareza do projeto político que ela defende e isto pode ser feito politizando-a.

Dessa forma, os Cursos que preparam professores têm de assumir o compromisso de dar sólida formação política ao futuro educador, fazendo isto através de uma adequada conscientização crítica dos aspectos políticos, econômicos e sociais da realidade histórica em que se desenvolvem os processos educacionais. Advirá certamente daí, a clareza de que ele não é uma individualidade solta, de que é membro de uma sociedade envolvida num processo histórico e que o sentido de sua existência está intimamente ligado ao sentido da existência desta coletividade concreta.<sup>12</sup>

Reclama-se, desse modo, o desenvolvimento de uma consciência social, ao lado da competência técnico-cientí-

---

<sup>11</sup>GADOTTI, M. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1983.

<sup>12</sup>SEVERINO, op.cit. p. XIV.

fica, nos Cursos de formação de professores. Com isto, outras questões precisam ser aprofundadas. SEVERINO coloca que:

"... não é possível compreender um projeto educacional fora de um projeto político, nem este fora de um projeto antropológico, isto é, de uma visão de totalidade que articula o destino das pessoas com o destino da comunidade humana (...)

O educador não pode realizar sua tarefa e dar a sua contribuição histórica se o seu projeto de trabalho não estiver lastreado nesta visão da totalidade humana. A filosofia da educação cabe então colaborar para que esta visão seja construída durante o processo de sua formação. O desafio radical que se impõe aos educadores é de um ingente esforço para a articulação de um projeto histórico - civilizatório para a sociedade brasileira como um todo, mas isto pressupõe que se discutam, com rigor e profundidade, questões fundamentais concernentes à condição humana.

Assim, é triplíce o objetivo da educação do educador: ela deve lhe dar formação científica, formação política e formação filosófica".<sup>13</sup>

Do mesmo modo, GADOTTI<sup>14</sup> ressalta que se precisa ensinar aos novos profissionais do ensino a "leitura da realidade", ajudá-los a compreenderem a situação do aluno nas escolas e daqueles que estão fora dela. Por outro lado, se questiona se a Universidade pode preparar esses novos pro-

<sup>13</sup> Ibidem, p. XV.

<sup>14</sup> GADOTTI, op. cit., p. 142.

fissionais, uma vez que "sua atual organização universitária não proporciona por si mesma os meios para uma atuação efetiva junto à população".<sup>15</sup>

Diz o mesmo autor, que as iniciativas visando aproximar universitários e setores populares são raras e, muitas vezes, "são puramente movidas por motivos humanitários, religiosos ou assistencialistas, que não põem em questão, seguramente, o autoritarismo da instituição universitária"<sup>16</sup>. Contudo, acrescenta que são essas mesmas iniciativas que, ao serem devidamente estruturadas, poderão romper tal autoritarismo, mudando esta fisionomia.

Em resumo, a responsabilidade social da Universidade crescia diante, não só da precariedade da rede escolar de 1º e 2º graus, que deixava à margem mais de 36 milhões de brasileiros sem a escolaridade de 1º grau completa, mas, também, pelo fato de ter que implementar um projeto de formação de professores que contribuisse para a organização da cultura e da sociedade, principalmente por meio do desenvolvimento da consciência crítica dos futuros educadores. O fio condutor deste novo projeto é a educação, tomada como compromisso, como decisão.

---

<sup>15</sup> Ibidem, p. 141.

<sup>16</sup> Ibidem, p. 141.

De outra parte, tem-se que a própria Escola foi revisitada nos anos 80, no sentido de ser horizonte de preocupações na formação do professor. Percebida como lugar de lutas das forças contraditórias da sociedade, a ela atribuiu-se uma função importante no desenvolvimento da consciência social dos educadores.

A defesa da escola enquanto formadora, fundamentalmente, da consciência do educador é examinada, em SILVA<sup>17</sup>, quando ressalta que a escola pode dar ao educador as bases para um discernimento crítico acerca dos fenômenos sociais, pois em seu interior, através das ambigüidades da prática pedagógica, se refletem as contradições da sociedade em geral. Torna-se, assim, "remédio para si", sem no entanto, isto significar que sua solução esteja em si mesma. Refere este autor que:

*"A educação do educador começa, assim a exigir dele uma formação escolar. Com isso busca-se superar a posição dos que, imbuídos pelo significado mecanicista da relação escola e estrutura social, consideram hoje a escola como incapaz de levar avante qualquer educação válida do educador; e ainda, busca-se superar a posição dos que, incorporando a perspectiva anterior, vêem como única educação significativa aquela que é dada pela vida e pelo contato das camadas populares".<sup>18</sup>*

<sup>17</sup>SILVA, Jefferson I. da. "A educação do educador", Cadernos do CEDES, Ano I, nº 2, 1980.

<sup>18</sup>Ibidem, p. 43.

Entretanto, segundo o mesmo autor, é ingenuidade supor que a escola que se tem possa cumprir esta tarefa de maneira satisfatória. Será preciso transformá-la para que reforce sua função científico-cultural. A recuperação desta função poderá ser operada, quer pelas ligações que poderá estabelecer com as necessidades reais da sociedade, quer pelo esforço de repensar a cultura erudita, organizando-se internamente para que possibilite "uma apropriação da ciência como instrumento de compreensão crítica e de transformação da realidade".<sup>19</sup>

GADOTTI<sup>20</sup>, diferentemente, afirma que a emergência de um novo projeto de educação - um projeto de educação popular, se fará na inversão do sinal ou seja, no restabelecimento da confiança no povo e nas suas organizações de base. A educação e a escola são espaços e instrumentos de luta do educador, na medida em que servem de terreno para sua própria reeducação.

GIROUX<sup>21</sup>, ilustra o caráter ideológico e reproduutor da organização escolar ao afirmar que as escolas públicas têm, historicamente, se omitido em seu papel de educar os docentes como intelectuais, não só pela separação que

---

19

Ibidem, p. 43.

20

GADOTTI, op. cit.

21

GIROUX, H. Escola crítica e política cultural. S. Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1987.

fazem entre teoria e prática, devido à absorção da crescente racionalidade tecnocrática, como também pela predominância de teorias e formas de liderança e organização que acabam por retirar do professor o controle sobre a natureza de seu trabalho. A organização escolar, não somente modela a estrutura e as experiências desenvolvidas pelos professores em seu cotidiano, como também orienta a forma como estes são preparados nas "instituições de treinamento profissional".

A escola, segundo RASIA<sup>22</sup>, está buscando "uma certa socialização do trabalhador, cuja forma é basicamente a submissão, a disciplina, o respeito à hierarquia". E reivindica a todos os educadores, por um lado, o poder de decidir e de reorganizar o trabalho pedagógico e, por outro, o poder de trazer para a sala de aula as questões do cotidiano da classe trabalhadora, como fonte de uma pedagogia contra-hegemônica.

CURY<sup>23</sup>, propõe a dimensão educacional como mediação "em que se busca e onde se pretende a direção ideológica da Sociedade". Todavia, não é somente lugar de reprodução necessariamente total da ideologia dominante. Ao se im

<sup>22</sup>RASIA, José Miguel. "Pedagogia e educação ou como falar sobre o óbvio", Cadernos do CEDES, Ano 1, nº 2, 1980. p. 17.

<sup>23</sup>CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. S. Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1985.



por pela hegemonia, a classe dominante não consegue eliminar os antagonismos de classe existentes no modo de produção, pois esta, implica, a consideração de elementos da classe dominada.

Por isso, acaba sendo também lugar de desvelamento da ideologia. Na medida que consegue expressar de forma coerente e adequada uma concepção de mundo que se oponha à da classe dominante, acaba se tornando lugar de luta pela hegemonia de classe. No dizer de CURY:

*"A educação como mediação tanto funciona, embora em graus diferentes, para a afloração da consciência, como para impedi-la, tanto para difundir, como para desarticular".<sup>24</sup>*

Desse modo, o caráter reprodutor que permeia a organização escolar pode ser, contraditoriamente, atravessado pela tomada de consciência daqueles que estão envolvidos no ato educativo escolar, pois *"na medida que são historicamente necessárias, as ideologias têm uma validade 'psicológica': elas 'organizam' as massas humanas formam o terreno sobre o qual os homens se movimentam, adquirem consciência de sua posição, lugar, etc"*<sup>25</sup>. É justamente esta possibilidade que faz a escola contraditoriamente atuar

---

<sup>24</sup> Ibidem, p. 66.

<sup>25</sup> GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1984, p.62-3.

na perspectiva de desvelar a visão de mundo que as classes dominantes tentam absolutizar.

Com efeito, na medida que se considera a educação, escolar ou não, como veículo de ideologias é possível identificar a possibilidade de que a teoria e a prática educacionais assumam um caráter, também, contra-ideológico. Ao ser desvelada como instrumento de hegemonia das classes dominantes, a escola abriu-se como espaço estratégico à formação de professores, com o papel específico e fundamental de contribuir para a formação de consciência de classe, ou ainda, na formação de "classe para si"<sup>26</sup>. A educação ou "re-educação" do educador é vista, nos anos 80, no bojo dessa consideração.

Um estudo a respeito da formação do professor, exige atenção a todas estas reflexões propostas pela própria sociedade educacional. O Movimento "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", desenvolvido no contexto dessas reflexões, foi orientado na direção da busca de alternativas para o preparo do professor e trouxe à consideração crítica o objeto de estudo da Didática e sua contribuição na formação docente.

A relevância de um Movimento de tal natureza, levou-nos a propor como núcleo temático para o estudo que

---

<sup>26</sup>"Classe para si", significa classe que se entende como força política e se organiza para fazer frente ao domínio da classe que detém os meios de produção. In. SAVIANI, D. "Educação: do senso comum à consciência filosófica". S. Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1985. 224 p.

realizamos: a compreensão dos estudos desenvolvidos sobre a Didática no Movimento tematizado "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", procurando captar os significados atribuídos a esta disciplina e ao seu papel na formação do educador, bem como encaminhar o levantamento de pressupostos para o seu ensino.

## II - ACERCA DOS ANOS 80: Aspectos s̄ocio-educacionais

*"O compromisso, pr̄prio da exist̄ncia humana, s̄o existe no engajamento com a realidade, de cujas "̄guas" os homens verdadeiramente comprometidos ficam "molhados", ensopados. Somente assim o compromisso ̄ verdadeiro. Ao experiencī-lo, num ato que necessariamente ̄ corajoso, decidido e consciente os homens j̄ n̄o se dizem neutros. A neutralidade frente ao mundo, frente ao hist̄rico, frente aos valores, reflete apenas o medo que se tem de revelar o compromisso" ...*

PAULO FREIRE

Alguns dos pontos tēricos que permearam o campo da educaç̄o nos anos 80 e, particularmente, as discuss̄es acerca da Did̄tica e da formaç̄o de professores se caracterizaram, fundamentalmente, por apontarem para a necessidade de se pensar a Educaç̄o, a Escola e a Pr̄tica Educativa escolar, como elementos articuladores de um "projeto hist̄rico-civilizat̄rio" para a sociedade brasileira, e para a busca de reconstruç̄o da identidade daqueles que exercem a educaç̄o. Esta busca orientou-se pela explicitaç̄o dos v̄nculos e do compromisso do educador com a realidade social concreta.

## 1. EDUCAÇÃO E COMPROMISSO

As propostas de re-visão dos fenômenos educacionais, de um modo geral, estiveram na década de 80, permeadas, implícita ou explicitamente, pelo sentido atribuído à concepção de compromisso como engajamento histórico dos homens com a realidade. Mesmo quando estes se disseram, ou se dizem, neutros, estiveram já aí revelando um "compromisso". Compromisso consigo mesmo ou com os interesses de grupos aos quais pertencem.<sup>1</sup>

A compreensão de uma tal concepção de compromisso remete a duas outras concepções: a de homem e a de conscientização. Não se pode pensar o homem fora de um contexto histórico e social, porque é a partir deste que vai tomando consciência de si. São nas interrelações que mantém com o histórico e o social que o ser humano vai construindo seu eu, vai adquirindo a noção de si e do outro; vai transformando-se continuamente, em sua prática conjunta com os outros homens, na medida em que vai promovendo as transformações das relações sociais. É a capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades próprias, que torna o homem um ser da práxis - ação e reflexão sobre a realidade.<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> FREIRE, P. Educação e mudança. 3. ed. S. Paulo, Paz e Terra, 1980. p. 15-25.

<sup>2</sup> Ibidem, p. 21.

Dessa perspectiva, o homem é visto como um "ser concreto", como uma série de relações ativas e concebido como um processo, em que não é somente a síntese das relações existentes, mas também da história dessas relações, isto é, o resumo de todo o passado<sup>3</sup>. Por isso, argumenta GRAMSCI:

*... " 'a natureza humana' não pode ser encontrada em nenhum homem particular, mas em toda a história do gênero humano" ...<sup>4</sup>*

Com efeito, a consciência para a ação implica, fundamentalmente, o conhecimento da realidade e este resulta da própria ação do homem sobre essa mesma realidade. É conforme o estabelecimento das relações homem-realidade, homem-mundo, que o homem pode ou não ter condições objetivas para exercer a maneira "humana de existir".

Essa "maneira humana" de existir pode estar condicionada pela própria realidade em que o homem está inserido, fazendo dele um ser "imerso" no mundo, adaptado, a ele e sem dele ter consciência<sup>5</sup>. Segundo FREIRE, um compromisso autêntico só é possível quando o homem não tem uma consciência ingênua, da realidade, pois

*"Não é possível um compromisso autêntico se, aquele que se julga compromete*

<sup>3</sup> GRAMSCI, A. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, 1984, Civilização Brasileira, 1984.

<sup>4</sup> Ibidem, p. 43.

<sup>5</sup> FREIRE, op. cit. p. 16.

*tido, a realidade se apresenta como algo dado, estático e imutável. Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques. Se não a vê e não a capta como uma totalidade, cujas partes se encontram em permanente interação".<sup>6</sup>*

Entretanto o encontro com a realidade e a consequente luta pela sua transformação não interessa aos grupos que controlam o poder na sociedade, daí a utilização por parte destes, de mitos para encobrir a realidade. Dado que a realidade pode não ser a que nós vemos, ouvimos ou sentimos, o real precisa ser desvelado.<sup>7</sup>

Neste processo a educação pode contribuir de maneira significativa. Não qualquer tipo de educação, mas aquela que propicie a emergência da humanidade inerente ao homem, obscurecida que foi pelas condições materiais de sua existência.

A educação, neste enfoque, vincula-se à luta e a organização dos homens que se encontram "impedidos de se comprometer", porque a eles não lhes foi dada a oportunidade de exercer aquela "maneira humana" de existir.

---

<sup>6</sup> Ibidem, p. 21.

<sup>7</sup> RONCA, Antonio C.C. "Desmistificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador". Cadernos do CEDES, nº 8, p. 6.

De outra parte, se por um lado a educação pode ser concebida como instrumentalizadora dos homens, no sentido antes posto, a história está aí por atestar que pode, igualmente, servir aos interesses das classes dominantes. E nos sistemas capitalistas, ela tem estado, fundamentalmente, a serviço dos interesses burgueses.

Nesta mesma perspectiva conclui BRANDÃO<sup>8</sup> que a educação ou torna os homens sujeitos livres, ou os torna senhores de uns e escravos de outros, reproduzindo dessa forma as desigualdades sociais. Distingue com isto, dois tipos de educação, esclarecendo que:

*"Um tipo de educação pode tomar homens e mulheres, crianças e velhos, para torná-los todos sujeitos livres que, por igual, repartem uma mesma vida comunitária; um outro tipo pode tomar os mesmos homens, das mesmas idades, para ensinar uns a serem senhores e outros, escravos".<sup>9</sup>*

A educação, historicamente, argumenta o mesmo autor, tem se estruturado para a consolidação classista existente, assim:

*"(...) do ponto de vista de quem a controla, muitas vezes definir a educação e legislar sobre ela implica justamente ocultar a parcialidade destes in -*

---

<sup>8</sup> BRANDÃO, Carlos R. O que é educação. S. Paulo, Brasilien se, 1982.

<sup>9</sup> Ibidem, p 34.



*teresses, ou seja, a realidade de que eles servem a grupos, a classes sociais determinadas, e não tanto 'a todos', 'à Nação', 'aos brasileiros'. Do ponto de vista de quem responde por fazer a educação funcionar, parte do trabalho de pensá-la implica justamente em desventurar o que faz com que a educação, na realidade, negue e renegue o que oficialmente se afirma na lei e na teoria".<sup>10</sup>*

O caráter de classe, o caráter ideológico da educação, que na sociedade brasileira tem tido a função de manter a dominação e exploração implantadas pelo modo capitalista de produção, foi objeto de vários estudos e reflexões desenvolvidas no final dos anos 70 e primórdios da década de 80. Neste sentido a obra de BRANDÃO é vasta. É importante que se registre, com destaque, sua postura com relação ao compromisso político que permeia a tarefa do educador numa sociedade classista a qual marca seus textos:

*"todos os que trabalham na escola são sujeitos politicamente comprometidos não apenas com a educação, mas com toda a sociedade, através da educação".<sup>11</sup>*

Salienta, ainda, que:

*"O educador pode aprender a cada dia qual a verdadeira direção para onde o seu barco-mundo deve seguir. Deve ajudá-lo a soprar as velas naquela direção,*

<sup>10</sup> Ibidem, p. 60.

<sup>11</sup> BRANDÃO, Carlos R. "Refletir, discutir, propor: as dimensões de militância intelectual que há no educador" in            org. O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graat, 1983. p. 78.

atê quando, afinal perto do porto, o po  
vo assume de uma vez o leme e a direção  
do barco".<sup>12</sup>

Com efeito, o que se observa é que a dimensão educacional veio gradativamente se impondo no jogo social, entrando, portanto, na correlação de forças na sociedade, seja para alterá-la, seja para mantê-la, através de muitas mediações.

É necessário, também, que se indique aspectos essenciais da problemática acerca da vinculação - importante, necessária e histórica, entre *educação, sociedade e transformação social* sem a qual fica prejudicada a clareza e objetividade da questão *compromisso e educação*.

---

<sup>12</sup>BRANDÃO, Carlos R. Lutar com a palavra: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Graal, 1985. p. 100.

## 2. EDUCAÇÃO, SOCIEDADE E TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Os vínculos e as relações entre educação e sociedade, bem como a capacidade daquela reproduzir as relações sociais que permeiam a vida em sociedade, foram denunciados em vários estudos feitos por educadores, já na década de 70. E a partir da segunda metade dessa década, os trabalhos desenvolvidos por teóricos franceses e norte-americanos, nas chamadas teorias "crítico-reprodutivistas",<sup>13</sup> passaram a influenciar enormemente os estudos em educação na América Latina.

Ao denunciarem o comprometimento ideológico das classes dominantes em relação à educação, estes estudos colocaram a descoberto sua falsa autonomia face às relações sociais, ao papel reprodutor da escola, bem como a "relação entre cultura, conhecimento e poder".<sup>14</sup>

Tais teorias atestam que, por tratar-se de uma sociedade dividida em classes sociais, a educação e a escola desempenham papéis, que são invariavelmente determinados pelas relações dominantes e são consequência da função que esta última desempenha como "aparelho ideológico do Estado".

---

<sup>13</sup> Denominação dada por SAVIANI, Demerval no artigo em que analisa criticamente as teorias. "As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina", Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, São Paulo, nº 42, ag., 1982, p. 8-18.

<sup>14</sup> GIROUX, H. Pedagogia radical: subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1983, p. 80.

Com essa perspectiva, os educadores assumiram um entendimento da educação em que esta não seria mais do que um instrumento das classes dominantes, através do qual impunham seus interesses de classe. A par do clima de desânimo que, de um modo geral, difundiram entre os educadores, tais teorias vieram influir, no entanto, de maneira positiva na tomada de consciência da educação como um ato político.

As teorias "crítico-reprodutivistas" ao enfatizarem de forma extremada o papel reprodutor da educação e da escola e ao compreenderem o poder como instância de dominação homogênea,<sup>15</sup> deixaram de atentar para os momentos de contradição presentes no próprio ato de reprodução.

Por tratar-se de uma correlação de forças, há que se considerar os momentos em que tais forças teriam sua linearidade quebrada. Foi dessa perspectiva que estudos acerca das relações entre *educação e sociedade* foram analisados no contexto dos anos 80. Buscaram aprofundar a compreensão da educação escolar para além de seu caráter reprodutivista, tratando de compreendê-la em sua articulação contraditória com o "dever" histórico e social, a fim de que fosse possível o desvelamento de uma série de crenças, práticas e mitos que se fizeram em torno da mesma.

---

15

Ibidem

GADOTTI<sup>16</sup>, ao abordar a questão do "para quê e para quem" da educação, o fez circunscrevendo-a no contexto de uma sociedade que muito claramente deixa evidente a existência de dois projetos educacionais distintos e antagônicos: o de uma educação burguesa e o de uma educação popular, revelando a existência, igualmente, de duas classes opondo-se e formando a sociedade.

No entanto, argumenta:

*"isso não é mecânico, porque a sociedade não é estática. Nela existem tradições, que são o motor da mudança. No interior do sistema burguês de ensino também existem contradições. Como a sociedade, a escola é um lugar de conflito. Nela se refletem as contradições da sociedade".<sup>17</sup>*

Na verdade, isto significa que a problemática educacional para ser compreendida em toda sua complexidade deve ser historicizada, deve ser referida ao contexto do qual é parte. Posto de outro modo isto significa que, como fenômeno social, há que se referir esta problemática a uma sociedade concreta, determinada.

Assim, é de fundamental importância atentar-se para as contradições existentes na sociedade, pois são as

<sup>16</sup> GADOTTI, M. "Educação para quê e para quem? (A favor de que, contra quem?) - Ou por um novo projeto de educação", Cadernos do CEDES, nº 8, 1983.

<sup>17</sup> Ibidem, p. 11.

contradições da sociedade capitalista (contradição nas relações entre as classes sociais desta sociedade), que abrem a perspectiva para a sua transformação. E a educação como um dos componentes desta totalidade histórica e social pode contribuir para sua transformação. Na verdade, a educação por si só pouco poderá fazer, no entanto, é mediação constitutiva deste processo. Ao ser articulada com outras práticas cujos objetivos sejam comuns, certamente sua contribuição será fundamental.

Neste sentido, é que se coloca a educação no bojo daquela totalidade histórica e social, como fenômeno que, ao mesmo tempo, é determinado e determinante desta mesma totalidade. A clareza deste fato é condição necessária, quando o horizonte é a transformação das relações sociais.

Enfatiza SEVERINO<sup>18</sup> que, mesmo quando se mantém e se reproduz um determinado tipo de estruturação das relações sociais, dando a impressão de "estabilidade e permanência", ainda assim, não se tem a condição suficiente para comprovar "a inexistência de força contraditória que pode impedi-la no sentido de sua transformação e superação".

---

<sup>18</sup>SEVERINO, Antonio J. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986. p. 51.

Por que a educação insere-se, então, numa totalidade dinâmica, processual e histórica, ela pode contribuir na ruptura dos processos de reprodução das relações que estruturam e dão forma a essa totalidade.

A contribuição que a educação pode dar à transformação das relações sociais está referida ao seu caráter de mediação no seio da prática social global. É pelo acesso do saber escolar às classes subalternas, pela apropriação crítica do saber sistemático, que a educação revela seu potencial transformador.<sup>19</sup>

Este potencial transformador pode ser visualizado, segundo CURY<sup>20</sup>, a partir do entendimento da educação como partícipe das forças contraditórias na sociedade e de seu caráter mediador.

Desse modo, a educação, quando assumida com o compromisso de des-velar as relações sociais, pode evidenciar as reais relações de poder que estruturam a sociedade e a si própria.

---

19

Ibidem.

20

CURY, Carlos R. Educação e contradição: elementos contraditórios para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Aut. Assoc., Cortez, 1985.

### III - A "DIDÁTICA EM QUESTÃO": o ponto de partida

"O momento atual é, pois, o de repensar a 'razão-teórica' e a 'razão-prática' da didática, que nos liberta da abstração-pedagógica e do obscurecimento cultural tão evidentes em seus conteúdos programáticos.

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

OSWALDO A. RAYS

Desde os primeiros anos da década de 80 a Didática vêm passando por momentos de grande polêmica e dúvidas teóricas, vivendo contradições, que se refletem na própria formação do educador. De uma tática importância histórica atribuída a esta disciplina e ao seu papel na formação do professor, passou-se à denúncia e à explicitação do seu compromisso com o 'status quo' do técnico aparentemente neutro, na década de 70, por exemplo.



A nível nacional, desenvolveram-se reflexões questionando sua natureza, seu conteúdo, seu objeto de estudo e, fundamentalmente, seu papel na formação de professores.

Tais reflexões se concretizaram na organização do Movimento de Revisão Crítica do Ensino e da Pesquisa em Didática, inicialmente deflagrado por pesquisadores e educadores na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no ano de 1982. Este movimento totaliza, na década de 80, um número de 5 encontros, organizados em forma de Seminários de caráter nacional. Do primeiro ao terceiro encontro ocorridos nos anos de 1982, 1983 e 1985, na PUC/SP, PUC/Rio e USP/SP, respectivamente, o Movimento foi tematizado "A DIDÁTICA EM QUESTÃO".

O quarto e o quinto encontro propostos no bojo desse Movimento ocorreram nos anos de 1987 e 1989, na UFPE/Recife e na UFMG/Belo Horizonte, quando passou a denominar-se ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino.

Nos primórdios do Movimento, diferentes questionamentos foram colocados acerca da *natureza do saber escolar; da relação escola-sociedade; da reconstrução do conteúdo formal da didática; da articulação teoria/prática; dos pressupostos teóricos do ensino da didática*, assinalando a necessidade de superação da questão da "neutralidade" que,

muitas vezes, tem informado, os pressupostos desta disciplina.

Tais questionamentos apresentavam como pano de fundo uma questão básica relacionada com a educação em geral e, em particular, com as classes populares: "*os índices persistentes de evasão e repetência no ensino de 1º grau, principalmente nas primeiras séries, que estavam (e ainda estão) a interrogar sobre as possibilidades do conhecimento existente, contribuir na viabilização da aprendizagem dos conteúdos básicos do saber escolar para a maioria da população*".<sup>1</sup>

Já durante o I Seminário "A DIDÁTICA EM QUESTÃO" ocorrido em 1982, se esboçam os primeiros estudos em busca de alternativas para a Didática. O entendimento que se chega a respeito dessa disciplina, a coloca como básica e importante no contexto das que tentam dar conta do processo educativo e da educação do educador, desde que seus pressupostos sejam vistos como capazes de orientar uma prática pedagógica comprometida com a realidade escolar brasileira.

Pensar a Didática na perspectiva de uma visão crítica de Educação, de Escola e de Sociedade, foi condição necessária à sua própria existência. Seus caminhos te-

---

<sup>1</sup>CANAU, Vera M. (org.). A Didática em questão. Petrópolis, Vozes, 1984. p. 112.

riam de passar pela real necessidade de se ter uma prática educativa comprometida com a transformação do quadro de fracasso em que se circunscrevia a educação escolar.

Esse entendimento leva os participantes, em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO" a aprofundarem as relações que essa disciplina desenvolve com a prática educativa concreta. A análise dessas relações pressupõe o exame do papel que a Didática tem assumido frente à atividade escolar, bem como a consideração de que a ação educativa deve ser vista sob um duplo enfoque: o da "reprodução" e o da "transformação".

Paralelamente, e, por via de consequência, foi necessário pensá-la na perspectiva de contribuir para a tomada de consciência do professor com relação a necessidade de democratizar o ensino, sensibilizando-o para o compromisso com o desvelamento das contradições que permeiam a dinâmica da sala de aula, da escola e da sociedade.

Desta perspectiva resulta uma ampliação no núcleo de preocupações do Movimento, trazendo para reflexão conjunta educadores que examinavam, à mesma época, a problemática acerca das Práticas de Ensino nos Cursos de formação de professores para as escolas de 1º e 2º graus. Dessa maneira, tanto o IV encontro, ocorrido em 1987, como o V, em 1989, se realizaram sob a temática central da "organização do trabalho pedagógico" e do ponto de vista de uma integração entre estas duas disciplinas.

## 1 - O conteúdo em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO": visão inicial

O primeiro contato realizado com os textos dos três Seminários "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", as relações que buscamos estabelecer entre estes e outros textos que, na mesma ocasião, abordavam a problemática relativa à Didática e a prática educativa escolar, levaram-nos a uma visão primeira, fundamental, do fenômeno a Didática em Questão.

Os textos não foram lidos a partir de critérios pré-estabelecidos. Foi uma leitura de todos os textos, com o objetivo único de termos uma visão geral do todo.

Esta visão geral foi articulada com subsídios que buscamos em outros textos, cujas idéias serviram, num primeiro momento, como elementos esclarecedores dos estudos desenvolvidos pelos participantes dos Seminários "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", levando-nos a reflexões que poderiam ser visualizadas como: (a) "*a Prática educacional e a formação de professores*" e (b) "*a Didática, seu objeto de estudo e seu compromisso com a prática educativa*".

### 1.1 - A Prática educacional e a formação de professores

A idéia central derivada dos textos apresentados nos Seminários "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", parece ter sido a de que a problemática relativa à teorização acerca dos fenômenos educacionais em geral e, à formação de professores em particular, não pode ser dissociada da análise do papel da Educação em uma sociedade historicamente determinada e das relações entre esta e a escola. Esta última, foi tomada como horizonte necessário àquela formação.

É nesta perspectiva, pois, que se desenvolveram os estudos acerca da Didática e de seu papel na formação de professores, no contexto do movimento que a colocou em questão, nos primórdios dos anos 80.

CANDAU<sup>2</sup> ao apresentar seus argumentos para desenvolver o tema "A Didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: A busca de relevância", o faz a partir do ponto de vista de que esta disciplina necessita fornecer elementos significativos para a análise da prática pedagógica real, não sendo assim, ela tem que ser questionada:

*"... a análise do papel da didática na formação de educadores tem suscitado uma discussão intensa. Exaltada ou negada, a didática como reflexão sistemática e busca de alternativas para os problemas da prática pedagógica, está certamente, no momento atual, colocada em questão".*

---

<sup>2</sup>CANDAU, Vera M. A Didática em questão. Petrópolis, Vozes, 1984. p. 12.

O que CANDAU, de fato, diz é que a prática pedagógica é impregnada por condicionantes políticos e sociais, porque acontece sempre numa cultura específica e trata de pessoas com posição de classe definida na organização social em que vivem. A Didática, ao ignorar este fato, como o fez em seu desenvolvimento, deixou de considerar os problemas concretos da prática para a qual prescreve.

Nesta mesma linha vão as argumentações de LUCKESI<sup>3</sup>, quando registra a impossibilidade de se pensar uma ação pedagógica como se fosse uma ação neutra, e toma como concepção de educador, aquela que o faz partícipe do projeto histórico de desenvolvimento do povo. Desta forma coloca o autor:

*"a ação pedagógica ... é uma atividade que se faz ideologizada; está marcada, em sua própria raiz, pela 'coloração' do projeto histórico que se delinea no decorrer da própria ação. A ação do educador não poderá ser, então, um 'que fazer neutral', mas um 'que fazer' ideologicamente definido".*

Numa tal concepção, o educador não pode deixar de exercer seu trabalho docente sem que suas opções teóricas sejam explicitadas. Esta compreende não só uma "opção filosófico-política", uma "opção por uma teoria do conheci-

<sup>3</sup> LUCKESI, Cipriano Carlos. "O papel da didática na formação do educador" in CANDAU, Vera Maria (org.). A Didática em Questão (Petrópolis, Vozes, 1984), p. 25.

mento" que possa orientar a prática educacional, como também "uma opção explícita na escolha dos meios de processar a práxis educativa".<sup>4</sup>

A propósito, FREIRE<sup>5</sup> argumenta que "o educador libertador" não pode fazer de seus sonhos, os sonhos de seus alunos, no entanto, não pode esquivar-se de revelar a eles qual sonho é este.

Através desta metáfora, FREIRE, fala da intencionalidade política da educação e, em particular, da ação educativa. É neste sentido que entendemos a afirmação de LUCKESI anteriormente proposta. Porque a educação é política, o educador necessita ter clareza do tipo de trabalho que desenvolve através de sua ação educativa:

*"...Depois de descobrir que também é um político, o professor tem que se perguntar: "Que tipo de política estou fazendo em classe?" Ou seja: "Estou sendo um professor a favor de quem? Ao se perguntar a favor de quem está educando, o professor também deve perguntar-se contra quem está educando. Claro que o professor que se pergunta a favor de quem e contra quem está educando também deve estar ensinando a favor e contra alguma coisa. Essa "coisa" é o projeto político, o perfil político da sociedade, o "sonho político".<sup>6</sup>*

<sup>4</sup> Ibidem, p. 25.

<sup>5</sup> FREIRE, Paulo. "Como podem os educadores libertadores superar as diferenças de linguagem existentes entre eles e os alunos?" in SHOR, Ira & FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 171-201.

<sup>6</sup> FREIRE, Paulo. "Como pode o professor transformar-se num educador libertador? De que modo a educação se relaciona com a mudança social?" in SHOR, Ira & FREIRE, Paulo. Medo e ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986, p.60.

Quanto mais o educador tem consciência dessas coisas, mais clara vai tornando-se a opção a que alude LUCKESI.

Do mesmo modo, porque a educação é política, ela modela o processo de aprendizagem e, daí, a necessidade do educador explicitar a "teoria do conhecimento" que norteia a sua ação educativa. Isto porque, ou o educador trabalha o conhecimento como um "corpo morto", sem ligação com a realidade ou como "criação de modos" de compreendê-la.

Diante disso, não acreditamos que a Didática, "como hipertrofia de técnicas, esfacelamento da relação teoria/prática, redução dos fundamentos da prática educacional"<sup>7</sup>, possa contribuir para "formar" um educador na perspectiva anteriormente indicada. Ela somente assumirá um papel significativo neste processo caso venha a constituir-se em um modo crítico de desenvolvimento da prática educativa. Isto é, caso a Didática se torne um "elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais".

Ao mesmo tempo, diz LUCKESI

*"Com imaginação e comprometimento afetivo-ideológico e uma constante meditação sobre a sua prática, o educador conseguirá encontrar os meios para atingir os fins".<sup>8</sup>*

<sup>7</sup> LUCKESI, op. cit., p. 29.

<sup>8</sup> Ibidem, p. 30.



De outra parte, RAYS<sup>9</sup> reforça:

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

Então, o fazer-didático significativo vem de dentro do próprio contexto histórico e social, analisando suas contradições específicas e respondendo positivamente aos problemas postos pela prática educacional concreta.

Resumidamente, o "fazer-didático-real" dependerá da atitude que educadores e educandos assumam frente a "concepção do educacional" que provém, simultaneamente, de dentro e de fora da escola.<sup>10</sup>

Com isto, pensamos que RAYS reforça e explicita as condições para o "modo crítico de ser da didática", referido por LUCKESI.

OTT<sup>11</sup> apresenta importantes contribuições no sentido de melhor explicitar o papel instrumentalizador da escola e do saber escolar na perspectiva de uma prática edu-

<sup>9</sup> RAYS, Oswaldo A. "Pressupostos teóricos para o ensino de didática" in CANDAU, Vera Maria (org.). A Didática em questão (Petrópolis, Vozes, 1984), p. 42.

<sup>10</sup> RAYS, op. cit., p. 44.

<sup>11</sup> OTT, Margot B. "Ensino por meio de solução de problemas" in CANDAU, Vera Maria (org.). A Didática em Questão (Petrópolis, Vozes, 1984), p. 60.

cacional voltada para o contexto social e histórico. Ao propor o "ensino por meio de solução de problemas", oferece pistas para uma tomada de consciência sobre a importância da leitura do real, sendo possível, por isso, eleger-se a comunidade e seus problemas como ponto de partida para se definir uma "teoria do conhecimento":

*reflexão  
da realidade*

"... quando a filosofia que impulsiona o fazer didático se estriba na idéia de transformar o mundo, o estudante precisa aprender a ler este mundo em todas as suas implicações. Então não se pode mais trabalhar com questões desencarnadas e distanciadas do real".

Da mesma forma,

*Didática  
apresenta  
como  
reflexão  
da realidade*

"(...) o conhecimento da realidade, como os conhecimentos já conquistados, se tornam indispensáveis, pois estes ajudam a compreender aqueles, enquanto que o conhecimento do real corrige e enriquece os conhecimentos teóricos".<sup>12</sup>

Desse modo, ao referirmos a prática educacional ao contexto social e histórico de produção da educação, o que se evidencia é a importância e a necessidade de estudos que envolvam esta prática e a Didática relativamente a seu objeto de estudo e a seu compromisso com a prática pedagógica.

<sup>12</sup> Ibidem, p. 60.

1.2 - *A Didática, seu objeto de estudo e seu compromisso com a prática educativa*

A partir da visão geral dos textos dos Seminários "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", podemos constatar que há divergências, entre os participantes, acerca da natureza e do conteúdo do objeto de estudo desta disciplina.

Para CANDAU<sup>13</sup>

"O objeto de estudo da Didática é o processo ensino-aprendizagem".

Ao defender este ponto de vista, a autora, argumenta que as propostas didáticas sempre estão, explícita ou implicitamente, "impregnadas" de uma determinada concepção do processo ensino-aprendizagem. Para uma compreensão adequada do mesmo, é necessário analisá-lo articuladamente em suas dimensões humanas, técnica e político social. Este é o seu ponto de partida e a perspectiva na qual se coloca, para propor o lugar onde deve situar-se a Didática na formação do educador:

"ensino-aprendizagem é um processo em que está sempre presente, de forma direta ou indireta, o relacionamento humano. (...) Quanto à dimensão técnica, ela se refere ao processo de ensino-aprendizagem como ação intencional, que procura organizar as condições que melhor propiciem a aprendizagem. (...) Se todo o processo de ensino-aprendizagem é 'situado', a dimensão político-social lhe é inerente".<sup>14</sup>

<sup>13</sup> CANDAU, Vera M. (org.). A Didática em Questão. Petrópolis, Vozes, 1984. p. 13.

<sup>14</sup> Ibidem, p. 13-14.

compreensão  
na prática  
na prática  
técnica e política  
40.

No entanto, quando uma dessas dimensões é dissociada das demais, cai-se numa visão reducionista do processo ensino-aprendizagem, resultando numa prática pedagógica abstrata e não contextualizada.

Ao mesmo tempo, como a prática pedagógica tem sido desenvolvida em função de variáveis internas do processo ensino-aprendizagem, sem ser articulada com o contexto social em que se situa e, como a Didática que se tem dos anos 60 para cá não tem fornecido elementos significativos para alterar esta situação<sup>15</sup>, o que CANDAU propõe é a superação desta Didática, por uma outra que assuma as dimensões humana, técnica e político-social da prática pedagógica, trabalhando-as articuladamente:

"As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automaticamente e espontaneamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma 'didática fundamental'".<sup>16</sup>

Didática  
articulada  
na prática  
pedagógica

15

Ibidem, p. 19.

16

Ib. p. 21.

À essa didática compete assumir a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem, tendo como centro configurador de sua temática a articulação das três dimensões já referidas. Para tal:

"Procura partir da análise da prática pedagógica concreta e de seus determinantes. Contextualiza a prática pedagógica e procura repensar as dimensões técnica e humana, sempre 'situando-as'. Analisa as diferentes metodologias explicitando seus pressupostos, o contexto em que foram geradas, a visão de homem, de sociedade, de conhecimento e de educação que veiculam. Elaborar a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática".<sup>17</sup>

Noutra perspectiva, SOARES<sup>18</sup> encaminha suas reflexões críticas sobre a Didática, a partir de uma análise dos falsos pressupostos implícitos na forma sob a qual é apresentado o objeto de estudo que é atribuído a esta disciplina - o processo ensino-aprendizagem.

O binômio "ensino-aprendizagem" resulta na falsa suposição, segundo a autora, de que o ensino necessariamente resultaria em aprendizagem. Sendo o ensino um fenômeno independente da aprendizagem, com características peculia-

<sup>17</sup>Ib. p. 21.

<sup>18</sup>SOARES, Magda B. O momento atual de revisão da Didática. In: SEMINÁRIO "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", 2, Rio de Janeiro, 1983.

*Didática  
como  
ensino*

res, com uma especificidade que o torna legítimo como objeto de estudo e de pesquisa, o objeto da Didática seria antes, o próprio *ensino*, que o *processo ensino-aprendizagem*:

*"A Didática poderia e deveria ser a ciência que estudasse não o processo ensino-aprendizagem, mas a aula, tal como ela realmente ocorre e transcorre".<sup>19</sup>*

Com efeito, mesmo se admitindo como objeto de estudo dessa disciplina o processo ensino-aprendizagem, seria possível desvinculá-lo de um conteúdo? Pode haver, processo ensino-aprendizagem independente daquilo que se ensina e aprende? Haverá princípios ou normas neste processo que possam pairar acima do conteúdo que se ensina e que se aprende?<sup>20</sup> Esses são alguns questionamentos que a autora se fez, diante de uma análise crítica que pretende levar a novos entendimentos sobre esse objeto de estudo.

A autora encaminha sua proposição no sentido de uma descrição do fenômeno para o qual a Didática vem prescrevendo e que tem sido criticado e denunciado, sem um verdadeiro conhecimento. A partir da descrição da prática pedagógica - "tal como ocorre na sala de aula" - é que se po

---

<sup>19</sup> Ibidem, p. 37.

<sup>20</sup> Ibidem, p. 35

derã tentar elaborar uma "nova Didática com uma competência técnica que não se fundamente na denúncia, mas no entendimento da prática a que essa denúncia se refere".<sup>21</sup>

A respeito dessas denúncias SALGADO<sup>22</sup> ao investigar o papel da Didática na formação do educador nos adverte, que somente duas alternativas se tem apresentado ao professor: "a receita (prescrição) ou a denúncia", e mais recentemente, propostas de reformulação que renovam prescrições, em respostas às denúncias.

Ainda que um tanto tímida esta terceira opção, tem encontrado respaldo em idéias gerais comumente a nível da política educacional ou, das finalidades amplas da educação. É urgente, segundo a autora, a redefinição do papel atribuído à Didática no processo de renovação das funções educacionais. Depreende-se dessa colocação, o papel mediador que SALGADO está atribuindo à Didática.

Na perspectiva em que SOARES referiu-se anteriormente à Didática, se encontram pesquisas e estudos ainda que bastante incipientes, desenvolvidos, sobretudo, a partir dos anos 70. Nestes estudos busca-se um exame da aula,

---

<sup>21</sup> Ibidem, p. 39.

<sup>22</sup> SALGADO, M.V.C. O papel da didática na formação do professor. Revista da ANDE. Ano 1, nº 4, 1982.

analisando-a e descrevendo-a como fenômeno que apresenta certas peculiaridades, independentemente do contexto em que se dá e, da diversidade de conteúdos que nela se desenvolvem.

Especialistas de diferentes áreas - Sociologia, Psicologia, Antropologia, entre outras, vêm realizando estudos com a intenção de compreender que elementos fundamentais condicionam, dirigem, determinam o ensino e a aprendizagem de um conteúdo qualquer, de vez que a pesquisa tem evidenciado, que o planejar, o fixar objetivos, o selecionar e aplicar metodologias, não são os elementos-chaves de um processo de ensino-aprendizagem.

Por outro lado, para PARRA<sup>23</sup> o objeto de estudo da Didática é o *Ensino*, daí porque a caracteriza como sendo aquela disciplina que desenvolve, analisa e aplica modelos de ensino. O modelo, nesse caso, destaca da realidade certos aspectos julgados essenciais segundo uma "visão" particular.

Ao mesmo tempo que o autor se posiciona dessa maneira, alerta para a possibilidade de tal procedimento dar lugar a "falácias de inferências", quando elementos irrele-

<sup>23</sup> PARRA, Nélío. "Didática - dos modelos à prática de ensino". in SEMINÁRIO "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", 3, S. Paulo - 1985. Atas do Seminário. S. Paulo, USP/FAPESP, 1985.



vantes ou distorcidos são representados no modelo, em lugar de outros mais adequados. Dessa forma, modelos devem ser vistos como "hipóteses plausíveis, e não como provas".<sup>24</sup>

O mais polêmico, ao nosso ver, na posição de PARRA é que ao conceber a Didática sob esse enfoque, não a contextualiza, separa-a do contexto histórico-social, alijando-a do espaço reservado às preocupações políticas, sociais e éticas.

Segue-se que sua intenção é edificar uma ciência do ensino desvinculada desse contexto. Argumenta que, afirmações de valor e afirmações empíricas, constituem campos distintos e critérios de verdade e validade diferente.

Desse modo, afirma o mesmo autor,

*"A Didática deve se limitar a referências que possam ser confirmadas ou refutadas, e que as imprescindíveis afirmações de caráter moral, devem situar-se no plano da crítica, logicamente independente das considerações empíricas".<sup>25</sup>*

---

<sup>24</sup> Ibidem, p. 92.

<sup>25</sup> Ib. p. 94.

À mesma época, outros estudos (SAVIANI, 1983 e 1984; LIBÂNEO, 1985) foram realizados, chamando a atenção para o fato de que o papel da prática pedagógica e, por via de consequência, o da Didática, têm variado de acordo com as "tendências ou concepções de Filosofia da Educação" encontradas na prática educacional.

SAVIANI<sup>26</sup> afirma que se quisermos compreender as características que definem a prática pedagógica dos professores e educadores em geral, é necessário desembaraçar os fios que compõem a "teia" sob a qual essa prática se desenvolve. Após um estudo das diversas correntes e do exame da evolução da organização escolar desde meados do século passado, identificou tendências, ou concepções de Filosofia da Educação, à luz das quais e sob cuja influência se desenvolveram as diferentes correntes da educação brasileira. As concepções são: "humanista" tradicional; "humanista" moderna; analítica e dialética.

Assim, a educação brasileira, até 1930, segundo salienta o autor, parece ter estado sob a influência da concepção "humana" tradicional, ora em sua vertente religiosa, ora na vertente leiga, tendo esta última inspirado a criação da escola pública, laica, universal e gratuita.

---

<sup>26</sup>SAVIANI, Dermeval. "Tendências e correntes da educação brasileira" in MENDES, Durmeval T. (coord.) Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983.

A pedagogia "tradicional" em sua vertente religiosa, encontra-se assentada em uma "visão essencialista de homem, isto é, o homem constituído por uma essência universal e imutável". A ênfase é no ensino humanista de cultura grega e enciclopédica.

Em sua vertente leiga, a pedagogia "tradicional", mantendo a visão essencialista de homem, porém aliada à noção de natureza humana de base essencialmente racional, pressupõe uma ação pedagógica em que os procedimentos didáticos se voltam para o desenvolvimento do intelecto do educando.

A idéia de que a pedagogia "tradicional" começando a se revelar inadequada levou a escola a não mais se justificar como "redentora da humanidade", foi, segundo SAVIANI, motivo para, aos poucos, dar origem a uma outra teoria da educação. No início dos anos 30, começou a tomar corpo um amplo movimento de reforma da escola. Esse movimento chamado de "Escola Nova" ou "escolanovismo", pretendeu reformular internamente o aparelho escolar tecendo críticas à pedagogia "tradicional" que o implementava. Isto porque:

*"A escola que nascera com a missão de 'redimir os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral, e a opressão, miséria política'; revelou-se*

*incapaz de levar a bom termo aquele objetivo. Acreditou-se, então, que a razão do fracasso não estava na escola como tal, mas no tipo de escola de que se dispunha."*<sup>27</sup>

Na proposta escolanovista as questões educacionais passam a ser resolvidas no âmbito do escolar propriamente dito e do técnico, exclusivamente instrumental.

Entretanto, a partir da segunda guerra e, num contexto, em que se desconfiava do "poder" atribuído à escola, o escolanovismo começa a perder força, a "perder ímpeto". Passa-se a falar em Educação Permanente, valorizando-se as formas de educação informal, "para-escolar" ou, simplesmente, como diz o autor, "não-escolar", porque chegou-se mesmo a defender a destruição da própria escola.

É, pois, nesse contexto de valorização da educação informal que as atenções se voltam para os meios de comunicação de massa, no sentido de explorar as suas potencialidades educativas. Nessa circunstância, começa a ganhar força, a concepção filosófica que entende ser tarefa da Filosofia da Educação, a análise lógica da linguagem educacional: a concepção analítica.

---

<sup>27</sup> Ibidem, p. 28.

Observava-se, então, a crise da tendência "humanista" moderna. A educação começa a ser fortemente influenciada por uma tendência tecnicista, apoiada em princípios dessa concepção analítica. O meio educacional nos anos 60 foi invadido por propostas pedagógicas tais como a "operacionalização de objetivos", "tecnologias de ensino", "instrução programada", "tele-ensino", "microensino", entre outras.

O pressuposto fundamental dessas propostas é a objetivação do trabalho pedagógico, de tal forma que, segundo SAVIANI<sup>28</sup>, o professor poderia ser substituído por qualquer outro professor sem causar prejuízos ao processo.

Verifica-se, no final da década de 60, o predomínio da tendência tecnicista no meio educacional; nessa época começaram a emergir críticas à pedagogia oficial e à política educacional que buscava implementá-la.

Na mesma época, teóricos franceses e norte-americanos, através das chamadas teorias "crítico-reprodutivistas", promoveram a denúncia sistemática da pedagogia tecnicista implementada pela política educacional e minaram a crença, dos educadores, na autonomia da educação em face às relações sociais.

---

<sup>28</sup>Ibidem, p. 42.

A consideração das relações "entre determinantes sociais e educação de modo externo e mecânico", levou os educadores a acentuarem uma "postura pessimista e imobilista" frente ao trabalho pedagógico.

Entretanto, é por volta da segunda metade da década de 70 que se observa no meio educacional a emergência de novas concepções educacionais, captando o movimento específico de articulação da educação com o conjunto das relações sociais. Passa-se ao entendimento de que os fenômenos educacionais somente podem ser compreendidos quando referidos ao contexto histórico em que estão inseridos. Daí, interessar-lhes "o homem concreto, isto é, o homem como síntese de múltiplas determinações, vale dizer, o homem como conjunto das relações sociais".<sup>29</sup>

Assim, as diversas tendências educacionais são expressão das diferentes forças que tecem o tecido social e, por isso, não podem ser compreendidas, senão por referência ao contexto histórico que as engendra.

SAVIANI<sup>30</sup> mostra-nos como a prática pedagógica pode ser direcionada para além do seu caráter discriminatório e reprodutor das relações sociais. Para tal é preciso

---

<sup>29</sup> Ibidem, p. 27.

<sup>30</sup> SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação e política. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1989.

reconhecer a educação como atividade mediadora no seio da prática social global, cujos efeitos se prolongam para além dela e, persistindo, mesmo depois da ação pedagógica ter sido cessada.

Diz o autor, que uma pedagogia articulada com os interesses populares, por exemplo, estará empenhada com métodos de ensino que mantenha sempre presente a vinculação entre educação e sociedade, onde professor e alunos são tomados como agentes sociais. Assim, propõe, uma seqüência de passos à semelhança dos esquemas de Herbart e de Dewey, a partir dos quais se poderá desenvolver uma ação pedagógica efetivamente comprometida com o processo de "transmissão-assimilação de conhecimentos". Desse modo, a *prática social* é o ponto de partida, o primeiro passo, a *problematização*, o segundo passo, a *instrumentalização*, o terceiro, a *catarse*, o quarto passo e o quinto é a *prática social*, novamente, como ponto de chegada.

Por sua vez, LIBÂNEO<sup>31</sup>, considera que o papel da Didática na atividade escolar pode ser interpretado sob três enfoques: o tradicional, o renovado-tecnicista e o sócio-político. No enfoque tradicional, a didática encontra-se assentada na transmissão cultural e, numa concepção de aluno como um ser receptivo/passivo. Aos conteúdos e métodos edu

<sup>31</sup> LIBÂNEO, José C. "Tendências pedagógicas na prática escolar" in \_\_\_\_\_. *Democratização da escola pública - A Pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985. p. 19-44.

cionais é atribuído um caráter dogmático, o que em certa medida, faz com que essa disciplina seja entendida como um conjunto de regras e preceitos. No enfoque renovado-tecnicista, atribui-se à Didática um caráter puramente instrumental, porém neutro, capaz de esfacelar a relação teoria-prática e de reduzi-la tão somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo de ensino-aprendizagem.

No sócio-político, surgido no começo da década de 70 como reação crítica aos dois outros enfoques, pretende-se dar conta daquilo que foi descuidado, tanto no tradicional como no renovado-tecnicista - os determinantes sociais. Advoga-se a preponderância das considerações sócio-políticas no trato das questões pedagógico-didáticas, concebendo-se uma didática desvinculada do especificamente pedagógico. Este, por seu turno, fica subsumido por uma visão sócio-político global.

Em busca de um enfoque globalizador, o autor propõe uma didática progressista assentada numa Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos<sup>32</sup>. Fundamentada na articulação

---

<sup>32</sup> O estudo sobre a Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos se encontra desenvolvido na obra de LIBÂNEO, já referenciada neste estudo. De forma resumida, esta pedagogia parte da compreensão crítica das diferentes versões da pedagogia liberal e outras versões da pedagogia progressista, procedendo à análise histórica do contexto social onde se dá o processo educativo e dos condicionantes sociais que incidem sobre o indivíduo concreto e o tornam um ser social.



prática educativa/prática social, a Didática irá buscar formas pedagógicas nas diferentes pedagogias (tradicional, renovada e outras), e numa análise da realidade concreta. Uma tal perspectiva para a didática terá por pressuposto a inserção da ação pedagógica no movimento da prática social coletiva, e por outro lado, um caráter questionador em relação a prática educativa, proporcionando-lhe elementos para a reavaliação das diretrizes teóricas.

Entretanto, a proposta de interpretação da Didática na atividade escolar, pode ser melhor entendida quando relacionamos os três enfoques mencionados pelo autor às tendências ou concepções da Filosofia da Educação examinadas por SAVIANI.

A guisa de resumo, a Educação tem assumido, em diferentes momentos, posições e vias de ação, tendo em vista objetivos sociais amplos. Em consequência, a prática educativa e, por extensão, a Didática, sempre estiveram "comprometidas" com um "ideário" de educação e de prática educacional.

A Didática, enquanto diretriz para a prática educativa, tem contribuído à reprodução social, reproduzindo relações sociais de submissão, competição e hierarquização, entre outras.<sup>33</sup>

---

<sup>33</sup>SNYDERS, Georges. Escola, classe e luta de classes (Lisboa - Portugal, Moraes Editores, 1981).

Por outro lado, a possibilidade de ruptura desse estado de coisas está na própria reprodução. Há somente que se atentar devidamente para as mediações e os momentos de contradição que quebram a sua linearidade. Nesse particular, DAMASCENO<sup>34</sup>, alicerçada no pensamento gramsciano, refere que a prática educativa por situar-se num campo de forças sociais em conflito, tanto pode estar a serviço da reprodução social, quanto da transformação social. Portanto, a prática educativa não se deve atribuir apenas a função reprodutora. Essa "visão" imediata e restrita é que a confina à sua prática vigente.

É, pois, a necessidade de um entendimento mais aprofundado das questões que derivam dessa nossa visão inicial, que nos conduziu à proposta do estudo que apresentamos.

---

<sup>34</sup>DAMASCENO, Maria Nobre. Prática educativa e consciência do campesinato: uma contribuição ao estudo da educação popular realizada nas comunidades de base. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação. P. Alegre, 1983. Tese de Doutorado.

## 2 - Caracterização, objetivos, núcleo temático e temáticas do estudo

Reflexões desenvolvidas sobre a Didática e seu papel na formação do professor, em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", foram objeto de estudos e pesquisas no final dos anos 80, principalmente.

De uma maneira geral estes trabalhos têm contribuído no sentido de ampliar e aprofundar os estudos sobre a Didática, em seu movimento de revisão crítica, pois conservam a proposição básica de repensar esta disciplina na perspectiva de uma prática pedagógica crítica e de seu compromisso com a formação de professores. Tais estudos vêm abordando a reconstrução do conteúdo temático da Didática "num enfoque que diferentes autores expressam utilizando vários termos - transformador, dialético, crítico, fundamental, contextualizado, etc. - , para indicar uma preocupação semelhante".<sup>35</sup>

O exame deste material, a convivência com este conteúdo e as reflexões daí derivadas, no contexto de sala de aula, apontam para a necessidade de se compreender melhor as proposições, contradições e questionamentos gerados, principalmente, a partir de seu confronto com estudantes de 39

---

35

CANDAU, Vera M. Rumo a uma nova didática. 2.ed. Petrópolis, Vozes, 1989. p. 9.

Grau, futuros professores. A questão do "compromisso", por exemplo, se revela complexa, quando se deseja passar da compreensão teórica à sua implementação na própria sala de aula. O pressuposto da "transformação social", em que se vê inscrita a prática educacional e a didática, na verdade, leva a indagações quanto à sua direção, seus efeitos e suas possibilidades.

Foram exatamente as dificuldades encontradas no examinar, em sala de aula, estas questões e outras postas em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO" e a consciência da importância do momento para a determinação dos rumos da Didática, de seu ensino e de seu papel na formação de professores, que nos fizeram eleger como núcleo temático desta investigação: *a compreensão dos estudos desenvolvidos sobre a Didática no movimento tematizado "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", procurando captar os significados atribuídos a esta disciplina e ao seu papel na formação do educador, bem como encaminhar o levantamento de pressupostos para o seu ensino.*

As temáticas daí decorrentes deram origem a questionamentos orientadores dos estudos realizados nesta pesquisa:

a) Qual a significação ideológica dos estudos sobre a revisão crítica da Didática? Eles privilegiam uma determinada abordagem teórica? Qual?

b) Qual(ais) o(s) papel(ēis) atribuídos à Didática como elemento participante no processo de educação do educador?

c) Que idéias fundamentais podem ser indicadas para o ensino da Didática?

A busca de respostas a estes questionamentos implicaram desvelar relações existentes entre os pressupostos teóricos presentes nos estudos de revisão crítica da Didática, bem como a identificação dos significados e dos sentidos atribuídos à Educação e à própria Didática.

Nesta perspectiva, esta investigação se propôs, basicamente, a:

a) Examinar a articulação do Movimento de revisão crítica da Didática, "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", com o contexto sócio-educacional da década de 80.

b) Levantar significados dos estudos sobre a revisão crítica da Didática.

c) Buscar pressupostos para o ensino da Didática.

d) Mostrar alguns mecanismos de funcionamento do "discurso" que colocou a Didática em questão na década de 80.

O processo investigativo, no que diz respeito à linguagem, orientou-se por princípios e conceitos da "Análise do Discurso". Na visão de ORLANDI, este tipo de análise possibilita explicitar os sentidos encontrados em um texto, em seus modos de produção e funcionamento. A fase de interpretação dos dados se encontra articulada com um estudo teórico-pedagógico desenvolvido com estudantes de 3º grau.

Assim, a atribuição de sentidos à Didática e ao seu papel na formação do professor, teve como interlocutores, além da pesquisadora, estudantes de Cursos de Licenciatura da UFRGS, na condição de alunos de Didática Geral, disciplina obrigatória dos currículos destes mesmos cursos.

Essa busca conjunta de sentidos, visou recontextualizar a teoria acerca da Didática numa dimensão de compromisso com a educação, tomada como um processo de conscientização em seus aspectos de compreensão, reflexão e de comprometimento com a realidade social, e como busca de explicitação das contradições que permeiam esta mesma realidade, condições necessárias, segundo FREIRE, para que o indivíduo possa assumir-se, como pessoa e como profissional, em sua práxis.

Desse modo, têm-se nesta pesquisa um percurso que foi do *exame, descrição e compreensão da palavra escrita* encontrada em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO" ao compromisso com a educação tomada como prática social, intencionalmente, volta da liberdade e libertação dos homens em sociedade.

Os estudos desenvolvidos implicaram, fundamentalmente, análise e explicitação de significados de propostas teóricas, que buscaram descobrir elementos emergentes para redimensionar a teoria numa perspectiva conscientizadora dos participantes envolvidos na pesquisa.

A organização do estudo, em seu todo, apoiou-se na convicção de que questões que dizem respeito ao preparo e à formação de futuros professores, quando discutidas e examinadas por estes, contribuem decisivamente para o desenvolvimento de uma consciência crítica, abrindo espaços para torná-los sujeitos conscientes de sua própria formação como educador.

#### IV - QUADRO DE ANÁLISE: Aspectos teóricos e empíricos

*"Todo texto pode significar tudo".*

RIMBAUD

*"... mas há uma determinação histórica que faz com que sã alguns sentidos sejam 'lidos' e outros 'nã'.*

ORLANDI

O pesquisador que analisa idéias, pensamentos, "fragmentos", ou mesmo obras "inteiras", de indivíduos ou grupos que, num determinado momento histórico, ocuparam posição de intérpretes de necessidades sociais, políticas e educacionais de uma comunidade, grupo ou classe social, se encontra inicialmente "diante de um conjunto de fatos empíricos: os textos que ele se propõe estudar".<sup>1</sup>

Mais ainda, a apreensão de significados em idéias e pensamentos torna particularmente complexo o trabalho de "descortinamento" com que se vê envolvido o pesquisador,

---

<sup>1</sup> GOLDMANN, Lucien. 2. ed. Dialética e cultura. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979. p. 9.



pois não se pode ficar somente no que "dizem" certos "discursos"; é preciso não atravessá-lo e parar nele, para possivelmente descobrir, como resultado da análise, um outro "discurso", que ao analista, cabe explicitar.

Nesta perspectiva, a linguagem atua como "mediadora", cuja natureza é fundamentalmente alusiva. A tentativa de penetrar o texto em sua estrutura significativa pressupõe um caminho complexo e requer um intenso trabalho teórico e metodológico sobre o dado empírico.

Como apreender os efeitos de sentido do texto, em suas determinações ideológicas, foi a questão orientadora das reflexões que procuramos desenvolver para compor o quadro de análise desta investigação.

## 1. Reflexões em torno do núcleo temático

### 1.1 - *Fenômeno e essência*

Todo pesquisador que investiga uma "totalidade" social não pode deixar de utilizar um "détour" se quiser chegar à "verdade" daquilo que está investigando.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Expressões de KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976, Cap. 1

Isto porque "as coisas" não se mostram ao homem diretamente tal como são e a esse falta a faculdade de vê-las diretamente em sua "essência". Ao mesmo tempo, depara-se com a possibilidade de "perder-se ou de ficar no meio do caminho, enquanto percorre tal desvio".<sup>3</sup>

Nesta perspectiva, DAMASCENO<sup>4</sup> faz um alerta para o possível risco que o cientista social corre, no sentido de ficar sô na "aparência" do "fenômeno social" e com isto não desocultar a "estrutura da coisa em si".

No entanto, a superação de tal risco poderá se dar pela instrumentalização do cientista social a nível de conceitos básicos, que irão permitir a captação da essência do fenômeno estudado, fazendo-se a interpretação deste, mediante a integração do fato empírico apreendido à visão conceitual do todo social. Fica, desse modo, resguardada a possibilidade da apreensão do fenômeno não se dar tão somente no mundo da "pseudoconcreticidade".<sup>5</sup>

Explicitando o que KOSIK<sup>6</sup> refere sobre o "mundo da pseudoconcreticidade", encontramos um "claro-escuro" de

<sup>3</sup>Ibidem, p. 12.

<sup>4</sup>DAMASCENO, Maria Nobre. Prática educativa e consciência do compesinato: uma contribuição ao estudo da educação popular realizada nas comunidades de base. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação. Porto Alegre, 1983. Tese de Doutorado.

<sup>5</sup>Expressão de KOSIK, op. cit.

<sup>6</sup>KOSIK, op. cit., p. 11.

verdade e engano, cujo elemento próprio, então, é o duplo sentido, mas na direção em que "o fenômeno indica a essência e, ao mesmo tempo, a esconde". Portanto, o que se apresenta é a essência não se dando imediatamente ao fenômeno. Ela se manifesta no fenômeno e, este indica algo que não é ele, vivendo, desse modo, graças a seu contrário. Esta manifestação não se dá de modo completo, mas de modo parcial e, como refere KOSIK, sob certos ângulos e aspectos.

Sob esta ótica, a não consideração da relação dinâmica entre fenômeno e essência e, fundamentalmente, do caráter constitutivo da mesma, pode nos levar a ficar somente no mundo das aparências. Entretanto, ao se ignorar a aparência fenomênica, se está barrando o caminho ao conhecimento do real. Uma etapa importante ao conhecimento desse real é, segundo KOSIK, a descrição desse mundo fenomênico, em sua estrutura, em sua ordem própria. Porém, ainda não se está captando a relação entre este mundo e a essência, apenas indagando e descrevendo como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde:

"Compreender o fenômeno é atingir a essência. É desocultar a "estrutura da coisa em si".<sup>7</sup>

<sup>7</sup> Ibidem, p. 12.

Ao mesmo tempo, não é possível compreender imediatamente a "estrutura da coisa em si", mediante a contemplação ou a mera reflexão, mas é viável mediante uma determinada atividade. É impossível penetrar na "coisa em si" e responder a pergunta: que coisa é a "coisa em si"? Será preciso analisar a atividade mediante a qual a "coisa em si" é compreendida, bem como incluir nesta análise o problema da criação da atividade que estabelece o acesso à "coisa em si".<sup>8</sup>

Nesta perspectiva essas atividades "são os vários aspectos ou modos de apropriação do mundo pelos homens"<sup>9</sup>. Cada modo humano de apropriação do mundo é constituído de um sentido - o sentido subjetivo e o sentido objetivo.

As indagações de KOSIK: "*Qual a intenção, qual a visão, qual o sentido que o homem deve desenvolver, como deve 'preparar-se' para compreender e descobrir o sentido objetivo da coisa?*"<sup>10</sup>, alertaram-nos para condições fundamentais do conhecimento de uma realidade.

---

<sup>8</sup> Ibidem, p. 22-3.

<sup>9</sup> id., p. 22.

<sup>10</sup> id., p. 23.

Segundo o mesmo autor, o processo de captação e descobrimento do sentido da coisa "é ao mesmo tempo criação, no homem, do correspondente sentido objetivo, graças ao qual ele pode compreender o sentido da coisa"<sup>11</sup>, salientando que:

"Estes mesmos sentidos, por meio dos quais o homem descobre a realidade e o sentido dela, coisa, são um produto histórico-social".<sup>12</sup>

## 1.2 - Linguagem e exterioridade: "mediação possível"

Enquanto instrumento de trabalho a linguagem aparece para os cientistas em geral, como transparente e neutra. No entanto, problematizando-se essa "transparência" e essa "neutralidade", o que de fato aparece é a sua *espessura* e sua *materialidade específica*. Fato este, que não autoriza seu uso ingênuo, apenas para comunicar "informações"<sup>13</sup>.

Como elo entre os homens e a realidade natural e social, a linguagem é mais do que instrumento de comunicação. Não pode ser vista apenas como suporte de pensamento, pois faz, e é parte, da interação dos homens com a cultura.

<sup>11</sup> id., p. 23.

<sup>12</sup> id., p. 23.

<sup>13</sup> ORLANDI, Eni P. Vozes e contrastes. São Paulo. Cortez, 1989.

ra, portanto, com seus próprios produtos. Vista nessa perspectiva, a linguagem pode ser concebida como "trabalho", como "produção social", um trabalho simbólico, mas, ainda assim, um trabalho", segundo ORLANDI<sup>14</sup>. O modo de produção da linguagem, deve ser determinado, de acordo com a autora, enquanto parte da produção social geral.

Dessa maneira, pode-se afirmar: o homem não apenas transmite sentidos, mas os constitui e os transforma, em processos que são sociais, históricos e que funcionam ideologicamente<sup>15</sup>. Sob essa ótica fatores de natureza sócio-históricas se encontram inscritos na própria linguagem, atestando sua historicidade como matéria constitutiva.

Daí porque se pode afirmar: a) "uma conversa qualquer traz a história de suas determinações (de sua constituição) em sua própria textura"; b) "o sentido da palavra é totalmente determinado pelo seu contexto" e c) "a palavra está sempre carregada de um conteúdo, de um sentido ideológico ou vivencial".<sup>16</sup>

Neste sentido é que vai a argumentação de BAKHTIN<sup>17</sup> quando refere que, o que faz de uma palavra uma pala

<sup>14</sup>ORLANDI, Eni P. A linguagem e seu funcionamento: as formas de discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987.

<sup>15</sup>ORLANDI, op. cit.

<sup>16</sup>BAKHTIN, Mikhail (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. 4. ed. São Paulo, Hucitec, 1988. p. 106.

<sup>17</sup>Ibidem, p. 49.

vra é a sua significação, isto a um tal ponto que, se se perder de vista a significação da palavra, perde-se a própria palavra.

A essência desta argumentação está em que:

*"As palavras são tecidas a partir de de uma multidão de fios ideológicos e servem de trama a todas as relações sociais em todos os domínios.*

*(...) será sempre o indicador mais acessível de todas as transformações sociais, mesmo daquelas que apenas despontam, que ainda não abriram caminho para sistemas ideológicos estruturados e bem formados".<sup>18</sup>*

Desta maneira, ao se apreender a linguagem, se está apreendendo, igualmente, aspectos históricos-sociais, culturais e ideológicos e, alcançando, dessa forma, a compreensão de outros fenômenos que com ela se relacionam. Explicita-se com isso o seu modo de existência, que é social.

A explicitação desse modo social de existência da linguagem tem seu lugar no processo discursivo, posto que "o discurso pode ser visto justamente como a instanciação do modo de se produzir linguagem"<sup>19</sup>. Este, não pode ser considerado como simples transmissão de informação, mas como "efeito de sentidos entre interlocutores"<sup>20</sup>, enquanto parte do funcionamento social geral.

<sup>18</sup> Ibidem, p. 41

<sup>19</sup> ORLANDI, Eni P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso. 2. ed. rev. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987, p.

<sup>20</sup> PÉCHEUX, M. Analyse automatique du discours. Paris, Dunod, 1969.

Nesta perspectiva, o dizer se dá sob certas condições sócio-históricas e, estas, passam a fazer parte do próprio dizer. Isto porque:

*"Quando se diz algo, alguém o diz de algum lugar da sociedade para outro alguém também de algum lugar da sociedade e isso faz parte da significação".<sup>21</sup>*

Por outro lado, é preciso acrescentar o fato de que quando o sujeito produz a linguagem, ele também se encontra reproduzido nela e acredita ser fonte de seu discurso, quando na verdade, apenas retoma um sentido preexistente.<sup>22</sup>

Em resumo, é possível concluir que a linguagem não é só instrumento do pensamento ou somente instrumento de informação, porque é lugar no qual o sujeito se constitui e onde deixa as marcas desse processo ideológico. Portanto, são históricos e sociais os processos que a produzem. Desse modo, a relação da linguagem com as condições sócio-históricas de sua produção, é constitutiva, e não secundária das significações de um texto.

<sup>21</sup> ORLANDI, op. cit. p. 26.

<sup>22</sup> id., p. 26.



Estas considerações, articuladas às reflexões que desenvolvemos a partir de KOSIK<sup>23</sup>, sobre o modo pelo qual o homem descobre a realidade e o sentido dela, levaram-nos a assumir nesta investigação uma ótica de análise que considera o histórico e o social como constitutivos do dizer e com isso, assumir que o texto de um indivíduo é representante potencial, a um só tempo, "dele mesmo e de um grupo maior regido por condições externas (sociais, políticas e históricas, por exemplo) inerentes a ele mesmo".<sup>24</sup>

### 1.3 - Sala de aula: "mediação necessária"

Assim, como vimos a linguagem como a *mediação possível*, vimos nossa própria sala de aula como a *mediação necessária* ao desenvolvimento do núcleo temático desta investigação.

Como professora desde o final da década de 70, inicialmente lecionando crianças de 6.<sup>a</sup> série e depois, estudantes de 3º grau, nossa trajetória profissional iniciou-se com o campo educacional em fase de transição. De um período onde predominou o "discurso tecnicista", na forma de se conceber e processar o ensino e a educação, passou-se à denúncia de seu caráter mistificador.

<sup>23</sup> KOSIK, op. cit.

<sup>24</sup> ORLANDI, Eni P. Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989. p. 41.

JAPIASSU<sup>25</sup>, ao apresentar a obra de Ricouer, aponta:

*"... a questão que se lhe revela essencial não é tanto a do erro ou da mentira, porém a da ilusão. Para se descobrir a verdade, deve-se dissipar essa questão. Toda a crise atual da linguagem pode ser resumida na oscilação entre a desmistificação e a restauração do sentido. E o projeto de Ricouer não é outro senão o de redescobrir a autenticidade do sentido graças a um esforço vigoroso de desmistificação".*

Do ponto de vista da formação do professor, por exemplo, RONCA<sup>26</sup> afirma que uma das primeiras preocupações daqueles que atuam junto com os professores em sua "formação", é desvendar a "grande ilusão", presente no "folclore educacional", de que é possível "formar" um professor.

Percebemos, com a compreensão de RONCA, o caráter de "pseudo-formação" com o qual o trabalho docente, de um modo geral, se identificava. A pergunta que nos fazíamos era, se seria possível, no contexto de nossas salas de aula, contribuir de forma significativa para o processo de "formação" de futuros educadores.

Assim, nossa experiência como professora de Didática Geral, foi marcada nos anos 80 pelas reflexões reali-

<sup>25</sup> JAPIASSU, H. "Apresentação de Paul Ricouer: filósofo do sentido", in RICOUER, P. Interpretação e Ideologia. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

<sup>26</sup> RONCA, Antonio C.C. "Desmistificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador". in: Cadernos CEDES, nº 8, Cortez, 1983. p. 5-10.

zadas no sentido de identificar novos referenciais de ação para a educação escolar e para a própria Didática. Desse modo, os estudos desenvolvidos nos Seminários "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", sobre esta disciplina e seu papel na formação do professor, passaram a fazer parte de nosso cotidiano de sala de aula. Ao confrontarmos com os alunos as idéias e sínteses deste Movimento, resultavam interrogações que nossa capacidade de exame, parecia não dar conta.

Desde os anos de 84 e 85 a disciplina Didática Geral, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, busca desenvolver-se na perspectiva de uma concepção de educação em que "compromisso social, político e pessoal" aparecem como aspectos básicos para o desenvolvimento da prática educativa. Em seus objetivos, figura o "comprometimento do aluno com o seu desenvolvimento pessoal e profissional".

Examinar no espaço de sala de aula a questão do compromisso do aluno com sua aprendizagem, tem sido tarefa difícil. Temos percebido no universo imbricado das relações entre professor e alunos, um espaço permeado por valores individuais e sociais. Valores estes que, às vezes, impedem os alunos de se comprometerem e, em outras, os levam a evidenciar um "falso comprometimento".

O processo reflexivo e avaliativo, desenvolvido ao longo das atividades de ensino e de aprendizagem, nos indicava que era preciso ter maior clareza a respeito dos pressupostos desenvolvidos em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO".

A medida em que buscávamos relacionar as formulações acerca da Didática, expressas nos Seminários "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", com a nossa percepção e experiência de sala de aula, a identificávamos como sendo o lugar adequado, para discutir e aprofundar essas formulações, numa reflexão conjunta com aqueles aos quais estas formulações também se dirigem - alunos de Licenciaturas, no caso específico, estudantes de Didática Geral.

É neste sentido, portanto, que a sala de aula foi *mediação necessária* ao desenvolvimento do núcleo temático desta investigação, oportunizando em situação concreta, uma fundamental maneira de se realizar esse estudo.

## 2. O processo investigativo e sua organização

Duas abordagens de estudo são desenvolvidas nesta investigação e se interpenetram, enquanto processo investigativo.

Na primeira, em que buscamos a compreensão dos estudos de revisão crítica da Didática em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", identificando seus significados, usamos conceitos básicos e procedimentos próprios da "Análise do Discurso".

Na segunda, em que desenvolvemos um estudo de natureza teórico-pedagógica, visando atribuir sentidos à Didática e ao seu papel na formação do professor, bem como recontextualizar os estudos sobre a Didática em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", usamos princípios de pesquisa "participante conscientizadora"<sup>27</sup>. Foi através deste trabalho teórico-pedagógico que buscamos identificar pressupostos para o ensino desta disciplina.

Assim, propusemos para este estudo, um percurso descritivo-analítico em que se utiliza princípios básicos da "Análise do Discurso", no qual a interpretação dos da -

<sup>27</sup> HUBERT, Collete e MERLO, Jean. L'enquete conscientizante; problems et méthodes. Paris, I doc. France, L'Elar, atom, 1973. p. 8.

dos é feita à luz de um trabalho teórico-pedagógico realizado com estudantes de 3º Grau, de Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

## 2.1 - O percurso descritivo-analítico

Entre muitos estudiosos da "Análise do Discurso", ORLANDI tem contribuído significativamente para a sistematização do objeto, teoria e método que esta análise envolve. Segundo a autora<sup>28</sup>.

*"A análise do Discurso é o conjunto de descrições e proposições a partir de um certo número de teses (sobre a língua, a enunciação, a história, etc.) que as tornam possíveis. Essas teses regulam a metodologia de descrição e dão um sentido aos resultados que produzem".*

A análise do Discurso se pretende uma teoria crítica que trata da determinação histórica dos processos de significação. Ela se constrói no interior da Linguística, como uma proposta crítica, problematizadora das formas estabelecidas.<sup>29</sup>

<sup>28</sup>

ORLANDI, Eni P. Análise do Discurso: algumas observações. D.E.L.T.A. São Paulo, 2(1):105-1026, 1986. p. 111.

<sup>29</sup>

Segundo BAKHTIN, esta crítica está endereçada, a um só tempo às duas orientações do pensamento filosófico-linguístico: o "subjetivismo-linguístico" e os "objetivismo-abstrato". Na primeira, domina a onipotência do sujeito e do território-livre da fala, enquanto que a segunda, advoga a onipotência do sistema, a autonomia da língua.

Em sua proposta crítica, a Análise do Discurso, "assume a posição de que se deve pensar um objeto ao mesmo tempo social e histórico, em que se confrontam sujeito e sistema: o discurso"<sup>30</sup>. Coloca-se, como fundamental o fato de que há uma relação necessária da linguagem com o contexto de sua produção. Este fato a põe em articulação com o campo das Ciências Sociais, sem deixar que sua unidade saia do interior da teoria lingüística. A análise do Discurso apresenta-se, segundo PÉCHEUX<sup>31</sup>, com um quadro epistemológico geral, que é resultado da articulação de três regiões do conhecimento científico: (a) o materialismo histórico, enquanto teoria das formações sociais e de suas transformações, aí compreendida a teoria das ideologias; (b) a lingüística, enquanto teoria da sintaxe e dos processos de enunciação e (c) a teoria do discurso, enquanto teoria da determinação histórica dos processos semânticos. Todas elas "atravessada" por uma teoria do sujeito de natureza psicanalítica.

Dessa articulação resulta que a Lingüística, através da análise dos mecanismos sintáticos e dos processos de enunciação, se mostra como possibilidade de chegar ao

<sup>30</sup> ORLANDI, Eni P. Linguagem e funcionamento: as formas do discurso. 2.ed. rec. e aum. Campinas, SP: Pontes, 1987. p.12

<sup>31</sup> PÉCHEUX, M. "Mises au point et perspective à propos de l'analyse automatique du discours", Langages, 37, Paris, 1975.

objeto discursivo que explicitará a determinação histórica dos processos semânticos, ou seja, a produção dos efeitos de sentido (teoria do discurso), relacionada às diferentes formações ideológicas.<sup>32</sup>

Desse modo, para este tipo de análise a identificação dos significados inscritos em um conjunto de textos implica, inicialmente, a distinção de duas estruturas que ligam duas instâncias constitutivas da significação: a do lingüístico propriamente dito (empírico) e a do ideológico, cuja articulação pode ser observada no discurso.

A instância do ideológico, por sua vez, supõe a relação da linguagem com o contexto em suas duas extensões: a do contexto imediato e a do histórico-ideológico.

Daí, então, tomar a compreensão de textos como um processo, *em que se considera não só a posição de quem escreve o texto, mas também a de quem o lê, como elementos constitutivos de sua significação.*

De acordo com BAKHTIN<sup>33</sup>, o sujeito que apreende a enunciação de outro sujeito não é um ser "privado de palavras", e, isto sim, "um ser cheio de palavras interiores". É, para o autor, no quadro do discurso interior que se po-

<sup>32</sup> LAGAZZI, S. O desafio de dizer não. Campinas, SP: Pontes, 1988.

<sup>33</sup> BAKHTIN, M. (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, HUCITEC, 1988.



de apreender e compreender a enunciação do outro.

Desse modo, a "apreciação" do outro, a partir do discurso interior, é parte constitutiva do processo de compreensão das enunciações inscritas em um texto. Salienta-se, no entanto, que esta apreciação se faz mediada pela posição que cada sujeito ocupa na sociedade em geral.

Ressalta-se com isto, que a "produção dos senti- }  
dos" é consequência de um processo de interação entre indi-  
víduos socialmente organizados. O que faz com que, as re-  
lações estabelecidas neste processo, sejam, segundo o mes-  
mo autor, relações dinâmicas, complexas e tensas.<sup>34</sup>

Para o autor, é mesmo impossível compreender qual-  
quer forma de "discurso citado" sem levar em conta essas  
relações.

É, pois, na interlocução que se constroem os sen-  
tidos sem, no entanto, poderem ser considerados proprieda-  
de de cada um dos seus interlocutores. O que se diz não é  
a soma de palavras, nem de interlocutores, pois tem a ver }  
com as condições em que se produz e com outros dizeres.

---

<sup>34</sup>  
Ibidem.

Os sentidos, segundo ORLANDI<sup>35</sup>, são partes de um processo, daí não derivarem nem da intenção, e nem da consciência dos interlocutores. Eles se produzem num contexto, mas não se encontram limitados a ele, porque resultam de confronto de relações constituídas historicamente e permeadas por relações de poder, com seus jogos imaginários. O que vale dizer: "Eles têm historicidade, têm um passado e se projetam num futuro".

Hã, no entanto, que considerar, conforme a autora, que esses mesmos sentidos carregam consigo a marca da "naturalidade", havendo, por isso, necessidade de problematizar sua "transparência" no texto. Com efeito, ao se tomar a história como produção dos homens, portanto, tecida no confronto de forças políticas e ideológicas percebe-se que a suposta "naturalidade" dos sentidos em um texto é construída ideologicamente.

*Agora não! Agora por intencionalidade produtiva, tem um outro modo de como a naturalidade se constitui?*

*são meios, alguns produ-  
tivos*

Trata-se da relação do texto (do dizer) com a exterioridade, sem considerar, no entanto, de forma mecânica essa relação. Não se deve pensar "em um sujeito absolutamente dono de si", e nem tampouco "completamente determinado pelo que lhe vem de fora". O que se observa é

<sup>35</sup> ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988. p. 103.

que, em sua constituição contam, além das intenções, as convenções sociais.<sup>36</sup>

Para a Análise do Discurso, o sujeito do discurso corresponde ao que PÉCHEUX<sup>37</sup> chama "forma-sujeito", ou seja, o sujeito afetado pela ideologia. A interpelação ideológica resulta na "evidência do sujeito" como único, insubstituível e idêntico a si. Apagar essa interpelação é, pois, necessário para "colocar o sujeito como origem do sujeito", "o sujeito do discurso como origem do sujeito do discurso". Segundo o mesmo autor, a aparente transparência do sujeito é produto de dois esquecimentos. O esquecimento nº 1 pretende dar conta do fato de que o sujeito-falante não pode, por definição, se encontrar fora de uma Formação Discursiva. É o domínio de um "sistema inconsciente". Assim,

*"O sujeito se constitui pelo esquecimento daquilo que o determina. (...) a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua pela identificação (do sujeito) à formação discursiva que o domina (quer dizer, no interior da qual ele se constitui como sujeito)..."*<sup>38</sup>

<sup>36</sup> ORLANDI, Eni P. Incompletude do sujeito - E quando o outro somos nós? in ORLANDI, Eni P. et alii. Sujeito e texto. São Paulo: EDUC, 1988.

<sup>37</sup> PÉCHEUX, M. Les vérités de la police. Paris, Maspero, 1975.

<sup>38</sup> Ibidem.

O esquecimento nº 2, está no domínio de um "sistema pré-consciente". É aquele através do qual o sujeito-falante "seleciona" no interior de uma Formação Discursiva que o domina, formas e seqüências que se encontram em relação de paráfrase - um enunciado, forma ou seqüência e não outro. O sujeito-falante vai rejeitando para o não-dito aquilo que ele também poderia dizer.

Em suma, do primeiro esquecimento se origina a "ilusão do sujeito", de que ele é fonte de seu discurso quando apenas está retomando sentidos preexistentes. É a onipotência do sujeito: "o que eu digo tem o sentido que eu quero"; do segundo, a ilusão da realidade de seu pensamento. É a onipotência do sentido: "o que eu disse só pode significar X".<sup>39</sup>

Dessa perspectiva, a transparência do sujeito, bem como a do sentido são uma "ilusão" necessária, mas ainda assim uma ilusão.

Este fato, "a ilusão subjetiva", muitas vezes está refletido e não criticado, nas teorias lingüísticas. Deriva da articulação social entre interlocutores e se des -

<sup>39</sup> ORLANDI, Eni P. "O inteligível, o interpretável e o compreensível". in Leitura: perspectivas disciplinares. Organizado por ZILBERMAN, R. & SILVA, E.T. da. S. Paulo: Ática, 1988. p. 65. (Séries Fundamentos, 42)

faz, se atentarmos para o fato de que, qualquer seqüência, para ter sentido, deve pertencer a uma Formação Discursiva que, por sua vez, faz parte de uma Formação Ideológica determinada.

Em resumo, os indivíduos são, segundo PÉCHEUX<sup>40</sup>, "interpelados em sujeitos-falantes (em sujeitos de seus discursos) pelas formações discursivas que representam, no interior da linguagem, as formações ideológicas que lhe correspondem". Daí concluir-se que "o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas colocadas em jogo no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas"<sup>41</sup>. Tais posições correspondem a "lugares" na formação social e são da ordem das formações imaginárias.<sup>42</sup>

O sujeito, então, segundo ORLANDI<sup>43</sup> "é múltiplo porque atravessa e é atravessado por vários discursos" e, porque, também não se relaciona de maneira mecânica com a ordem social da qual faz parte. Há, portanto, na análise do discurso, uma "des-centralização" da noção do sujeito.

Por isto, as marcas que no texto atestam a relação do sujeito com a linguagem não são identificadas de

<sup>40</sup> PÉCHEUX, op. cit.

<sup>41</sup> ORLANDI, op. cit. p. 21.

<sup>42</sup> PÉCHEUX, M. Analyse automatique du discours. Paris, Dunod, 1969.

<sup>43</sup> ORLANDI, op. cit., p. 11.

forma mecânica, nem empiricamente. É preciso "desconstruir" o funcionamento ideológico das posições do sujeito inscritas no texto. O que equivale dizer: para se chegar à compreensão de um texto é necessário empreender-se um trabalho de "desconstrução teórica".

A "desconstrução" do texto é necessária na medida em que os mecanismos enunciativos são construções discursivas, cujos efeitos são de ordem ideológica.

Além disso, é preciso considerar que o discurso, tomado como "regularidade de uma prática", tem sua unidade muito aquém da "coerência visível e horizontal dos elementos formados". Esta unidade se encontra "no sistema que torna possível e rege uma formação".<sup>44</sup>

De fato, o enunciado não aparece à percepção tão facilmente, portando manifestamente seus limites e caracteres. Tampouco é oculto. O que ocorre é que essa sua "invisibilidade" remete a consideração de que ele "não é uma unidade ao lado - acima ou abaixo - das frases ou das proposições; está sempre dentro de unidades desse gênero(...)".<sup>45</sup>

---

<sup>44</sup> FOUCAULT, M. Arqueologia do saber. Petrópolis, Vozes, 1972.

<sup>45</sup> Ibidem, p. 128.

Na verdade, o que o caracteriza não é o que nestas frases ou proposições se apresenta, mas é, isto sim, "o próprio fato de serem apresentadas, e a maneira pela qual o são"<sup>46</sup>. Dessa forma, ele é ao mesmo tempo "não visível" e "não oculto".

É necessário, pois, interrogar a linguagem na dimensão que a produz e não na direção a que ela remete, porque há nas condições de emergência dos enunciados, "exclusões, limites ou lacunas, que determinam seu referencial, validam, enfim, uma única série de modalidades".<sup>47</sup> A linguagem é o lugar no qual o sujeito se constitui, onde deixa as marcas desse processo ideológico. É, na linguagem que se deve procurar as pistas para que se possa chegar um pouco mais perto do sujeito.

Todos esses são elementos essenciais para a proposta investigativa deste estudo.

## 2.2 - O Esquema Orientador das Análises - níveis de análise

Com a intenção de facilitar a realização de um percurso com as características descritas, objetivamos, previamente, níveis ou "camadas" em que a análise se processará, configurados em um "Esquema Orientador das Análises" (Figura 1), que a seguir, é apresentado.

---

<sup>46</sup> Ibidem, p. 128.

<sup>47</sup> Ibidem, p. 128.

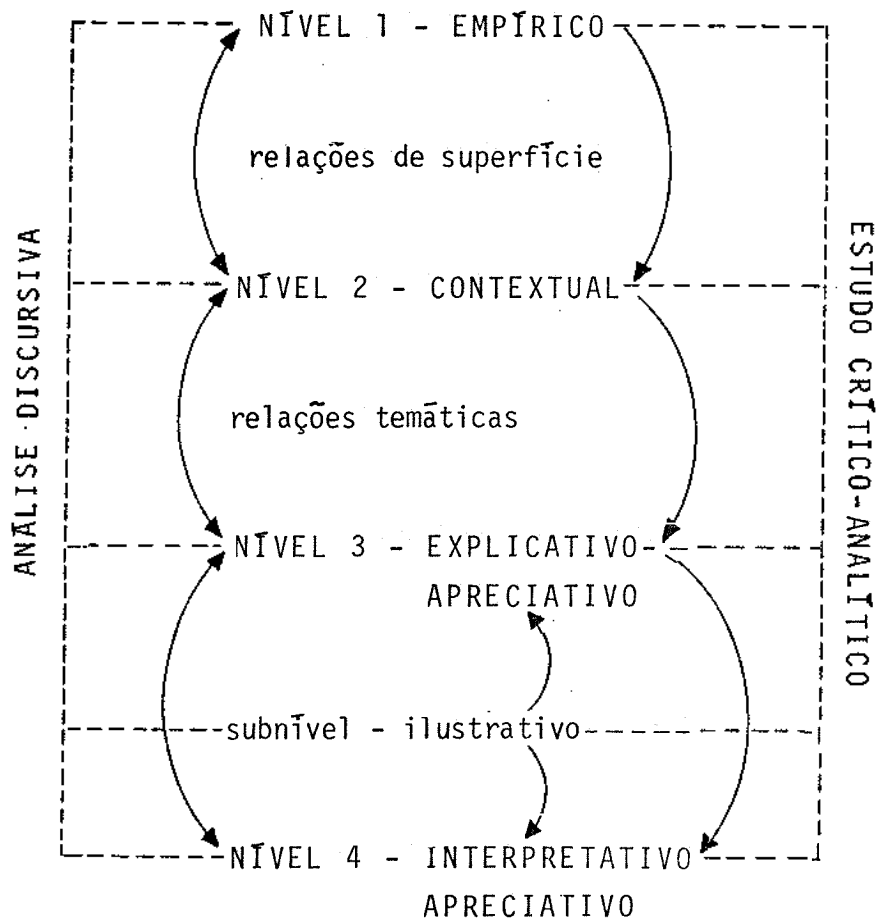


Figura 1 - Esquema Orientador das Análises

*Nível 1: Lingüístico ou empírico*

A análise de textos, ao considerar que a apreensão da linguagem leva, conseqüentemente, ao alcance da compreensão de outros fenômenos que com ela se relacionam su-



põe uma "dupla" tarefa: o desvelamento do conteúdo da palavra (do signo) e a explicitação de seu significado ideológico. A ultrapassagem do terreno lingüístico, é condição necessária se quisermos apreender o significado das palavras.

Em outros termos, desde que seja ultrapassado o nível dos enunciados propriamente dito, é possível analisar elementos ideológicos que refletem diferenciações sociais específicas de classe e de grupos no interior de classes e que são representações determinadas da realidade natural e social.

*Nível 2: Contextual (imediato e histórico)*

É o nível de formulação, de análise das enunciações. Segundo BAKHTIN<sup>48</sup>, a enunciação deve ser compreendida como "uma réplica do diálogo social (...)", de natureza social, portanto ideológica, não existe fora de um contexto, "já que cada locutor tem um 'horizonte social'". O locutor ao pensar e ao exprimir-se para um "auditório social" bem definido, faz com que haja sempre neste processo, potencialmente, um interlocutor.

---

48

BAKHTIN, op. cit.

É um nível interativo, que se caracteriza pela "apreensão ativa" das enunciações. Os procedimentos de análise levam à identificação temática. A identificação do(s) tema(s) das enunciações é condição para a explicitação dos processos de significação inscritos no texto. Estes processos resultam da interação entre locutor e receptor. BAKHTIN, ao afirmar que "a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores"<sup>49</sup>, ressalta a necessidade de se considerar, no processo de compreensão das enunciações, a apreciação do outro. É no jogo da interlocução que o sentido é produzido, pois as palavras tiram seu sentido das posições mantidas daqueles que as empregam, isto é, das "formações ideológicas na quais essas posições se inscrevem"<sup>50</sup>. Nesta perspectiva, os mecanismos enunciativos não são unívocos, nem auto-evidentes: "são construções discursivas com seus efeitos, de caráter ideológico"<sup>51</sup>.

*Nível 3: Explicativo-apreciativo*

É o momento da (des)construção. É quando se explicitam os mecanismos pelos quais se põe em jogo um determinado processo de significação.

<sup>49</sup> BAKHTIN, op. cit. p.

<sup>50</sup> ORLANDI, Eni P. e GUIMARÃES, Eduardo. Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito. in ORLANDI, Eni P. et alii. Sujeito e texto. São Paulo: EDUC, 1988, p. 21.

<sup>51</sup> Ibidem, p. 18.

Os procedimentos de análise levam à problematização, visando explicitarem a história dos processos de significação e, com isso, atingindo os mecanismos de sua produção.

Hã, neste nível, a necessidade de se apreender a "orientação apreciativa"<sup>52</sup> das enunciações, atingindo (desconstruindo) a relação enunciado/enunicação. Assim, compreender-se-ã a "evolução histórica"<sup>53</sup> do tema e das significações que o compõem.

Em suma, é o momento de se indicar "o que fala ele" e não mais "de que falava ele" ou "como dizia ele".

#### *Nível 4: Interpretativo-apreciativo*

É o momento do "embate reflexivo", isto é, quando pesquisador e demais participantes da investigação apresen

<sup>52</sup> Para BAKHTIN não há palavra sem "acento apreciativo" e este está intimamente relacionado com a significação da mesma. No entanto, vai muito além da "entonação expressiva" presente nas "falas", porque, na maioria das vezes, é determinada pela situação imediata e, frequentemente, por suas "circunstâncias mais efêmeras". Segundo o autor, "a apreciação social contida nas palavras resulta da evolução semântica da língua, "que é sempre ligada à evolução do horizonte apreciativo de um dado grupo social(...)". Neste sentido, é que toda enunicação compreende uma "orientação apreciativa".

<sup>53</sup> Porque a significação das palavras está, através da apreciação social, inextricavelmente, ligada à evolução social, é que se pode falar em evolução histórica do tema das enunciações e de suas significações.

tam uma "contrapalavra", pois é proposta a possibilidade de encontrar na prática de sala de aula, o germe de uma resposta. É o nível da atribuição de sentido.

O ponto de partida desse nível são os aspectos teóricos relativos à temática em estudo e a sua dinâmica própria é aquela que revela a reflexão realizada entre pesquisador e demais participantes, na busca conjunta de pressupostos capazes de redirecionar suas práticas pedagógicas.

O movimento que elucida a dinâmica desse nível, é aquele que vai *do exame e da descrição da palavra escrita, à necessidade de uma contrapalavra e, desse "embate reflexivo", a uma "nova" compreensão mais elaborada.*

Entre os níveis 3 e 4, encontra-se um *subnível ilustrativo* - , cuja função é de contribuir para o levantamento de pressupostos sobre o tema em estudo.

Esse nível intermediário permite fazer a passagem de compreensão do discurso - através da consideração da prática em que nos inserimos - para a interpretação teórica específica.

### 2.3 - *Conceitos e definições*

Os principais conceitos e definições constitutivos da análise do discurso que nos propusemos a realizar são: *Condições de Produção; Formação Ideológica; Formação Discursiva; Discurso e Texto; Texto e Intertextualidade; Discurso, Funcionamento Discursivo e Tipologia; Corpus*; que abaixo discriminamos.

#### - CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO -

As condições de produção referem-se aos interlocutores de um discurso (quem fala e para quem fala) e à situação (contexto imediato e histórico-ideológico).

Este é o conceito básico para a Análise do Discurso, pois caracterizam o discurso, o constituem e como tal são objeto de análise.

#### - FORMAÇÃO IDEOLÓGICA -

É o elemento, segundo PÉCHEUX<sup>54</sup>, "susceptível de intervir como força confrontada a outras forças, dentro da conjuntura ideológica característica de uma formação social em um momento dado". As formações ideológicas têm co-

<sup>54</sup> PÉCHEUX, M. "Mises au point et perspective à propos de l'analyse automatique du discours", *Langages*, 37, Paris, 1975.

mo "componentes necessários", "uma ou mais formações discursivas interligadas ...".

- FORMAÇÃO DISCURSIVA -

A formação discursiva define-se como aquilo que, numa formação ideológica dada, determina "o que pode e deve ser dito"<sup>55</sup>. É o lugar da constituição do sentido e da identificação do sujeito, posto que as palavras tiram seu sentido da formação discursiva na qual são produzidas. Assim, define-se pela relação com as várias outras formações, "em sua articulação (contraditória) com a ideologia".<sup>56</sup>

- DISCURSO E TEXTO -

O discurso é considerado por PÉCHEUX<sup>57</sup>, como "e feito de sentidos entre interlocutores", enquanto parte do funcionamento social geral. É portanto, um conceito teórico, dado que não existe um discurso, mas um estado de um processo discursivo e, que, por sua vez, se delimita e se define na sua inclusão em formações, que se definem, em sua relação com formações ideológicas.

<sup>55</sup> HAROCHE, Cl.; HENRY, P. e PÉCHEUX, M. "La coupure saussurienne: Langue, language, discours", in Langages, Larousse, Paris, 1971.

<sup>56</sup> ORLANDI, op. cit. p. 66.

<sup>57</sup> PÉCHEUX, M. Analyse automatique du discours, Dunod, Paris, 1969.

O texto, por sua vez, é definido pragmaticamente como a unidade complexa de significação, consideradas as condições de sua produção. Ele se constitui no processo de interação. Não é uma unidade homogênea, posto que é atravessado por várias posições do sujeito<sup>58</sup>. Estas, por sua vez, correspondem a diversas formações discursivas.

Para a análise do discurso, o texto é o objeto empírico (analítico), não importando sua extensão, nem se é oral ou escrito.

- TEXTO E INTERTEXTUALIDADE -

Da noção de incompletude da linguagem se pode fazer derivar a noção de intertextualidade e de implícito. O que atesta a relação de um texto com outros textos existentes, possíveis ou imaginários, são as relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros dizem.

<sup>58</sup>

ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez; Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

Desse modo, o(s) sentido(s) de um texto passa(m) pela relação dele com outros textos, ou seja, os sentidos que num texto podem ser lidos não estão necessariamente ali, nele.<sup>59</sup>

- DISCURSO, FUNCIONAMENTO DISCURSIVO E  
TIPOLOGIA -

O funcionamento discursivo é a atividade estruturante de um discurso determinado, para um locutor determinado, por um falante determinado, com finalidades específicas. "Esse determinado não é um, mas o circunscrito à nossa experiência social, de nossa época e grupo social".<sup>60</sup>

Com esta perspectiva, o funcionamento discursivo é pensado em termos de processo e produto e tem como contrapartida o conceito de tipo que, corresponde, "a cristalização de seus resultados, ou seja: os tipos(produtos)são as fixações de processos (funcionamentos) discursivos definidos na própria relação de interlocução"<sup>61</sup>. Dessa forma, permite que se generalize certas características, se agrupem certas propriedades e se distingam classes.

---

59

Ibidem, p. 11.

60

Ibidem, p. 23.

61

Ibidem, p. 23.



Estes produtos passam a fazer parte das condições de produção do discurso, repondo-se como processo quando retornam à interlocução, determinando "aquilo que pode vir a constituir um novo tipo ou a reproduzir uma forma já estabelecida"<sup>62</sup>. E ainda, a tipologia "opera um recorte que distingue o que no contexto de situação deve ser levado em conta na constituição do sentido"<sup>63</sup>. Os recortes, por sua vez, são fragmentos de linguagem e situação conjuntamente.

- *CORPUS* -

O "corpus" é o material lingüístico sobre o qual incide a análise na Análise do Discurso. Há, neste tipo de análise duas espécies de "corpus": o experimental e o de arquivo.

2.4 - *Procedimentos de Análise*

Na pesquisa que nos propusemos realizar, trabalhamos como um "corpus" do tipo arquivo, isto é, textos produzidos sobre a Didática e seu papel na formação do professor, que se encontram nos Anais dos Seminários "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", realizados na década de 80.

---

<sup>62</sup> Ibidem, p. 23.

<sup>63</sup> Ibidem, p. 24.

Os procedimentos básicos necessários à organização do texto (do dizer) a ser submetido à análise, da perspectiva da Análise do Discurso, incluíram a constituição do "corpus" e de seu "recorte".

A composição do "corpus", entretanto, é um processo que se desenvolve à medida mesmo que se realiza a análise, porque "analisar (...) é dizer o que pertence ou não a um "corpus" determinado (...)"<sup>64</sup>

ORLANDI<sup>65</sup> mostra-nos que a análise do discurso, ao relacionar-se com os dados, não os toma com "meras ilustrações", ou como se eles fossem "objetivos"; a sua relação com os dados "não é positivista".

Os critérios para a delimitação do "corpus" são de natureza teórica, sendo estabelecidos através da reflexão sobre conceitos relacionados aos objetivos da análise. Com efeito, os objetivos da investigação são fatores determinantes para o que será privilegiado no material tomado para análise.

Desse modo, esta investigação se realiza a partir de um "universo de análise" composto pelo conjunto de todos os textos dos Seminários "A DIDÁTICA EM QUESTÃO" e material de linguagem produzido em sala de aula com estudantes de 3º grau.

---

<sup>64</sup> ORLANDI, Eni P. Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez, 1989. p. 31.

<sup>65</sup> Ibidem, p. 31-2.

Neste estudo propusemos a análise em um "corpus discursivo", que envolveu textos completos dos dois primeiros Seminários, determinados trechos dos textos do terceiro e situações de linguagem, produzidas por estudantes de 3º grau. A composição deste "corpus" foi feita tendo por base as temáticas que foram priorizadas para exame: *a constituição do campo da didática e a contribuição da didática na formação de professores.*

O componente de alcance mais geral das condições de produção que atuou para indicar o recorte dos dados no universo de análise, foi justamente a necessidade de se ter marcadas nas seqüências analisadas, por um lado, questões relativas ao objeto de estudo da Didática e seu conteúdo e, por outro, seu papel e sua contribuição na formação do professor. Permeando estas questões, os sentidos e os significados atribuídos à Educação e à própria Didática.

Ao mesmo tempo, e além deste componente mais geral indicado acima, contemplamos o discurso "polêmico"<sup>66</sup>, por ser em seu espaço que se pode melhor observar se o ob-

<sup>66</sup> Segundo tipologia elaborada por ORLANDI (1983), os discursos podem ser do tipo "autoritário", aquele que tende para a paráfrase, procura conter a reversibilidade, impondo um só sentido; o "polêmico" é o que apresenta um equilíbrio tenso entre o mesmo e o diferente, em que a reversibilidade se dá sob certas condições. Há a possibilidade de mais de um sentido; o "lúdico", tende para a total polissemia (multiplicidade de sentido), com reversibilidade total, portanto.

jeto do discurso não está obscurecido pelo dizer. E o espaço do polêmico que pode nos mostrar melhor como a tensão constitutiva do dizer é trabalhada pelos interlocutores. Neste sentido, o recorte realizado priorizou os textos e as seqüências que mostravam o movimento da tensão nem muito diluído, nem muito contido.

67

Ao todo vinte textos constituíram o "corpus discursivo". São eles: "A didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância", de Vera Maria Ferrão Candau; "O papel da didática na formação do educador", de Cipriano Carlos Luckesi; "Pressupostos teóricos da Didática", de Carlos Alberto Gomes dos Santos; "Pressupostos teóricos para o ensino da didática", de Oswaldo Alonso Rays; "Abordagens alternativas para o ensino da Didática", de Zaia Brandão; "Ensino por meio de solução de problemas", de Margot Bertoluci Ott, apresentados no I Seminário; "Introdução - dos anais do II Seminário", de Vera Maria Ferrão Candau; "A revisão da Didática", de Vera Maria Ferrão Candau; "O momento atual da revisão da Didática", de Magda Becker Soares; "O momento atual da revisão da Didática", de Anna Maria Pessoa de Carvalho; "O momento atual de revisão da Didática", de Maria Heloisa Vilas Bôas, que fazem parte do II Seminário; "Didática: ensino em ato", de Jorge de Figueiredo Forbes; "A Didática: dos modelos à

---

<sup>67</sup> Dos textos assinalados com asterisco foram extraídos excertos.

prática de ensino", de Nélío Parra; "A Contribuição da didática na formação dos educadores", de Jorge Nagle; "Uma reflexão sobre a didática", de José Mario Pires; "Em busca de uma didática fundamental", de Marli A.D. A. André\*; "Relação entre a didática e as disciplinas de conteúdo", de Yara Boulos\*; "Relação entre a didática e as disciplinas de conteúdo", de Magda Becker Soares\*; "Relação entre a didática e as disciplinas de conteúdo", de Antonio Miguel\*; "Relação entre a didática e as disciplinas de conteúdo", de Myriam Krasilchik\*, que compunham os textos do III Seminário.

#### 2.5 - *A abordagem teórico-pedagógica e a análise do "corpus"*

Os estudos desenvolvidos nos anos 80 acerca do preparo de futuros educadores revelam a preocupação com o desenvolvimento de uma formação acadêmica, que propicie, aos alunos mestres, a compreensão da problemática educacional em suas complexas relações com os fatores sociais, políticos e culturais da vida em sociedade.

Vimos que a própria Didática, enquanto componente curricular, encontra-se dentro de um amplo processo de revisão e questionamentos com vistas a dar conta de sua participação nesse preparo profissional.

Daí que, oportunizar a esses alunos serem partícipes deste processo de revisão e de produção de novos sentidos em que se vê inscrita esta disciplina, é envolvê-los, por dentro e de maneira crítica, com sua própria formação de educador.

Com efeito, a busca de respostas para os problemas decorrentes do preparo do educador realizada através da prática refletida, faz emergirem questionamentos capazes de redirecionar a ação.

De outra parte, um verdadeiro ato de conhecer implica o diálogo crítico com o objeto de conhecimento, seja um "texto" ou um "momento da sociedade", em que se busca penetrá-lo, desvendá-lo, enfim, "ver as razões pelas quais ele é como é".<sup>68</sup>

Da mesma forma, a leitura da realidade quando não é articulada com a análise e reflexão crítica sobre as relações históricas de sua produção, provoca alienação. Por outro lado, o processo de produção e recriação de conhecimentos, quando construído coletivamente, contribui de maneira significativa para o desenvolvimento da consciência crítica de seus agentes.<sup>69</sup>

---

<sup>68</sup> SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

<sup>69</sup> Ibidem.

Foi dentro desta perspectiva, que propusemos articular a explicitação dos significados atribuídos à Didática e ao seu papel na formação do professor em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", com um estudo de natureza pedagógica, desenvolvido com estudantes de Cursos de Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, acadêmicos de Didática Geral.

Os princípios teórico-metodológicos que orientaram este estudo derivaram-se da "pesquisa participante conscientizadora"<sup>70</sup>, cujo desenvolvimento inclui a busca, troca e construção conjunta de informações concernentes à temática da pesquisa, a reflexão sistemática acerca destas informações, a desmistificação de opiniões e sistemas de valores, a inscrição do particular no global, passando da observação, à análise e à interpretação.

#### 2.4.1 - *Dinâmica do estudo em sala de aula*

O estudo se efetuou durante o período letivo de 89/2 e contou com a participação de 21 estudantes, oriundos dos Cursos de Biologia, Filosofia, Artes Plásticas, Ciências Sociais, História, Geografia, Letras, Enfermagem e Estatística (matrícula especial), de uma turma de Didática

---

<sup>70</sup> HUBERT, C. e MERLO, J. op. cit.

Geral, disciplina da qual éramos professora.

Foi desenvolvido através de "*grupos de encontro e discussão*", caracterizando o momento em que a pesquisadora e estes participantes da investigação, conjuntamente, trocaram e construíram informações relativas às temáticas eleitas para a pesquisa.

As atividades desenvolvidas nestes grupos constituíram-se em "atividades participativas conscientizadoras", envolvendo um trabalho coletivo, onde os participantes, assumiram papéis definidos na busca de informações relativas às questões propostas para estudo, que possibilitaram-lhes a discussão, o aprofundamento e a construção de pressupostos capazes de re-direcionar suas práticas pedagógicas. Organizaram-se tendo por referência as temáticas em estudo nesta investigação: (1) *a constituição do campo da Didática* e (2) *a contribuição da Didática na formação do professor*.

A composição dos grupos, na prática, se efetuou através de uma "dinâmica fluída", em que os participantes constituíram grupos relativamente permanentes de trabalho, contudo, em determinadas etapas do trabalho, os participantes formavam novas organizações grupais, mescladas.



Em sua dinâmica, o estudo teórico-pedagógico envolveu *momentos individuais de reflexão* e *momentos de socialização das experiências*, planejados conjuntamente em sala de aula.

Nos *momentos individuais de reflexão*, os participantes do estudo realizaram leituras, pertinentes às temáticas da pesquisa, em livros, jornais, revistas, etc.; fizeram observações em escolas de 1º e 2º graus e assistiram filmes abordando a problemática educacional, com o objetivo de identificarem questões a serem tematizadas. Contribuímos, também nesta etapa, com esclarecimentos solicitados e sugestões de novas leituras.

Nos *momentos de socialização das experiências*, os participantes trocaram informações, buscando esclarecer e aprofundar suas dúvidas, e seus questionamentos. Foram realizadas, nesta etapa do estudo, atividades em pequenos grupos (3 e 4 elementos) e atividades em grande grupo.

É no subnível ilustrativo, nível intermediário do Esquema Orientador das Análises, que se situa o estudo teórico-pedagógico. O material de linguagem examinado nesse nível também foi submetido à análise.

## V - CORPO DAS ANÁLISES: conteúdo e contexto crítico

*"Não se diga que eu nada disse de novo; a disposição das matérias é nova. No jogo da pēla hā uma mesma bola para ambos os jogadores, mas um deles a coloca melhor (...)"*.

PASCAL, (fr. 22)

### 1. A "DIDÁTICA EM QUESTÃO: análise discursiva no texto e na sala de aula

Compreender os estudos de revisão crítica da Didática em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO" não foi tarefa fácil, não sō pelo fato de percebē-los, imediatamente, num horizonte amplo e complexo como ē o da formação de educadores para uma determinada sociedade mas, fundamentalmente, pelo aspecto dinâmico, histōrico e processual que caracteriza o todo do qual estes estudos sō parte.

Examinar o discurso (pensamento, idēias) de um "grupo" de pessoas e captar nele, como uma totalidade, os significados de suas palavras e interpretā-las como expressō de uma consciēncia histōrica possīvel, coloca o pesquisador em situaçōo difīcil porque neste jogo cada

significação, cada sentido que identifica é também por ele filtrado e organizado pela dimensão de sua própria linguagem.

A este respeito GOLDMANN<sup>1</sup> adverte: "*a significação de um texto está longe de ser certa e unívoca*", "*palavras, frases, fragmentos semelhantes e mesmo idênticos podem ter significações diferentes quando se acham integrados em conjuntos diferentes*".

No entanto, na medida em que nos propusemos a buscar uma contribuição para os estudos desenvolvidos sobre a Didática e seu ensino, em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", estabelecemos um percurso analítico que foi capaz de orientar a realização do estudo, pois, fundamentalmente, considera em seu desenvolvimento, as condições sócio-históricas como constitutivas do processo de significação do dizer.

Para os propósitos desta investigação, a análise realizada envolveu o exame de duas temáticas básicas, fundamentais, no conjunto dos temas apreciados naqueles estudos: (1) *a constituição do campo da didática* e (2) *a contribuição da didática na formação do professor*.

---

<sup>1</sup> GOLDMANN, Lucien. Dialética e cultura. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979, p. 11.

### 1.1 - A Constituição do campo da Didática

O exame desta temática evidencia uma multiplicidade de posições acerca do objeto e do conteúdo constitutivos do campo da Didática, duas das quais foram destacadas para análise. Ao exame de "relações de superfície" - nível 1 - já se pôde constatar as divergências em relação ao objeto de estudo desta disciplina:

Posição 1 - "O objeto de estudo da Didática é o processo ensino-aprendizagem. Toda proposta didática está impregnada, implícita ou explicitamente, de uma concepção do processo de ensino aprendizagem". Parto da afirmação da multidimensionalidade deste processo: o que pretendo dizer? Que o processo de ensino-aprendizagem, para ser adequadamente compreendido, precisa ser analisado de tal modo que articule consistentemente as dimensões humana, técnica e político-social. Nesta perspectiva de uma multidimensionalidade que articule organicamente as diferentes dimensões do processo de ensino-aprendizagem é que propomos que a Didática se situe".

Posição 2 - "(...) Creio que a primeira tarefa numa revisão da Didática, seria a análise crítica desses falsos pressupostos, implícitos na forma sob a qual se apresenta o objeto de estudo que lhe é atribuído. Essa análise crítica certamente resultaria no reconhecimento de que o ensino é um fenômeno independente da aprendizagem, com características próprias, com uma especificidade que o torna legítimo como objeto de estudo e de pesquisa. Julgo mesmo que o estudo da Didática seria antes o ensino que o processo ensino-aprendizagem".

Na posição 1, a Didática é atribuída a função de articular as diversas dimensões do processo ensino-aprendizagem: a humana, a técnica e a político-social.

Na posição 2, diferentemente, a Didática é dada a função de analisar e descrever a aula tal como ela efetivamente ocorre e transcorre, independente do contexto e dos conteúdos que nela se desenvolvem.

Dado que estas posições foram desenvolvidas sob condições diversificadas, diferentes marcas se evidenciam na análise. A primeira posição é desenvolvida no contexto do I Seminário "A DIDÁTICA EM QUESTÃO" e sob o tema "*A Didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca de relevância*"; a segunda, no contexto do II Seminário sob o tema "*O momento atual da revisão da Didática*".

Assim, as sucessivas leituras da posição 1, em seus desdobramentos no texto que lhe deu origem, nos mostraram como principais pistas para seu entendimento, por exemplo, os argumentos que justificam a presença das dimensões: humana, técnica e político-social, no processo de ensino-aprendizagem. No texto, estes argumentos estão modalizados pela partícula "se":

"SE a abordagem humanista é ..., no entanto, ela explicita a importância dessa dimensão ..."

"SE o tecnicismo parte de uma visão ..., no entanto, este é um aspecto que não pode ser ignorado ..."

"SE todo o processo de ensino-aprendizagem é 'situado', a dimensão político-social lhe é inerente ..."

Estes argumentos se desenvolvem de forma não muito convincente apesar do "tom" categórico que caracterizam as enunciações neste texto. Por exemplo, o artigo indefinido "um" no item: "*Um ponto de partida: a multidimensionalidade do processo ensino-aprendizagem*", sugere que pode haver outro ponto de partida que não a multidimensionalidade deste processo. Da mesma forma, a "dimensão humana" do processo ensino-aprendizagem está caracterizada como uma questão de relacionamento humano, seja ele pessoal, interpessoal ou intra-grupal, que são pressupostos de uma abordagem dominante na educação escolar nos anos 60 e 70 - a Humanista, de inspiração Rogeriana.

Uma leitura não muito atenta do texto sugere uma "quase" identificação entre "dimensão humana" e a concepção com que a abordagem humanista propõe o processo de ensino-aprendizagem. Dizemos "quase" identificação, tendo em vista o "tom" categórico das enunciações. A pista que nos leva a superar esta visão inicial está inscrita no enunciado:

"(...) O crescimento pessoal, interpessoal e intragrupal é desvinculado das condições sócio-econômicas e políticas em que se dá; sua dimensão estrutural é, pelo menos, colocada entre parênteses".

Parece ser esta também uma pista que revela a perspectiva de onde fala o sujeito da enunciação. Como operador discursivo "*pelo menos*", explicita o que está silen-

ciado em quase toda a primeira parte do texto - a sua posição acerca do modo como devem ser tratadas as questões de ensino e, por via de consequência, a Educação. Tomar as questões de ensino em suas complexas relações com fatores econômicos, políticos e sociais, é percebê-las em seus condicionamentos histórico-culturais e, entendê-las, como sendo determinadas e determinantes da realidade social.

Identifica-se, assim, uma das formações discursivas que atravessam o texto. Segundo ORLANDI<sup>2</sup>, são as várias posições do sujeito que permitem observar o jogo entre as várias formações discursivas inscritas num texto. Isto, porque, as palavras não significam por si, mas sim pelas pessoas que as falam.

Na perspectiva da análise do discurso, o sentido não existe em si, mas é determinado pelas posições ideológicas inscritas no processo sócio-histórico em que as palavras são produzidas.

A formação discursiva identificada anteriormente se encontra também marcada no enunciado:

"(...) a dimensão político-social não é um aspecto do processo ensino-aprendizagem. Ela impregna toda a prática pedagógica que, querendo ou não (não se trata de uma decisão voluntarista), possui em si uma dimensão político-social".

---

<sup>2</sup>ORLANDI, Eni P. Discurso e leitura. São Paulo: Cortez, Campinas, SP: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1988.

A expressão "querendo ou não" é a pista que indica a posição do sujeito da enunciação, que neste caso, está funcionando para encobri-lo. O verbo querer no gerúndio sugere a indagação: *quem está querendo que a prática pedagógica seja impregnada pela dimensão político-social?* A negação funciona, junto ao verbo querer, para indicar a possibilidade de que há quem não queira ver a prática pedagógica referida à dimensão político-social.

Quanto ao conteúdo constitutivo da Didática a análise revela que, na posição 1, este é visto como responsável pela concretização de uma concepção do processo do ensino-aprendizagem. Esta concepção se expressa na multidimensionalidade (dimensão humana, técnica e político-social) desse processo.

Cabe a esta disciplina articular organicamente aquelas diferentes dimensões. A intencionalidade é marca constitutiva de seu conteúdo.

No entanto, a argumentação no texto conduz a um efeito de sentido em que, ao mesmo tempo que reforça o papel articulador da Didática, a nega enquanto tal, ainda que argumentos contrários tenham sido apresentados. As pistas que nos conduzem a esta análise são, justamente, o ato de nomeação, representado pelo adjetivo "fundamental", e o operador discursivo "mas", no enunciado que segue:



"Mas a crítica à visão exclusivamente instrumental da Didática não pode se reduzir à sua negação. Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos. A prática pedagógica, exatamente por ser política, exige a competência técnica. As dimensões política, técnica e humana da prática pedagógica se exigem reciprocamente. Mas esta mútua implicação não se dá automaticamente. É necessário que seja conscientemente trabalhada. Daí a necessidade de uma *didática fundamental*".

Observando-se a construção desse enunciado, vemos que ele inicia por um "mas". Esse operador discursivo está provocando no enunciado uma "ilusão argumentativa", possibilitando ao sujeito da posição 1 colocar-se de maneira não totalmente contrária à crítica à visão exclusivamente instrumental da Didática, uma vez que a crítica, desse ponto de vista, nega a própria Didática. Embora a posição 1 admita como possível essa crítica, não aceita a possibilidade de que esta disciplina seja negada.

O adjetivo "*fundamental*" está funcionando para dar suporte a decisão em que se afirma a necessidade de existência da Didática, sua "missão" articuladora das dimensões humana, técnica e político-social do processo ensino-aprendizagem.

É o ato de nomeação, expresso pelo adjetivo "*fundamental*", que, assim, como explicita uma posição contrá -

ria à crítica à visão exclusivamente instrumental da Didática acaba, de forma um tanto contraditória, atribuindo-lhe também um papel instrumental. Na verdade o caráter "*fundamental*", atribuído à Didática, advém da necessidade de articular organicamente as dimensões humana, técnica e político-social, daí, esta disciplina assumir, novamente, um papel instrumental em relação à prática pedagógica, porém, não "neutro" como o era na abordagem tecnicista, ou na escolanovista.

Assim, na perspectiva desta análise, nomear a Didática de "*fundamental*" não a exime de seu papel instrumental, mas recontextualiza, isto sim, o seu conteúdo, explicitando seu papel.

Desse modo, o operador "*mas*" está funcionando como um mecanismo que, além de antecipar sua decisão, prepara o terreno para amenizá-la. Este mecanismo ao mesmo tempo que incorpora a crítica à visão exclusivamente instrumental da Didática, atenua a indicação que faz de seus limites. A afirmação

*"Competência técnica e competência política não são aspectos contrapostos".*

representa o momento em que esse efeito é quebrado.

O "jogo de atenuação" que é desenvolvido a partir do tema da "competência técnica e competência política", vai se estabelecendo até explicitar a proposta, e funciona como um modo de conter a tensão, manter uma posição de cautela, para que, em seguida, possa explicitar seu ponto de vista. O jogo se expressa desse modo:

"A prática pedagógica, *exatamente* por ser política exige (...)".

"Mas esta mútua implicação não se dá *automaticamente*".

"É *necessário* que seja conscientemente trabalhada".

"Daí a necessidade de uma didática fundamental".

É de se observar que o título do texto onde se encontra desenvolvida a posição 1, "A Didática e a formação de educadores - da exaltação à negação: a busca da relevância", propõe um tema que se constitui em argumento que antecipa, igualmente, o ponto de vista desta posição.

No recorte enunciativo seguinte há pistas que conduzem ao papel instrumental da "didática fundamental", refletindo, inclusive, o contexto histórico-ideológico em que se configura a posição 1:

"Nesta perspectiva, a reflexão didática parte do compromisso com a transformação social, com a busca de práticas pedagógicas que tornem o ensino de fato eficiente (não se deve ter medo da palavra) para a maioria da população. Ensaia. Analisa. Experimenta. Rompe com uma prática profissional individualista. Promove o trabalho em comum de professores e especialistas. Busca as formas de aumentar a permanência das crianças na escola. Discute a questão do currículo em sua interação com uma população concreta e suas exigências, etc."

Na expressão "*que tornem o ensino de fato eficiente (...) para a maioria da população*", está implícito o caráter instrumental da prática pedagógica e da proposta didática que a desenvolve. O operador discursivo "*de fato*" não deixa dúvidas quanto à realidade e a concretude da afirmação.

Ao se tomar a expressão indicada no parágrafo acima, em seu tema "*ensino e grupos majoritários*" podemos, inclusive, chegar à qualificação, do caráter instrumental, como eminentemente social e político. Há, no mesmo recorte em exame, pistas, capazes de conduzir a essa caracterização.

É o caso dos verbos "*romper*", "*promover*", "*buscar*" e "*discutir*" que estão funcionando para mostrar que existe uma prática profissional individualista, existe uma

dicotomização e, mais do que isso, uma diversificação de interesses entre professores e especialistas, no desenvolvimento do trabalho pedagógico escolar. Fica igualmente evidente neste recorte, um tipo de prática que, ao invés de manter o educando na escola, afasta-o pelo próprio tipo de trabalho que tenta implementar. Também fica evidenciado que as questões curriculares são pensadas em si mesmas, e não, em relação a quem são dirigidas.

Tudo isto nos leva a considerar que, a Didática ao ocupar-se com o acesso ao saber para maioria da população, se estabelece no terreno da educação concebida como prática política, onde, há intervenção consciente em busca de alternativas para os problemas postos pela prática educativa concreta. Esta é a posição do sujeito da enunciação, o lugar onde se coloca para propor o objeto de estudo e o conteúdo constitutivo daquela disciplina.

Quanto a posição 2, sua análise revela marcas diferentes dado que há diversificação nas condições de produção "específicas", conforme já referimos anteriormente.

A leitura atenta do texto onde a posição 2 se encontra desenvolvida, deixa claro, que o mesmo é proposto no sentido de contrapor-se às idéias contidas na posição 1. Esta consideração conduziu-nos à análise, tomando, primeiramente, a posição em si, no seu contexto, depois tomando-a co-

mo um momento de tensão no processo discursivo que conduz à *constituição do campo da Didática*, dada a "fisionomia" polêmica de suas enunciações.

Por razões práticas de organização para análise, fizemos um recorte analítico nos dados, em que aparecem sequências discursivas onde a posição 2 se explicita mais enfaticamente. Estas seqüências ora foram novamente recortadas, ora não. Assim, consideramos a

SEQÜENCIA 1 - "Hã que se colocar em questão, inicialmente, a prōpria maneira de apresentar esse objeto sob a forma de binômio 'ensino-aprendiza - gem', que ou faz supor que o ensino necessa riamente resulta em aprendizagem, o que não é verdade, ou delimita erroneamente o obje- to da Didática, determinando que ele é ape- nas aquele processo em que ensino e aprendi zagem estejam indissociavelmente relaciona dos".

R<sub>1</sub> R<sub>2</sub>

Observa-se na Seqüência 1 que a posição 2 coloca em questão o que foi apresentado e defendido no I Seminã rio "A DIDÁTICA EM QUESTÃO" como objeto de estudo da Didã tica - o processo ensino-aprendizagem (posição 1).

Com efeito, a organização argumentativa desta sequência não deixa dūvidas de que a maneira com que se apre senta, na posição 1, o objeto de estudo desta disciplina é

um equívoco de natureza teórica. Isto é, a posição 2 faz ver a posição 1 como um equívoco teórico.

A leitura atenta de  $R_1$  e  $R_2$  da referida seqüência nos mostrou como principais pistas, a argumentação desenvolvida pelo conjunto dos operadores discursivos "ou, ou". Na verdade o "ou, ou" está funcionando, de forma atenuada, para determinar que há um equívoco na maneira de apresentar a a quele objeto. A expressão "o que não é verdade", em  $R_1$ , e o operador discursivo "apenas", em  $R_2$ , quebram o efeito que "ou, ou" quis atenuar, ao mesmo tempo que qualificam aquele equívoco.

"O que não é verdade", em  $R_1$ , funciona para indicar que a aprendizagem nem sempre ocorre quando há ensino. Estes, são fenômenos que, apesar de se desenvolverem num mesmo processo não ocorrem, necessariamente, de maneira simultânea. O hífen em "ensino-aprendizagem" determina, para a posição 2, uma relação de implicação, uma necessidade.

O operador discursivo "apenas" produz, em  $R_2$ , um efeito de sentido em que se pode dar ao processo de ensino uma abrangência maior. O ensino, enquanto fenômeno educacional, contempla em seu desenvolvimento outros processos e outros fenômenos além do especificamente didático, como é o de "ensinar-aprender", para a posição 2.

No entanto, é somente na Sequência 2 que melhor se pode observar o que não está dito, mas está significando em  $R_1$ , através do operador anteriormente referido. De acordo com a análise do discurso, "há relações de sentidos que se estabelecem entre o que um texto diz e o que ele não diz, mas poderia dizer, e entre o que ele diz e o que outros textos dizem".<sup>3</sup>

Desse modo, o "apenas" funciona para "fazer-creer" que há outros fenômenos, além do ensinar-aprender, inscritos no fenômeno mais amplo - o ensino.

SEQUÊNCIA 2 - "Uma outra questão é a seguinte: ainda que se admita como sendo o objeto de estudo da Didática o processo ensino-aprendizagem, será possível desvincular esse processo de um determinado conteúdo? Ou seja: pode-se estudar um processo de ensinar e aprender, tornando esses verbos intransitivos? Um processo ensino-aprendizagem independente daquilo que se ensina e se aprende? Haverá normas, princípios, leis, no processo ensino-aprendizagem, que possam pairar acima do conteúdo que se ensina e que se aprende"?

As pistas para a análise da Sequência 2 remetem às condições de produção nas quais se dá o dizer no texto como

---

<sup>3</sup>  
ORLANDI, op. cit. 11.



um todo. Essas condições foram estabelecidas no texto, pela própria enunciadora da posição, marcando a priori, não só a perspectiva da qual fala, mas o próprio tom das enunciações. O que vemos, nas condições de produção, é um sujeito que, por opção e especialidade, trabalha com o ensino da língua materna e que sempre analisou o ensino, em geral, como um processo essencialmente de interação verbal e não-verbal. Diz reconhecer que os anos dedicados ao estudo e ao ensino da Didática (Didática Geral), o foram "muito mais por imposição de circunstâncias acadêmico-universitárias" que por "opção", ou por ter especificamente se preparado para isso. Afastou-se do ensino desta disciplina, principalmente por questionar seu estatuto. Argumenta, no entanto, que estes fatores são, talvez, os que qualificam as suas proposições.

Nessas condições de produção, as perguntas formuladas na Sequência 2 em exame instituem uma posição de autoridade, que produz uma injunção ao dizer, e mais especificamente, uma injunção a que seus interlocutores se expliquem.

Observa-se que, apesar da colocação "*ainda que se admita como ...*" estar funcionando para conter a tensão que as perguntas formuladas instalam no discurso, deixa explícito, no mesmo, a posição de força com que se apresenta o sujeito da enunciação.

As questões propostas na Sequência 2 foram examinadas no contexto do estudo desenvolvido, no nível intermediário do percurso descritivo-analítico, que é um subnível ilustrativo. A interlocução dos estudantes foi fundamental à injunção provocada pela enunciadora da posição 2.

As primeiras reações de acadêmicos dos Cursos de Biologia, História, Educação Física, Letras, Artes entre outros, ao serem solicitados a organizar e desenvolver em sala de aula de Didática Geral, uma "situação de ensino" em suas áreas específicas, sem ter-lhes dado qualquer indicador, foram:

"Temos que ensinar o que, professora? Mas como? Pode ser Ecologia? É preciso avaliar?"  
(Curso Biologia)

"Pode ser 'cadeias alimentares'? Precisamos conversar com professores de 7.<sup>a</sup> ou 8.<sup>a</sup> série. Não sabemos por onde começar!" (Curso Biologia)

"Vou trabalhar com Bastões".  
(Curso Educação Física)

"Vou ensinar modos verbais, mas como vou saber o que mais precisam aprender". (Curso Letras)

"A gente tem que avaliar, tem que deixar claro, vou trabalhar com criatividade". (Curso Artes)

É evidente nas colocações dos alunos a preocupação inicial, com o "conteúdo" que precisam ensinar. Às vezes, chega a ser exclusiva, e é muito difícil sair de seu âmbito.

Em cada enunciação há pistas que indicam essa preocupação: "*ensinar o quê?*" "*vou trabalhar com ...*"; "*vou ensinar modos verbais*". Conjuntamente, há preocupação com o "como ensinar" e com a "avaliação" do conteúdo a ser ensinado.

As colocações iniciais, ficam, apenas, na identificação de questões sobre: "o que ensinar", "como ensinar" e "como avaliar", sendo que esta última, acompanhada da interrogação: "*É preciso avaliar*", "*Têm que deixar claro ...*".

A relação, inicialmente, estabelecida pelos acadêmicos com o que lhe foi solicitado - organizar e desenvolver em sala de aula, uma situação de ensino em sua área específica -, é a "tradicionalmente" considerada na abordagem tecnicista da educação: o quê e de que maneira ensinar. As questões do "para que" e "por que" ensinar, somente aparecem após um período de questionamento e reflexão.

A visão amplia-se na medida em que se toma em consideração as questões do "para que" e do "por que" ensinar, referindo-as a um contexto sócio-histórico, nitidamente, marcado pela opressão entre as classes sociais. Porém, ainda surgem dificuldades em relação a transposição dessa visão ampliada para a prática em sala de aula, mesmo quando apenas em seu exercício simulado.

No entanto, a contextualização das questões "o que" e "como" ensinar propicia a aprendizagem crítica, pois revela, aos estudantes, as diversas e complexas relações entre a prática educativa escolar, entre conhecimento e contexto social.

Desse modo, nos damos conta de que, ao se pensar no processo de ensino e de aprendizagem como uma prática, que se desenvolve na e pela interação educador, educando e contexto social, o que resulta é que o "ensinar" e o "aprender" não podem ser considerados como uma realidade em si mesma, mas em sua função social, pois, na verdade, são correlatos de uma ação intencional, como o é a ação educativa e o processo didático que busca implementá-la.

Desta perspectiva, atentando para a Sequência 2, nos parece possível argumentar que há "princípios" no "processo ensino-aprendizagem", porém, é preciso considerar que há mútua relação entre estes princípios e o ensino e a aprendizagem a que tais princípios se relacionam. De outro modo esses princípios não "*pairam acima*", fazem parte mesmo da própria dinâmica do ensinar e do aprender.

No entanto, há necessidade de se conceber a tarefa do educador como mediação entre o conhecimento sistematizado culturalmente e as condições concretas do aluno, assumindo-se com isso, a intencionalidade política daquela tarefa.

SEQUÊNCIA 3 - " ... ã Didática se tem atribuído um objeto de estudo paradoxalmente muito amplo e muito restrito. Muito amplo porque um de seus pōlos, a aprendizagem - exatamente o que mais lhe tem interessado - é objeto de outra ciência, a Psicologia (...) e um objeto muito restrito porque reduz o fenômeno que ocorre em situações de educação formal e sistematizada - que é o fenômeno especificamente didático - a apenas um de seus aspectos, o processo de ensino-aprendizagem.

R<sub>1</sub>

Em meu entender, esse fenômeno especificamente didático é a aula - bastante restrito e delimitado, de modo a poder constituir-se em objeto de uma ciência, e bastante amplo para não deixar escapar nenhum dos elementos que compõem as situações de educação formal e sistematizada para as quais a Didática se volta".

R<sub>2</sub>

A leitura atenta de R<sub>1</sub> nos mostra os operadores discursivos "*paradoxalmente*", "*exatamente*", "*apenas*", como pistas evidenciadoras da posição avaliativa de P<sub>2</sub> (posição 2). Porém, a partícula "*se*", antecedendo a forma verbal na expressão "*ã Didática se tem atribuído ...*", está funcionando para atenuar a avaliação realizada, por P<sub>2</sub>, acerca do objeto de estudo da Didática apresentado em P<sub>1</sub> (posição 1) - o processo ensino-aprendizagem, pois oculta o sujeito da enunciação. Oculta-o pelo procedimento máximo de indeterminação, o próprio agente da "ação verbal"<sup>4</sup>. Segundo ORLANDI, é tí

<sup>4</sup> ORLANDI, Eni P. Vozes e contrastes: discurso no campo e na cidade. São Paulo: Cortez, 1989.

pico do discurso científico apresentar seqüências em que os fatos parecem falar por si.

No entanto, a pista significativa, na ótica deste estudo, está em  $R_1$  através da expressão "um objeto de estudo paradoxalmente muito amplo e muito restrito". Os operadores discursivos "muito amplo" e "muito restrito" indicam um ponto de vista, em que o "processo ensino-aprendizagem" é tomado de maneira dicotomizada, em dois pólos: o de ensinar e o de aprender. Polariza, o que na análise anteriormente realizada, não se evidenciou na proposta de  $P_1$ .

A posição 1 que toma o objeto de estudo da didática como o "processo de ensino-aprendizagem" não dicotomiza ensino e aprendizagem e tampouco menciona o fato de que, sempre que houver ensino, ocorrerá a aprendizagem. O hífen em "ensino-aprendizagem" indica a "intencionalidade" do aprender no processo de ensino e não a ocorrência simultânea, obrigatória, dos fenômenos "ensinar" e "aprender".

O que se silencia em  $R_1$ , através da expressão "exatamente o que mais lhe tem interessado", é que a Didática ao ocupar-se da aprendizagem, não o faz de maneira radical, não questionando as próprias concepções de aprendizagem que utiliza em seus reais significados, em suas raízes.

Na verdade, o que uma contextualização histórica dessa disciplina evidencia, em cursos de formação de professores, é um desenvolvimento voltado para a organização de meios e recursos que conduzam à aprendizagem. A ênfase tem recaído, historicamente, no ensinar bem, apagando, desse modo, o que deveria ser sua preocupação maior: a aprendizagem de condutas e conhecimentos relevantes ao desenvolvimento do indivíduo e do coletivo em que vive.

Percebemos, que a expressão *"um objeto de estudo paradoxalmente muito amplo e muito restrito"*, ao ser contrastada com os operadores discursivos, em  $R_2$ , *"bastante restrito e delimitado"* e *"bastante amplo"*, se trata de uma estratégia discursiva para evidenciar a fragilidade do objeto que se está atribuindo à Didática, como sendo seu objeto de estudo. Ao mesmo tempo, essa estratégia está provocando uma dualidade no funcionamento discursivo, cujo efeito é demonstrar a existência de um objeto mais adequado, capaz de dar conta do que ocorre em situações de educação formal e sistematizada. Para  $P_2$ , esse objeto é a aula.

Em relação à aula foi solicitado a nossos alunos de Didática Geral, que desenvolvessem o tema *"sala de aula: que espaço é esse?"*, após terem assistido filmes, abordando a problemática educacional e realizado leitura em texto recomendado.

Um recorte nas falas dos acadêmicos durante trabalho realizado nos grupos de encontro e discussão (*momento individual de reflexão*), nos levou a considerar para exame duas Seqüências produzidas por esses acadêmicos:

Seqüência 4 "Bom, o que mais importa é o tipo de aula que o professor desenvolve nesse espaço físico, pois através de sua aula pode acomodar os alunos".

(Acadêmico de Letras)

Seqüência 5 "... a aula é um momento de aprendizagem de conteúdos, só que precisa haver um relacionamento crítico com a cultura. É preciso desenvolver, no aluno, o gosto pelo social pelo histórico".

(Acadêmica de Sociologia)

Na seqüência 4 a expressão "*através de sua aula pode acomodar os alunos*", funciona para indicar que a ação educativa escolar pode tornar alienante o próprio ato de educar. "*Acomodar*", na seqüência em exame, está significando "*alienar*". O sujeito da enunciação ao dizer "*o que mais importa é o tipo de aula*", marca sua posição. Evidencia que o trabalho docente deve proporcionar aos educandos uma apropriação dos conteúdos de forma crítica e criativa, caso contrário, provoca no estudante passividade, acomodação.

De "espaço físico", a sala de aula, em seu cotidiano, pode revelar-se um "espaço político", pois o trabalho que aí se desenvolve pode favorecer a alienação dos es



tudantes, tornando-os espectadores do que acontece na própria sala de aula e no meio social mais amplo, ou envolvê-los todos na busca e apreensão crítica do conhecimento.

É de perspectiva similar que o sujeito da enunciação na seqüência 5 se posiciona. A principal pista de sua posição nos é dada pelo operador discursivo "*só que*". Este operador está evidenciando que a aula pode vir a ser um momento de aprendizagem "*mecânica*", não tratando os conteúdos (o saber) de maneira a que os alunos possam se relacionar com o histórico e o social. A sala de aula é concebida como um espaço de aprendizagem crítica, capaz de envolver os alunos de forma efetiva na busca do conhecimento.

A expressão "*o gosto pelo social, pelo histórico*", está, na seqüência em exame, significando o envolvimento do aluno com o contexto social, como um agente produtor de cultura. Esta é uma característica fundamental da formação discursiva onde se encontram escritos as enunciadoras das seqüências 4 e 5. Através de operadores discursivos distintos, tais enunciadores atribuíram à sala de aula o compromisso de interrelacionar, de forma crítica e criativa, o saber escolar com a cultura produzida pelo próprio aluno.

As expressões "... sua aula pode acomodar os alunos", na seqüência 4, e "... desenvolver, no aluno, o gosto pelo social, pelo histórico", na seqüência 5, estão afirmando a necessidade do cotidiano escolar ocupar-se com a inserção crítica do homem no mundo social.

## 1.2 - A contribuição da Didática na formação do professor

O exame da temática "*a contribuição da Didática na formação do professor*", no "corpus" em análise, aponta para a necessidade de um redirecionamento dessa disciplina nos Cursos de formação de professores. As razões para esse redirecionamento se encontram, essencialmente, na busca de novos referenciais para a educação, o ensino e a prática educativa escolar.

Ao contrário do que observamos na análise da primeira temática, em que se constata *divergência* em relação ao objeto de estudo desta disciplina, o que verificamos nesta segunda temática é uma *concordância* de pensamento, expressa em uma mesma visão acerca da importância da Didática na formação do educador, porém, mencionam papéis distintos relativamente a esta disciplina.

A análise das Sequências 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8 evidenciam claramente a existência de uma mesma visão.

Assim, a Sequência 1 diz:

SEQUÊNCIA 1 - "Essa didática - hipertrofia de técnicas, esfacelamento da relação teoria/prática, redução dos fundamentos da prática educacional -, a meu ver, tem muito pequeno papel na formação de um educador comprometido com um

projeto pedagógico, tradutor e executor de um projeto histórico de desenvolvimento do povo. Penso mesmo que o seu papel, neste estado de coisas, é acentuar um desvio ideológico que vem subjacentemente minando uma autêntica prática pedagógica.

A didática como ela vem sendo ministrada e praticada, creio eu, acentua o "senso comum ideológico dominante" que perpassa a nossa prática educacional diária, seja por um descuido de uma compreensão filosófica do mundo e do educando, seja pela não compreensão de uma teoria do conhecimento norteadora da prática educativa, seja pelo mal entendimento do papel de um material didático, que, de subsidiário do ensino e da aprendizagem, passa a ocupar um papel central de transmissor de conteúdos e, implicitamente, de ideologias oficiais".

Tomamos o operador discursivo "essa" e a expressão "tem muito pequeno papel", como pistas para a análise deste recorte do "corpus".

O operador discursivo "essa" evidencia que, o que esteve em questão foi um conteúdo que se revelava incapaz de dar conta dos fundamentos da prática educacional. Em seu desenvolvimento nos Cursos de formação de professores, a Didática mostrava-se ocupada tão-somente com o "como fazer" (meios, instrumentos, técnicas), dividindo o que se constitui num todo orgânico: "Teoria e prática". A relação teoria/prática, em seu mecanismo ação-reflexão, constitui o tema da seqüência verbal em exame.

A expressão "*tem muito pequeno papel*" está funcionando para demonstrar que a Didática que se tem trabalhado nos Cursos de formação de professores não tem sido capaz de contribuir significativamente na formação do professor, tem sido mais cúmplice de uma prática educacional alienante, do que uma prática forjadora de um projeto histórico do povo. O que, em alguma medida, está posto na Sequência 2, através dos operadores discursivos "*não*".

SEQUÊNCIA 2 - "Penso que a didática, para assumir um papel significativo na formação do educador, deverá mudar os seus rumos. Não poderá reduzir-se e dedicar-se tão-somente ao ensino de meios e mecanismos pelos quais se possa desenvolver um processo ensino-aprendizagem, mas deverá ser um elo fundamental entre as opções filosófico-políticas da educação, os conteúdos profissionais e o exercício diuturno da educação. Não poderá continuar sendo um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas. Deverá ser, sim, um modo crítico de desenvolver uma prática educativa, forjadora de um projeto histórico, que não se fará tão somente pelo educador, mas pelo educador, conjuntamente, com o educando e outros membros dos diversos setores da sociedade".

Segundo GUIMARÃES<sup>5</sup>, a negação envolve sempre dois enunciadores: "um que afirma algo e outro que nega tal afirmação". Desse modo, não há uma dicotomia afirmação/negação, porque a negação contém em si uma afirmação.

<sup>5</sup> GUIMARÃES, E. Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português. Campinas, SP: Pontes, 1987. p. 30.

Assim, dizer "*não poderá reduzir-se ...*", significa, igualmente, dizer "*podará reduzir-se ...*".

Na seqüência em exame há pistas de que a Didática tem se reduzido e dedicado ao ensino de meios e mecanismos através dos quais se pode desenvolver o processo de ensino-aprendizagem, sendo, por isso, considerada um apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas. Os operadores discursivos "*não*" confrontados com as expressões "*tão-somente*" e "*continuar sendo*", indicam a cumplicidade desta disciplina com uma prática educacional alienante.

A contribuição significativa que a Didática poderá prestar na formação do educador está marcada, na Seqüência 2, através de um mecanismo de oposição ao que está sendo esta disciplina: *o jogo do que a mesma é com o jogo do que pode/deve ser*, é observado através da progressão discursiva.

*"Não poderá reduzir-se e dedicar-se a ...*

*mas deverá ser um elo fundamental ...*

*Não poderá continuar sendo ...*

*Deverá ser, sim um modo crítico de ..."*

Ao propor que a Didática seja um modo crítico de desenvolver a prática educativa que, por sua vez, deve forjar um projeto histórico do povo, o sujeito da enunciação marca a perspectiva na qual fala. Identificamos, com isso, uma formação discursiva em que se considera fundamental à prática educativa comprometer-se com a busca de um projeto existencial para a comunidade brasileira, daí, a necessida

de de proporcionar ao educador uma "formação científica, filosófica e política"<sup>6</sup>, que lhe possibilite explicitar as convicções educacionais-sociais-político-ideológicas do projeto existencial em seu todo.

SEQUÊNCIA 3 - "... o educador não poderá exercer as suas atividades isento de explícitas opções teóricas: uma opção filosófico-político pela opressão ou pela libertação; uma opção por uma teoria do conhecimento norteadora da prática educacional, pela repetição ou pela criação de modos de compreender o mundo; uma opção, coerente com as anteriores, pelos fundamentos específicos de sua prática; e, finalmente, uma opção explícita na escolha dos meios de processar a práxis educativa, que não poderá estar em desacordo com as opções anteriores. Tendo efetivado uma opção explícita do ponto de vista filosófico, as outras opções decorrem dela lógicamente e obrigatoriamente.

A Sequência 3 nos indica outras características da formação discursiva acima apresentada, ainda que o operador discursivo "ou" na expressão "*pela opressão ou pela libertação*", esteja produzindo um efeito de sentido em que aparece como possibilidade uma opção explícita pela opressão.

Na verdade, os homens em sociedade não "optam pela opressão", o que a tornaria possível ou não por um simples ato

---

<sup>6</sup>SEVERINO, A.J. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986. p. XV.

formal de vontade humana. A opressão deriva-se da maneira como são desenvolvidas as relações de poder entre os homens em sociedade.

O segundo operador "ou", funciona, na expressão "*pela repetição ou pela criação*", de modo distinto do anterior, apesar de ambos os fragmentos discursivos estarem ligados por um mesmo tema, *o da reprodução/criação*. Esse operador está funcionando como indicador de que, o ensinar contém, em seu bojo, uma dada concepção acerca do conhecimento. A prática educacional se desenvolve sob "essa dada concepção", sendo importante, por isso, o educador ter clareza desse fato para poder fazer uma opção.

Uma outra pista significativa se mostra no fragmento discursivo da seqüência em exame:

"... Tendo efetivado uma opção explícita do ponto de vista filosófico, as outras opções decorrem dela lógica e obrigatoriamente".

A opção filosófico-política descrita na seqüência em exame, é o elemento determinante, organizador da ação educativa do educador. As opções seguintes, envolvendo modos e meios de processar o conhecimento dependem, necessariamente, daquela opção. Os operadores "*lógica e obrigatoriamente*" no fragmento acima indicado, funcionam, nesse caso, para evidenciar a relação de determinação que a

opção filosófica detém sob as demais opções.

Assim, as seqüências examinadas anteriormente, nos permitem indicar que, caso essa disciplina, a Didática, não venha assumir o compromisso de contribuir para a formação de um educador crítico, forjador de um projeto histórico para desenvolvimento do homem brasileiro, não lhe cabe "mérito" algum. O *tom do discurso*, nestas seqüências, parece estar, sem dúvida, marcado pela *noção de fracasso*.

SEQUÊNCIA 4 - "É preciso ir além da redefinição da didática como simples renovação pedagógica de novas formas de ensinar e aprender. Somente assim estaremos superando tudo aquilo que existe de abstrato na prática do trabalho escolar e nos aproximando cada vez mais da superação da atitude contemplativa frente ao momento histórico.

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

A leitura atenta da Seqüência 4 nos mostra que é possível relacioná-la à formação discursiva anteriormente indicada, onde a Didática é vista em sua relação de compromisso com a formação de um educador capaz de desenvolver um projeto existencial para o povo. É uma relação



de aliança, pois o operador argumentativo "somente se", mostra-nos um funcionamento discursivo, cujo resultado é a retomada, em outros patamares, da questão do conteúdo temático desta disciplina em Cursos de formação de professores.

Encontramos na seqüência seguinte, laços que reforçam a aliança evidenciada em  $S_4$ :

SEQUÊNCIA 5 - "A ausência, tanto nos livros como no ensino de didática desse espaço destinado à reflexão crítica sobre a função da ação docente desenvolvida em nossas escolas, tem levado os cursos de formação de educadores a adotarem técnicas e recursos instrucionais provindos, na sua maioria, de países mais desenvolvidos do que o nosso.

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

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

A pista significativa que evidencia a aliança com a formação discursiva anteriormente descrita, está representada na Seqüência 5, pelo fragmento discursivo:

"... tornou-se freqüente, no ensino de didática, o estudo desta ou daquela teoria instrucional e sua respectiva decorrência metodológica, sem uma análise questionadora de seus fins pedagógicos e sociais".

No fragmento imediatamente seguinte a este, extraído da mesma seqüência.

"Esquece-se, assim, o educacional e o social em detrimento exclusivo da dimensão técnica do ensino".

a forma verbal "*esquece-se*", tem um funcionamento discursivo, que evidencia a retomada e a explicitação, do que na Seqüência 2 aparece como "*apêndice de orientações mecânicas e tecnológicas*". A Didática se torna um apêndice, na medida em que, não considera o contexto sócio-histórico de produção da própria educação, o que, em alguma medida, está implícito na Seqüência 4, através da colocação ter "*co*mo pano de fundo a realidade educacional brasileira" para a explicitação de pressupostos para o ensino da Didática. O tema do fragmento acima é, sem dúvida, *o da alienação*.

Na Seqüência 6, é retomada a questão da "*alie*nação" da Didática:

SEQUÊNCIA 6  R <sub>1</sub>	O referencial teórico da didática tem sido, portanto, marcado pela sua passividade frente aos problemas mais significativos da prática educativa cotidiana. Não está assim
-----------------------------------	--

cont.

R<sub>1</sub>

se direcionando para uma visualização que vá de encontro e se confronte com as dimensões globais do processo educacional que propicie a indispensável conexão entre a sociedade, a educação e a política.

R<sub>2</sub>

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

A pista principal que nos levou à análise, foi a expressão "*marcado pela sua passividade*", em R<sub>1</sub>, em confronto com a expressão "*ancorada no ativismo pedagógico*", em R<sub>2</sub>.

Os operadores discursivos "*passividade*" e "*ativismo*" funcionam como indícios de "*alienação*", pois "*passividade*" está significando "*distanciamento*", alheamento aos problemas postos pela prática educativa quotidiana e não a falta de ação. "*Ativismo*" está significando "*ação pela ação*" e não ação conseqüente, isto é, uma ação com finalidades sociais.

O operador discursivo "*não*", em R<sub>1</sub>, possibilita identificar o caminho para superação da "*passividade*" da didática. O "*não*", neste caso, funciona como argumento para demonstrar a direção que deve tomar o referencial teórico desta disciplina: "*uma visualização que vá de encontro e se confronte com as dimensões globais do processo*

*educacional que propicie a indispensável conexão entre a sociedade, a educação e a política".*

Em  $R_2$ , a *negação* antecedendo o verbo poder, no presente do indicativo, bem como a expressão "*vã de encontro e se confronte*", em  $R_1$  da seqüência em exame, mostram-nos a precariedade do referencial teórico desta disciplina. O significado da expressão "*vã de encontro e se confronte*" é explicitado na seqüência 7.

SEQUÊNCIA 7 -  $R_1$  "Um dos principais papéis da didática é problematizar e contestar o educacional e o social que lhe ditam normas e regras inflexíveis. Esse papel a levará a extrair os subsídios teóricos para a redefinição e criação de meios instrucionais para o desenvolvimento de situações didáticas reais.

$R_2$  Para tanto, não basta o simples problematizar e o refletir criticamente apenas em pregando textos didáticos que sejam críticos e problematizadores, se as atitudes dos educadores e dos educandos forem apáticas sobre as reais necessidades dos contextos social e pedagógico nos quais estão inseridos.

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

cont.

R<sub>2</sub>

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

A leitura atenta da Seqüência 7 como um todo, mostra-nos um momento de redefinição no processo discursivo que caracteriza a temática em estudo, encaminhando uma proposta de redefinição da Didática.

A principal pista se mostra no papel atribuído à Didática. O sujeito da enunciação passa a relacionar-se com a formação discursiva antes descrita, de maneira a redefini-la, já que atribui papel distinto a esta disciplina. Ao dizer, na seqüência anterior, "*vã de encontro e se confronte*", marca, claramente, sua posição. Daí, relacionar-se com a formação discursiva, de maneira distinta do sujeito da enunciação em S<sub>2</sub>, cuja posição propõe, para a Didática, um papel específico de traduzir posicionamentos teóricos em práticas educacionais.

O sujeito da enunciação em S<sub>7</sub> se mostra de forma cautelosa, pois, através do operador discursivo "*um dos*", atenua a tensão que provoca no processo discursivo. A redefinição da formação discursiva é feita de forma atenuada, porque mantém, com a mesma, uma relação de aliança e não de antagonismo.

Assim, ao mencionar que "*um dos principais papéis da Didática é ...*" não exclui outros, enfatiza o de problematização e o de contestação do educacional e do social. "*o educacional e o social*", significam em  $S_7$ , instituições que ditam normas e regras inflexíveis para aquela disciplina.

Na Seqüência 7, em  $R_2$ , através da expressão "*não basta*", o sujeito da enunciação argumenta no sentido de firmar sua posição: é preciso envolver educando e educador no processo de "*redefinição e criação de meios instrucionais*". A pista significativa está, em  $R_2$ , na expressão "*se as atitudes dos educadores e educandos forem apáticas*".

O operador discursivo "e" tem, nesse caso, força argumentativa e está funcionando para indicar a equivalência, no processo de problematização e contestação do social e do educacional, das atitudes dos educadores e dos educandos. O adjetivo "*apáticas*" evidencia um efeito de sentido em que é possível dizer que as atitudes de educador e educando devem ser comprometidas com as "*reais necessidades dos contextos social e pedagógico*"; portanto, "*apáticas*", nesse funcionamento, significa: sem comprometimento.

"*Reais*", tanto em  $R_1$  como em  $R_2$ , funciona para indicar que a educação e a situação didática que a efeti-

va, podem desenvolverem-se desvinculadas dos problemas concretos da realidade social e pedagógica. O que de certo modo, a expressão "*didática-vazia*" está significando. Referências sociais e educacionais vazias, quer dizer: *referências sociais e educacionais que não dizem respeito a problemas concretos*. Nesta formação discursiva, "*didática vazia*" está significando a "*didática que silencia as reais necessidades sociais e pedagógicas*".

A seqüência discursiva 8 produz um efeito de a afirmação do processo discursivo apresentado na seqüência anteriormente examinada.

SEQUÊNCIA 8 - "Com isto se quer dizer que nós selecionamos e adaptamos o fazer educacional em função da filosofia aceita como válida para interpretação do mundo. Assim, quando se pretendia preparar indivíduos para assumirem postos de liderança e controle da sociedade, ficava muito bem que se tratasse de desenvolver nele muitas técnicas de trabalho e habilidades individuais de resolver problemas independentes das condições concretas de seu contexto.

R<sub>1</sub>R<sub>2</sub>

Contudo, quando a filosofia que impulsiona o fazer didático se estriba na idéia de transformar o mundo, o estudante precisa aprender a ler este mundo em todas as suas implicações. Então, não se pode mais trabalhar com questões desencarnadas e distanciadas do real.

As pistas que evidenciam o efeito de afirmação se mostram em "*quando se pretendia*" e no operador argumentativo "*contudo*".

No recorte 1, da seqüência em exame, "*quando se pretendia*" é uma forma verbal que está claramente indicando uma intenção já ultrapassada no tempo, cujo funcionamento discursivo mostra um apagamento: o da possibilidade de, ainda hoje, ser possível tomar-se como filosofia o preparo de indivíduos para assumirem postos de liderança e controle da sociedade.

A argumentação iniciada por "*contudo*", funciona para indicar que a filosofia aceita hoje é outra, aquela que se estriba na idéia de transformação do mundo e não mais a que ainda persiste na vivência do cotidiano escolar, como filosofia interpretativa do mundo. O operador "*então*" funciona no sentido de reorganizar a progressão discursiva, produzindo esse efeito de sentido, juntamente com a afirmação "*não se pode mais*". Questões desencarnadas e distanciadas do real não podem mais ser trabalhadas, quando a filosofia impulsionadora do fazer educacional é a transformação do mundo.

Observamos na expressão "*preparar indivíduos*" em R<sub>1</sub> e "*o estudante*", no recorte 2, o sujeito da enunciação passar de uma formação discursiva, com características nitidamente liberal-conservadora, para a formação que marca sua posição, com características crítico-emancipadora do



homem em sociedade. Nessa formação discursiva professores e estudantes são tomados como agentes sociais mediatizados para a realidade social, extraíndo dessa realidade o conteúdo de suas aprendizagens.

Em trabalhos realizados nos "Grupos de encontro e discussão", uma acadêmica do Curso de Sociologia, após ter realizado observações em sala de aula de um professor da disciplina de Fundamentos Sociológicos da Educação, de uma Escola Estadual de 1ª e 2ª graus, e ter entrevistado esse mesmo professor, assim posicionou-se:

SEQUÊNCIA 6 "O fato de ter no currículo conteúdos como por exemplo, classes sociais, desigualdades sociais, a função da Escola na sociedade, não garante por si sô que os alunos desenvolvam uma visão crítica da realidade. O que é decisivo para este desenvolvimento é, através da prática do professor, despertar nos alunos a necessidade de reflexão sobre a própria realidade e sobre a realidade social. Para isso é imprescindível que os alunos estejam motivados, não através de técnicas tradicionais de motivação como cartazes ou coisas do gênero, mas sim, uma motivação que faça parte, ela mesma, da ação".

*Hoje sabemos muito por via  
não nos julgamos, e uma visão  
queria nos mostrar e uma  
motivação colocada no  
espaço escolar e no pro-  
cesso de ensino-aprendizagem  
em alunos que aprendem!*

As pistas principais que nos levaram à análise deste recorte estão na expressão "não garante por si sô" e no fragmento discursivo do mesmo recorte:

*"O que é decisivo para este desenvolvimento é, através da prática do professor, despertar nos alunos a necessidade de reflexão sobre a própria realidade e sobre a realidade social".*

"*Não garante por si só*", em contraste com "*através da prática do professor*" está funcionando como indicador de que, primeiro, o professor pode relacionar-se com o conteúdo curricular de modo a não vinculá-lo nem à realidade imediata do aluno, nem à realidade histórico-social mais ampla; segundo, é pela prática do professor, que um conteúdo curricular efetivamente assume uma direção. Desse modo, "*Currículo/Visão crítica da realidade*" apresenta-se como tema da enunciação.

Uma outra pista significativa se mostrou no fragmento discursivo indicado. Para o sujeito da enunciação, "*o que é decisivo é despertar nos alunos a necessidade...*"; no entanto, o funcionamento da expressão "*através da prática do professor*" nos mostra que, decisivo mesmo, é a prática do professor, ou ainda, o tipo de prática que é desenvolvida em sala de aula.

A posição do sujeito da enunciação revela que a prática que pode desenvolver nos alunos uma visão crítica da realidade é aquela fundada e orientada pela vontade político-pedagógica de levar o aluno a desenvolver uma cons

ciência crítica acerca dos fenômenos que regulam a vida em sociedade. Não basta ter no currículo conteúdos com "aparência", nitidamente, político-sociais, é preciso haver a intenção política de trabalhar com esses conteúdos no sentido de ajudar os alunos a entenderem o seu cotidiano próximo e imediato e a realidade social de forma mais ampla.

Os operadores argumentativos "*não*" e "*mas*" produzem um efeito de sentido, cujo resultado é a confirmação da posição acima indicada. Assim, o que não é dito na seqüência em exame, porém está significando, através do uso destes operadores, é que a "*motivação*" no processo de ensinar e aprender, é elemento-chave; daí o sujeito da enunciação, tomar a motivação como um mecanismo que se desenvolve dentro da própria ação e não antes dessa. "*Técnicas, cartazes, ou coisas do gênero*", na formação discursiva que marca a posição do sujeito da enunciação, são instrumentos, recursos, não se constituem em motivos para ação do aluno, porque os motivos são considerados dentro da própria ação.

As condições de produção da seqüência em exame, foram, igualmente, pistas significativas para a sua análise. O que vemos nas condições da produção é uma acadêmica do Curso de Licenciatura em Sociologia, que desenvolve pesquisa há algum tempo nessa área e ainda não atua

como professora. A sua fala diz respeito a observações realizadas em sala de aula, de uma escola de 1º e 2º graus, para alunos da Habilitação Magistério, junto à disciplina da área de Fundamentos da Educação.

Desse modo, a análise discursiva das seqüências em exame expressa a concordância de pensamento entre os participantes de "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", no sentido de que se exige da Didática, enquanto uma das disciplinas-chave na formação do professor, o comprometimento com o preparo de um "novo" educador, capaz de assumir-se como um profissional que, ao refletir sobre o seu cotidiano histórico, consegue identificar e assumir como tarefa, as necessidades sociais emergentes desse momento histórico. O seu engajamento, como educador, na luta pela transformação da realidade é afirmado e é uma característica básica das falas, tanto nos textos em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", como na sala de aula com os acadêmicos de Didática Geral.

Se assim não for, não cabe a Didática "espaço acadêmico" na formação dos futuros professores.

O sentido que estas falas atribuem à educação a fazem mediadora de relações sociais e políticas mais justas, auxiliando o homem a ser um sujeito capaz de "ler" criticamente os valores sociais e posicionar-se.

## 2. As Formações Discursivas em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO: o "esconder" e o "evidenciar"

Em FOUCAULT<sup>7</sup>, uma formação discursiva compreende um conjunto de regras anônimas, históricas, que são determinadas no tempo e no espaço, definindo em uma época dada, as condições de exercício da função enunciativa.

Assim, as formações discursivas definem "o que pode e o que deve ser dito em uma situação dada a partir de uma conjuntura dada"<sup>8</sup>. O que os sujeitos dizem ter a ver, pois, com o lugar que ocupam em uma ordem social.

O lugar de onde falam os sujeitos é constitutivo do que eles dizem, no entanto, é preciso considerar-se que "o que dizem" está representado nas suas falas, mas transformado imaginariamente. Isto resulta falar-se em "posições" dos sujeitos e não em situações: "não são as situações sociais empíricas, objetivamente descritíveis que contam, mas as projeções dessas situações, pelas formações imaginárias, nos discursos".<sup>9</sup>

<sup>7</sup> FOUCAULT, M. Arqueologia do saber. Rio de Janeiro, Forense, 1986.

<sup>8</sup> HENRY, P; HAROCHE, Cl.; PÉCHEUX, M. "La sémantique et la coupure Saussurienne" in Langages, nº 24. Paris, Larousse.

<sup>9</sup> ORLANDI, E. Vozes e contrastes. São Paulo: Cortez: 1989. p. 130.

Dessa perspectiva, vale ressaltar que as palavras tiram seu sentido das formações discursivas, nas quais estas posições se inscrevem. Na medida em que os sujeitos ocupam posições distintas, as palavras significam diferentemente.

A análise realizada nos permite identificar em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO" formações discursivas que evidenciaram posições distintas (posição 1 e posição 2) sobre como está constituído o campo próprio, específico desta disciplina.

Por outro lado, os estudos referentes à "contribuição da Didática na formação do professor", apontam para uma mesma visão, uma mesma tendência; porém papéis distintos foram-lhe atribuídos no preparo do professor. O que faz supor que os sujeitos se relacionam de maneira distinta com a formação ideológica dominante. Essa visão se insere na formação discursiva em que se inscreve a posição 1.

No que se refere a "constituição do campo da Didática", a formação discursiva, onde se encontra inscrita a posição 1, considera a Didática como uma disciplina que deve buscar alternativas para o desenvolvimento de uma prática pedagógica, refletindo de maneira crítica e sistemática sobre os problemas postos pela prática pedagógica concreta.

Nesta formação discursiva, "prática pedagógica concreta" é aquela que se ocupa do acesso do saber escolar para a maioria da população. O objeto de estudo proposto para a Didática procura evidenciar as diferentes dimensões desta prática concreta.

Desse modo, à Didática é atribuído um compromisso explícito com uma prática educativa voltada para as necessidades pedagógico-sociais da população, cabendo-lhe o papel de articular as dimensões humanas, técnica e político-social dessa prática.

Hã, contudo, nessa formação discursiva uma tentativa de silenciar o fato de que essas dimensões estão na prática pedagógica e na própria educação, antes mesmo de estar no "processo ensino-aprendizagem". Esse fato é usado como argumento ao se apresentar a proposta de uma "Didática fundamental", porém quando se indica o "processo ensino-aprendizagem" como objeto de estudo da Didática, o argumento é silenciado. Ressalta-se, entretanto, que esse silenciamento é necessário, pois objetiva apagar momentaneamente a expressão "prática pedagógica" para argumentar a favor de um conteúdo próprio para a Didática, capaz de dar conta da formação do futuro educador. "*Prática pedagógica*" é uma expressão que, na segunda formação discursiva identificada, onde se encontra inscrita a posição 2, correspondente a processo de ensinar e de aprender.

O deslocamento das dimensões humana, técnica e político-social da prática educativa para o processo ensino-aprendizagem evidencia as características fundamentais dessa formação discursiva: *compromisso e contextualização da Didática*. O objeto de estudo proposto visa dar conta justamente desse compromisso e dessa contextualização.

É isso que se evidencia, quando em  $P_1$ , é atribuído à Didática o papel de articular as dimensões humana, técnica e política-social do processo ensino-aprendizagem.

De instrumental "aparentemente" neutro, o papel da Didática na formação do professor, nessa formação discursiva, passa para instrumental "intencionalmente" comprometido com uma proposta de prática voltada para o acesso do saber à maioria da população brasileira. Tornar o ensino eficiente para essa maioria é condição necessária à própria existência desta disciplina.

Ressalta-se, no entanto, que há na própria formação discursiva um jogo de esconder o papel instrumental da Didática, que se evidencia, contudo, na adjetivação proposta: *Didática fundamental*.

Na segunda formação discursiva, onde se encontra inscrita a posição 2, a Didática aparece como uma disciplina que se ocupa da "aula", fenômeno especificamente didático.



Nessa formação, não há evidências de que a Didática compete assumir um compromisso explícito com uma proposta de prática e teoria educacionais. Há evidências de que a Didática não deve servir a interesses hegemônicos, nem burgueses, nem outros quaisquer. Compete-lhe, pois, descrever e analisar a aula tal como ocorre.

"Aula" e "prática pedagógica" são tomadas com um mesmo sentido: um fenômeno didático que a Didática cabe descrever e analisar.

Nesta formação discursiva compete às "Práticas de Ensino" o estudo do "processo ensino-aprendizagem", fundamentando-se em disciplinas da área de conhecimento específico. A contribuição da Didática se fará por um conhecimento derivado do exame e análise do fenômeno especificamente didático. *Ensino e aprendizagem*, nessa formação, são sempre de um conteúdo específico.

As duas formações discursivas se delimitam na medida que se confrontam com os sentidos que atribuem a "processo ensino-aprendizagem". "Ensino-aprendizagem" significa diferentemente em cada uma das formações discursivas.

Dessa forma,  $P_1$  e  $P_2$  não falam do mesmo processo ensino-aprendizagem, portanto não falam da mesma Didática.

Segundo MAINGUENEAU<sup>10</sup>, quando há uma relação po-  
lêmica entre formações discursivas contrárias, o que elas  
acabam criando entre si é a *interincompreensão*. Na verda-  
de, as diferenças de sentido são diferenças de posições.

Na formação discursiva que marca a posição 1,  
os mecanismos discursivos atuam no sentido de evidenciar  
o comprometimento explícito da Didática e da Educação com  
um ensino voltado à transformação de uma ordem social, que  
deixa à margem dos bens culturais-sociais a maioria da po-  
pulação.

Na formação discursiva que marca a posição 2,  
os mecanismos discursivos funcionam indicando a necessida-  
de da Didática ocupar-se com um objeto de estudo que pro-  
duza conhecimento acerca de como ocorre a interação pro-  
fessor-aluno; de como são produzidas/reproduzidas no tra-  
balho do professor "a opção educacional da escola", etc...  
Esse parece ser o *comprometimento* desta disciplina.

A análise discursiva dos estudos sobre a contri-  
buição da Didática na formação do professor, considerando  
os vários trabalhos apresentados em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO",

---

<sup>10</sup> MAINGUENEAU, D. *Sémantique de la polémique. L'âge de l'homme*. Lausanne. 1983 apu ORLANDI, Eni P. Vozes e contrastes. São Paulo: Cortez, 1989.

mostra que estes estão relacionados à formação discursiva onde a posição I se encontra inscrita. As análises evidenciam, desta forma, ser esta a formação discursiva dominante em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO".

Uma característica da formação discursiva dominante é *a busca de ruptura com o individual*: educadores e educando devem buscar, através da ação conjunta, as pistas para uma ação didática "real". Daí ser, a contextualização dos fenômenos pedagógicos uma condição necessária.

Assim, há *divergências* quanto ao objeto de estudo da Didática em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", marcando com isso duas formações discursivas. De outra parte, há *concordância* quanto a importância da contribuição dessa disciplina no preparo de um "novo educador".

Desse jogo resulta a institucionalização do sentido dominante: *uma Didática que contextualize os fenômenos sócio-pedagógicos, com vistas a contribuir para uma prática educativa comprometida com uma nova ordem social.*

O movimento que se explicitou nas análises foi o da *crítica à Didática que se tem nos Cursos de Formação de Professores para a proposta de uma "Didática-crítica"; de uma "Didática fundamental" e de uma "Didática utópica"*; todas, expressando o mesmo comprometimento com o pre

paro do educador. Todas essas caracterizações expressam uma preocupação sō: *a busca de uma Didática que seja capaz de contribuir na solução dos problemas postos pela prática educativa concreta. O seu conteúdo temático en- contra-se, pois, relacionado a esses problemas.*

### 3 - A "DIDÁTICA EM QUESTÃO": os questionamentos em sala de aula

A proposta de articular a explicitação dos significados atribuídos à Didática, em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", com um estudo de natureza pedagógica, desenvolvido com estudantes de Cursos de Licenciaturas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, acadêmicos de Didática Geral, foi orientada em primeiro lugar, pela convicção de que estudantes, quando chamados a participarem, efetivamente, no processo de construção de seu conhecimento, são capazes de fazê-lo, apropriando-se de novos saberes e sendo capazes de redirecionarem sua própria atuação, como alunos-mestres e como futuros educadores.

Em segundo lugar, apoiou-se na consideração de que o processo de compreensão de textos, seja ele escrito ou oral, implica considerar como elementos constitutivos de sua significação, não só a posição de quem o escreve mas também a de quem o lê.

Para BAKHTIN<sup>11</sup>, a "apreciação" do sujeito que apreende a enunciação de outro sujeito é constitutiva do processo de compreensão das enunciações inscritas em um tex-

---

<sup>11</sup> BAKHTIN, M. (Volochinov). Marxismo e filosofia da linguagem. São Paulo, HUCITEC, 1988.

to. Daí ser na interlocução que se constroem os sentidos. No entanto, é preciso considerar que o que se diz não é a soma de palavras, nem de interlocuções, porque o dizer tem a ver com as condições em que se produz e com outros dizeres.

Desta perspectiva, a participação dos alunos-mestres, fez emergirem questionamentos acerca do interesse, dos limites e possibilidades do trabalho em sala de aula com as proposições e reflexões apresentadas sobre a Didática, seu objeto de estudo e seu papel na formação do professor, em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO".

O estudo teórico-pedagógico desenvolvido, envolveu a identificação de questões a serem tematizadas, que o atravessaram como um todo. Um mapeamento preliminar contemplou os seguintes temas: Compromisso político da educação; Transformação social: por quê? Para que? Realidade social: o que significa?

Da tematização destas questões, outras foram sendo levantadas: Libertação dos homens: o que significa? O que implica?; Conhecimento "científico" *versus* Libertação do homem. Dessa forma, os participantes do estudo passaram a buscar informações a respeito dos novos temas identificados e, num processo de discussão coletiva, procuraram aprofundar os questionamentos.

Derivaram-se daí as questões: Sala de aula: que espaço é este?; O processo educativo: para que? Para quem?; Acomodação *versus* participação crítica do aluno: o que significa?

O esclarecimento e aprofundamento destas questões, levou os alunos-mestres a produzirem seus textos, através de uma proposta de reflexão sobre sua "vivência e experiência com a educação escolar". Esta foi uma etapa do estudo teórico-pedagógico que assumiu, efetivamente, um caráter conscientizador, pois partiu-se para uma análise crítica da representação que cada um fazia de si, como aluno que tinha sido, estava sendo e poderia/deveria ser. Os alunos-mestres já professores buscaram refletir nas duas dimensões: como aluno e como profissional.

Paralelamente, um pequeno grupo de alunos-mestres realizou um trabalho de observação em escolas de 1º e 2º graus, objetivando trazer para nossa sala de aula, dados da própria realidade escolar atual. Este trabalho envolveu um "revisitar a prática educativa escolar". A abordagem da realidade escolar seguiu as etapas de: *descrição* da prática - o que foi percebido na sala de aula; *problematização* da prática descrita - os "problemas" identificados visando a um exame mais aprofundado; *explicação* - das questões identificadas a partir do saber sistematizado, e, como última etapa, a *compreensão* da prática descrita, resultado de um trabalho de reflexão conjunta com todo o grupo de alunos-mes-

tres. A fase da compreensão implicou o desvelamento dos v<sup>in</sup>culos políticos da prática descrita.

Foi no desenvolvimento dessa tarefa que, mais en<sup>fat</sup>icamente, o grupo como um todo começou a se auto-avaliar como pessoa, como aluno que tinha sido/vinha sendo na Universidade e as dificuldades de sê-lo na disciplina em curso, Didática Geral. A participação da pesquisadora, profes<sup>s</sup>ora da disciplina, foi posta em exame várias vezes.

O que caracterizou esta etapa do estudo teó<sup>ri</sup>co-pedagógico, foi sem dúvida, a "tensão" entre os seus parti<sup>ci</sup>pantes, manifesta em falas dos alunos-mestres do tipo: "O que queres que seja feito? Por que precisamos de "um rotei<sup>ro</sup>"?", ou nas dificuldades encontradas na organização de grupos para realizarem atividades específicas.

Buscamos compreender e interpretar tais "queixas" e dificuldades à luz do que é proposto em Freire, por exem<sup>pl</sup>o, sobre uma educação libertadora; conseguimos denunciar o quanto estávamos "contaminados" pela educação tradicio<sup>nal</sup>. O fato dos alunos-mestres desejarem, algumas vezes obter da professora as respostas e desejarem saber o que ela esperava que eles dissessem ou fizessem, atesta os "res<sup>pi</sup>ngos" deste tipo de educação, que faz com que o indivi<sup>du</sup>o sinta a necessidade de obter confirmação da correção de sua resposta pela fala ou palavra do professor. Esta é a tomada como "um canal de transferência do conhecimento".



O tema-síntese de nossas reflexões foi, seguramente, "a sala-de-aula como espaço contraditório", que revela um jogo possível (e desejável) entre: a acomodação (alienação) e a conscientização de alunos e professores.

O texto (fala oral) produzido por uma acadêmica do curso de Biologia foi fundamental para o grupo. Verbalizando suas "possibilidades" em acompanhar o "ritmo" da disciplina, assim falou esta aluna:

*"... mesmo que se deseje participar criticamente, envolvidamente, é difícil, por que existe neste processo um período que é de transição entre o tipo de aluno que fui/sou e preciso/necessito ser. A "sensibilidade" do professor nesta fase de transição é fundamental".*

Nesta fase do trabalho aflorou o questionamento sobre a necessidade de termos clareza do tipo de compromisso político que assumimos como aluno e como professor. Na ocasião os participantes do estudo realizaram leituras de textos escritos, sobre o compromisso do profissional com a sociedade, e assistiram a filmes, que abordavam a escola em suas relações com a sociedade.

A discussão conjunta levou os participantes a concluírem que para se ter uma "verdadeira" compreensão do compromisso político da educação e dos seus agentes, não basta apenas explicitar os vínculos políticos da educação ao longo da história humana. O anúncio do "meu" compromisso político como homem, como aluno e como educador é, sem

dúvida, o outro lado necessário da questão.

A própria clareza e possibilidade da transformação social fica prejudicada, caso não possamos anunciar (assumir) o conteúdo político desse compromisso.

É importante salientar que alguns alunos-mestres foram capazes de se darem conta de que um dos pressupostos da tarefa educacional, a transformação social, registrado no Plano de Ensino da própria disciplina Didática Geral, precisava ser explicitado.

A participação de alunos-mestres no processo de (re)atribuição de sentidos em que se vê a Didática nos anos 80, foi de fundamental importância porque, mais que conhecer para explicar, pretendeu-se compreender os significados atribuídos a esta disciplina e a seu papel na formação do educador, com vistas a redirecionarmos nossa prática, de educador e educando, em sala de aula.

## VI - A "QUESTÃO DA DIDÁTICA": do silêncio à busca de afirmação de uma proposta de formação de professores

*"Afirmar que os homens são pessoas e que, enquanto pessoas, devem ser livres, mas não fazer nada para que esta afirmação se torne realidade, sem dúvida é uma comédia".*

PAULO FREIRE

A partir da análise discursiva dos estudos desenvolvidos em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", e do "embate reflexivo" realizado com acadêmicos de Didática Geral, fizemos reflexões, buscando de um lado, compreender a educação como um todo, a escola, a sala de aula e a atitude do educador, em um contexto em que a educação é tomada como prática social que visa a libertação do homem; e, de outro lado, o compromisso com a busca de solução para os problemas postos pela prática sócio-educacional.

Estas reflexões podem ser circunscritas a três temas-título: (1) *A Educação, a Didática e a Prática Pedagógica - sobre alguns silêncios*, (2) *Em direção a uma proposta de formação de professores: o que se pretende afirmar* e (3) *A sala de aula - espaço de compromisso e (des)alienação*. No primeiro e no segundo buscamos uma interpretação dos dados de análise do estudo realizado e no terceiro pretendemos recontextualizar a teoria acerca da Didática, encontrada em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO".

## 1. A Educação, a Didática e a Prática Pedagógica: sobre alguns silêncios

Os fenômenos sócio-educacionais, neste século, vem passando por uma re-visão substantiva. A educação como reprodutora e produtora das relações sociais é uma temática que tem subsidiado muitas das reflexões que apóiam essa re-visão.

No bojo destas reflexões estiveram, não só a denúncia da falácia que se tornou a escola moderna, através do "slogan" *escola para todos*, mas, também, a denúncia de que as posições pedagógicas defendidas sempre estiveram comprometidas com um ideário de homem e de sociedade assumido pelos grupos dominantes.

Assim, do ponto de vista social, a educação é uma construção humana; existe em formações sociais concretas, fazendo parte das estruturas de "saber-e-poder" dessas formações, participando de processos e situações relativas a questão de "re-produção do saber e de manutenção do poder".<sup>1</sup>

Do ponto de vista político, vemos a educação fazendo parte dos meios e recursos que as classes e os gru-

---

<sup>1</sup>BRANDÃO, Carlos R. Pensar a prática. São Paulo: Loyola, 1984.

pos de controle do poder lançam mão para realizar os objetivos e interesses de um tipo de sociedade que desejam impor sobre a economia, a política e também a cultura.<sup>2</sup>

Com efeito, a educação escolar tem expressado, através dos tempos, organizações e práticas pedagógicas distintas, legitimando conteúdos e valores de uma ordem social dada. Entretanto, em âmbito mundial as propostas pedagógicas de LUTERO (1483-1546), COMÊNIO (1592-1670), HERBART (1776-1847) e DEWEY (1859-1952), entre outras propostas relevantes nesta área, buscaram fazer oposição ao pensamento pedagógico predominante em sua época.

Do Brasil colônia até este século, a prática pedagógica se voltou basicamente, para o desenvolvimento de um homem "em abstrato", isto é, um homem ideal, "essencializado". As raízes teórico-filosóficas de uma tal concepção estiveram referidas à concepção filosófica de natureza essencialista, ou seja, à filosofia da essência<sup>3,4</sup>. A teoria pedagógica, por sua vez, tratava o conhecimento como universal e de forma dogmática.

---

<sup>2</sup>Ibidem, p. 18.

<sup>3</sup>SUCHODOLSKY, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1984.

<sup>4</sup>SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1984. 96 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo).

Segundo SEVERINO<sup>5</sup>, a educação brasileira viveu sob a influência de uma ideologia tipicamente Católica no período de 1500 a 1889 e, sob outra, com características liberais de 1889 até 1964, predominantemente.

Ao iniciar-se o Século XX a sociedade brasileira começa a viver profundas transformações econômicas e políticas, provocadas por uma crise mundial da economia capitalista. Na década de 30, observa-se a crise cafeeira e a consequente instalação do modelo sócio-econômico de substituição de importações.

No campo educacional, através do Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, preconizava-se a reconstrução social da escola na sociedade emergente com características tipicamente urbana e industrial: a educação era tradicional, cumpria renová-la.

Debatia-se neste cenário a não adequabilidade de uma educação ocupada tão somente com o intelecto e com métodos assentados em princípios universais, que atribuíam ao conteúdo educacional um caráter dogmatizador.

O que os Pioneiros propunham, através da Escola Nova, era uma educação voltada para o desenvolvimento de um novo tipo de homem, defendendo para todos o direito

---

<sup>5</sup>

SEVERINO, Antonio J. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: Pedagogia e Universitária, 1986.

a desenvolverem-se pelo acesso à educação. Segundo VEIGA<sup>6</sup>, a característica marcante do escolanovismo foi a valorização da criança. Esta é vista como "um ser dotado de poderes individuais, cuja liberdade, iniciativa, autonomia e interesses devem ser respeitados".

O ensino é concebido como um processo de pesquisa, onde enfatizava-se a "atividade", a "experimentação"; seus pressupostos teóricos remetiam à consideração de que os assuntos tratados eram problemas a serem resolvidos. Problemas estes que não diziam respeito ao contexto sócio-político-econômico da época.

Na década de 30 a Didática, enquanto disciplina acadêmica, foi incluída em cursos de formação de professores. Em 1934, esta disciplina passa a integrar os currículos dos cursos preparatórios de professores do então ensino secundário.<sup>7</sup>

Devido ao predomínio das idéias desenvolvidas pelos Pioneiros da Escola Nova, observa-se, a nível desses cursos, através da própria Didática, uma ênfase ao caráter prático-técnico do processo ensino-aprendizagem. Entendia-se teoria e prática como dimensões justapostas.

<sup>6</sup>VEIGA, Ilma P.A. "Didática: uma retrospectiva histórica". In \_\_\_\_\_, coord. Repensando a Didática. Campinas, SP: Papirus, 1988. p. 31

<sup>7</sup>Ibidem, p. 29.

No período compreendido entre 1945 a 1960, passa a sociedade a organizar-se sob a predominância de princípios de uma democracia liberal, com uma acentuada participação das camadas populares.

FREITAG<sup>8</sup> destaca que na política educacional refletia-se a "ambivalência dos grupos no poder". Há, pois, no cenário político desse período, uma polarização que deixa transparecer uma tendência tipicamente populista e outra tipicamente antipopulista.

A Didática, nesta fase, passa a ser influenciada por princípios liberais e pragmáticos, "*acentuando a predominância dos processos metodológicos em detrimento da própria aquisição do conhecimento*"<sup>9</sup>. Acentua-se, pois, o enfoque renovado-tecnicista desta disciplina, ainda sob influência do movimento escolanovista.

No entanto, com a crise da Pedagogia Nova, assim denominada por influência do escolanovismo, e com o quadro político que se instalou no Brasil devido ao golpe militar de 1964, a educação formal é reorganizada no sentido de assegurar a ordem social que se desejava implementar. O modelo econômico, neste momento, caracteriza-se, fundamental-

---

<sup>8</sup> FREITAG, Barbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo: Moraes, 1980.

<sup>9</sup> VEIGA, op. cit., p. 33.



mente, por incentivar uma aceleração no crescimento sócio-econômico do país.

Assim, a educação escolar passa a desempenhar papel importante na preparação de recursos humanos, tendo como características marcadamente tecnicistas. As idéias-chave são "racionalidade", "eficiência" e "produtividade", pois é preciso consolidar um "projeto desenvolvimentista" de base econômica, necessário à incrementação do modelo político assumido pelo grupo militar e tecnocrata.<sup>10</sup>

A Didática passa a situar-se no âmbito do exclusivamente tecnológico, preocupando-se com a "eficácia" e a "eficiência" do processo de ensino.

De acordo com VEIGA<sup>11</sup>, buscou-se através dos princípios da "racionalidade", "eficiência" e "produtividade" *"a objetivação do trabalho pedagógico da mesma maneira que ocorreu no trabalho fabril"*, pois a divisão do trabalho na escola provoca, sob a justificativa da produtividade, a fragmentação do processo, acentuando "as distâncias entre quem planeja e quem executa".

---

<sup>10</sup>VEIGA, op. cit.

<sup>11</sup>VEIGA, op. cit. p. 34-5.

Com o avanço acelerado do desenvolvimento tecnológico, e com a política recessionista das duas últimas décadas, o capitalismo no Brasil passa a gerar as condições necessárias para um questionamento acerca de seus resultados.

Observa-se, nas décadas de 70 e 80 uma relevante reflexão crítica das relações sociais. A luta dos trabalhadores em todo o país avança no sentido de questionar a situação de miserabilidade da sociedade brasileira. No campo educacional questionou-se o compromisso do professor como profissional responsável pela educação formal de 1º e 2º graus.

A Universidade foi chamada a responder pelo compromisso de formar esses profissionais. Denunciava-se o descompasso entre os Cursos de formação de professores e a Escola de 1º e 2º graus. Não se tinha explícito o tipo de sociedade e de homem a que o conhecimento escolar buscava consolidar. "Compromisso histórico, social e político" são palavras-chave desse período.

Foi no bojo desses questionamentos que se passou buscar para a Didática um novo estatuto e novos papéis. Agora esta disciplina propõe-se a dar sua parcela de contribuição na transformação da situação sócio-histórica brasileira, através, basicamente, de uma re-visão de pressupostos teóricos e práticos da formação do professor e da prática pedagógica escolar.

Assim, depreende-se que a Educação silenciava, pela teoria e pela prática pedagógica, a respeito do tipo de sociedade que interessava aos grupos dominantes consolidar. Produzia-se, em seu interior, condições necessárias à manutenção daquele "status quo", sem qualquer questionamento. Os procedimentos didáticos desenvolvidos contribuíram, basicamente, através de seu conteúdo pedagógico implícito para apagar a possibilidade de o conhecimento, a cultura auxiliarem na superação da dependência política e econômica da vida societária.

Segundo BRANDÃO<sup>12</sup>, uma parte significativa dos conteúdos da educação veiculam mensagens que acabam legitimando *"a ordem social que constitui um tipo de educação e determina quais os seus conteúdos"*. Daí, a educação ter uma participação significativa na elaboração, sistematização e disseminação de uma dada concepção de mundo, consequentemente, na consolidação do consenso social. No dizer de GRAMSCI<sup>13,14</sup>, na preservação do bloco histórico dominante.

---

<sup>12</sup> BRANDÃO, op. cit. p. 18-9.

<sup>13</sup> GRAMSCI, Antonio. A concepção dialética da história. Rio: Civilização Brasileira, 1978.

<sup>14</sup> GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. Rio: Civilização Brasileira, 1968.

Dessa forma, pode-se considerar a educação como instrumentalizadora. No entanto, é preciso evidenciar, no próprio exercício dessa educação, as contradições de seu caráter instrumentalizador. Mesmo tendo, nitidamente, um papel reprodutor sua atuação pode dar-se também no sentido de afirmar e constituir a concepção de mundo de um grupo social não-hegemônico. Tem, pois, um potencial contra-ideológico, ainda que esteja, prevalentemente, articulada à reprodução da ideologia da classe dominante. Na tentativa de construir sua hegemonia, pela extensão do consenso, os grupos dominantes acabam "abrindo" espaços para a livre circulação de outras ideologias e, daí, permitindo que novas concepções de mundo possam difundir-se.<sup>15</sup>

Na medida em que pode formar os "intelectuais" (mediadores) de outras classes, habilitando-os a sistematizar organicamente a concepção de mundo dessas classes, a educação evidencia o seu significado estratégico. É assim então, que, contraditoriamente, pode contribuir para a afirmação de uma nova ordem social.

Sob essa égide, a prática pedagógica escolar e a Didática se voltam para a identificação de pressupostos consolidadores dessa nova ordem social. Nesse sentido, é que se pode entender para a Didática, um estatuto que se re-faz na historicidade das relações sócio-educacionais: seu conteúdo temático, seu objeto de estudo, resultam de

---

<sup>15</sup> GRAMSCI, op. cit.

um jogo que se processa na direção da conservação-trans-  
formação de uma determinada realidade social.

Desse modo, livra-se a Didática do deslize ideológico que a têm caracterizado e que faz com que se atribua "a sua própria natureza", algo que é historicamente determinado - seu significado.

Assim se enfatiza:

*"... nada é gratuito e nada é pura -  
mente educativo na educação. Se em um nível  
mais visível ela parece ser pensada e exer-  
cida de modo a produzir benefícios diretos  
ou indiretos para todas as pessoas e toda  
a sociedade, em um outro nível - o que se  
esconde sob as realizações do primeiro - ela  
se soma a tudo o mais que serve para contro-  
lar o pensamento, as iniciativas e, enfim,  
a vida individual e coletiva de todos os su-  
jeitos de algum modo envolvidos em suas tra-  
mas".<sup>16</sup>*

Trata-se, portanto, de considerar que é atra-  
vés de um "processo de silenciamento" - aquele que acom-  
panha todas as formas de exercício de poder que a educa-  
ção evidencia o que mais quer esconder: os interesses dos  
grupos dominantes que está a consolidar, porque apresenta  
valores particulares como se correspondessem aos interes-  
ses de todos.

---

<sup>16</sup>BRANDÃO, op. cit. p. 19.

2. Em direção a uma proposta de formação de professores:  
O que se pretende afirmar

O processo discursivo produzido sobre o papel da Didática na formação do professor, em "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", está, de forma fundamental, relacionado com a Educação comprometida com o desenvolvimento de uma ordem social, mais justa e igualitária. A Escola é tomada como instrumento importante dessa nova ordem social.

Desta perspectiva, a concepção da realidade social que se busca afirmar pontua o real como um campo permeado por forças contraditórias, passando, desse modo, a Educação a ser assumida como força de transformação objetiva das relações sociais. Portanto, "reprodução" e "produção" são facetas possíveis dos processos educacionais e é, no sentido da "produção", que a educação passa a ser assumida como espaço de luta e de transformação social.

Assim, vale dizer, igualmente, que "novas" funções emergem para o professor. Segundo PAULO<sup>17</sup>, outro não poderá ser o compromisso desse "novo" educador, senão o de trabalhar as contradições que se manifestam no processo educativo, o que fará, basicamente, através do "fazer-refletir", indicando os caminhos desta práxis transformadora.

---

<sup>17</sup> PAULO, Iliana. A dimensão técnica da prática docente. in: CANDAU, Vera M. Rumo a uma nova Didática. Petrópolis: Vozes, 1986.

A "recusa ao imobilismo", o "colocar os pés no chão" no sentido de ter clareza não só da autonomia relativa da escola, mas também da impossibilidade da educação ser a "alavanca da transformação social"; o encarar "a educação como problematização", são, de acordo com a autora, condições para o exercício das "novas" funções do educador.

Todas essas são condições que se encontram na dependência de um reconhecer e assumir, por parte do professor, o papel político do trabalho docente, interiorizando-o, como profissional e como sujeito. Este é um chamamento social básico e fio condutor, sob nossa ótica de análise, para o preparo desse "novo" educador.

Assim é que SEVERINO<sup>18</sup> adverte para a necessidade ou ainda, para a imprescindibilidade de ser desenvolvida uma "nova consciência social", cuja construção deve iniciar mesmo já durante os estudos do futuro professor. Propõe o autor, como exigência ao preparo deste profissional, uma sólida formação política, capaz de dar conta do desenvolvimento dessa "consciência social" e uma formação filosófica, que lhe possibilite apreender o significado da condição humana no mundo. Enfatiza:

*"Coloca-se, com efeito, uma questão antropológica: trata-se de explicitar qual o sentido possível da existên -*

<sup>18</sup>SEVERINO, Antonio Joaquim. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: EPU, 1986. p. XIV-XV.

*cia do homem brasileiro como pessoa situada na sua comunidade, de tais contextos sociais e em tal momento histórico. Esta reflexão filosófica, desenvolvida no âmbito teórico da filosofia da educação, deverá dar ao futuro educador a oportunidade da tentativa de explicitação do projeto existencial a se buscar para a comunidade brasileira na busca de seu destino e de sua civilização."*

Portanto, trata-se de uma reflexão articulada entre o significado da condição humana no mundo, natural e sócio-cultural, e o significado da própria educação, no contexto em que a vida social concreta é tecida. O desvelamento provocado por esta reflexão é de fundamental importância à instrumentalização teórica-prática do "novo" educador, porque possibilitar-lhe-á melhores condições para compreender o que significa e implica, "partir da realidade do próprio aluno", por exemplo.

Neste sentido, uma tal formação política buscará dar conta da compreensão que o "novo" educador necessita ter a respeito da importância social de seu trabalho e do significado da marginalização do trabalho docente, numa estrutura societária (capitalista) como a que vive. Buscará, igualmente, o questionamento da função da escola nesta estrutura e das condições e possibilidades de transformá-la.

Através, do movimento de denunciar/anunciar, a reflexão sobre a Didática tem sido capaz de afirmar, propor novos caminhos para si própria e para a formação do



professor. No entanto, esta disciplina isolada pouco poderá fazer. Será necessário um "complexo curricular", com características e possibilidades de desenvolver a consciência crítica do "novo" educador, com vistas a proporcionar-lhe condições de comprometer-se, consigo mesmo, com seus semelhantes e com a construção de práticas pedagógicas que, efetivamente, favoreçam às camadas majoritárias da população, a assimilação crítica do saber. Neste "complexo curricular" a Didática situar-se-á como um "instrumento de conscientização"<sup>19</sup>, entre as demais atividades e disciplinas com finalidades e práticas nesta direção.

Desse modo, a formação de professores se vê explicitamente articulada a um tipo de sociedade que se deseja consolidar, e a um tipo de educação que se vê alterada em suas próprias finalidades sociais e pedagógicas, pois buscará fazer emergir no homem sua condição de sujeito-produtor de sua própria história pessoal e social. Da mesma forma e, por via de consequência, o conhecimento, o saber, produzido culturalmente adquire feições emancipatórias, contribuindo para a inserção crítica do homem, do sujeito, na realidade social mais ampla.

---

<sup>19</sup>SURGHI, Suzana B. A Antididáctica e nueva didáctica. in Revista de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, (4): 135-49, 1974.

É, portanto, uma proposta situada historicamente, respondendo a necessidades sociais emergentes. Corresponde certamente, aos limites da "consciência histórica possível" de um grupo de educadores que, ao engajar-se em seu tempo, "ante-viram", através de suas "utopias", o surgimento de uma nova realidade material e humana com características autenticamente democráticas.

### 3. A sala de aula: espaço de compromisso e (des)alienação

A educação é sempre escolha, é opção. Julgamos possível a "abstenção", ou seja, a não tomada de posição do professor no direcionamento do processo de ensino é vivermos "na ilusão duma escola separada do mundo, formando um pequeno universo fechado em si mesmo, em que ruídos exteriores não penetrariam".<sup>20</sup>

A "abstenção", tanto quanto a "afirmação", é uma tomada de posição a respeito dos valores e conteúdos que são propostos, pela escola através da ação pedagógica do professor.<sup>21</sup>

O agir educacional visto desta perspectiva implica a compreensão do mundo real, dos limites e poderes desse agir sobre esse mundo real.

Em FREIRE<sup>22</sup>, também se pode entender a questão da "afirmação" de conteúdos e valores, pela educação escolar, como uma questão fundamental de uma "sala de aula libertadora". A educação pressupõe tentarmos nos convencer de alguma coisa e tentarmos também convencer aos outros.

---

<sup>20</sup> SNYDERS, Georges. Pedagogia Progressista. Trad. Manoel Pereira de Carvalho. Coimbra, Almedina, 1974. p. 216.

<sup>21</sup> Ibidem, p. 216.

<sup>22</sup> FREIRE, Paulo. "Como pode o professor transformar-se num educador libertador? De que modo a educação se relaciona com a mudança social" in SHOR, Ira & FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

O educador, segundo FREIRE, precisa estar convencido da necessidade dos conteúdos e valores que sua ação educacional objetiva implementar, uma vez que "*independente da política do professor, cada curso aponta para uma direção determinada, no sentido de certas convicções sobre a sociedade e sobre o conhecimento*"<sup>23</sup>. A clareza desse fato, por parte do educador, é importante, pois, assim não sendo, acaba por fazer o jogo das decisões alheias.

A ação educacional vista dessa forma, traz consigo uma contradição: a de ter que, por um lado, "convencer" os alunos e, por outro, ter que respeitá-los; não impor-lhes idéias. Esta é, para FREIRE, uma contradição do "momento libertador".

Na educação libertadora, tanto professores como estudantes devem ser os que aprendem. Sujeitos cognitivos com vivências diversas, realizando aprendizagens diferentes e comuns. São, portanto, agentes críticos do ato de conhecer.<sup>24</sup>

No contexto de uma educação libertadora, o ensino "o estudo e a seleção de materiais" se organizam a partir das convicções do professor, uma vez que as relações em sala de aula assumem características radicais e nunca sectárias. É tarefa da educação libertadora "iluminar" a realidade

---

<sup>23</sup>

Ibidem, p. 46.

<sup>24</sup>

Ibidem, p. 46.

de. Não é, pois, uma atribuição neutra, assim como também não o é, a da educação que "obscurece" esta realidade.

Iluminar a realidade, implica estimular o pensamento crítico dos estudantes, envolvê-los com a qualidade de suas aprendizagens e, fundamentalmente, re-orientá-los para a sociedade de forma crítica. Contudo, esta não é uma tarefa que apresente resultados imediatos.

Do ponto de vista de alunos-mestres, no contexto de uma sala de aula em que se desenvolviam reflexões acerca da "educação libertadora", observamos estudantes com "sensibilidade" para o trato do conhecimento de maneira crítica. Entretanto, poucos conseguiram, no espaço da própria sala de aula, re-direcionar seus comportamentos no sentido de um comprometimento maior com o seu desempenho, tanto na perspectiva pessoal como na de futuros educadores.

A fala desses alunos-mestres expressa, muitas vezes, sentimentos de impotência. A linguagem usada por eles traz a marca da "impossibilidade". A visão de história que muitos trazem se encontra adstrita ao presente; o passado parece não contar e, quanto ao futuro, este realmente conta, mas a visão é atravessada pela desesperança e uma falta de crença em sua ação de futuros educadores.

SHOR<sup>25</sup>, ao argumentar sobre o mutismo e a alienação provocada pelas relações sociais em salas de aula, com características tipicamente tradicionais, refere que a

existência de uma "cultura de massas" obstaculiza a participação crítica e comprometida dos educandos no contexto de uma proposta de ensino libertador. Salienta, que

*"A cultura de massas socializa as pessoas para se policiarem contra sua própria liberdade".*

Nesta perspectiva, entendemos que a sala de aula ao ser tomada como compromisso, parece ser possível somente, se for, ela mesma, um processo de desalienação. Na alienação o homem se encontra impossibilitado de existir humanamente, pois perde sua condição de sujeito construtor de sua própria história.

Assim, a leitura crítica da sociedade, da realidade, é aspecto básico, quando nos propomos a "iluminar" as condições em que se encontram os estudantes (e os educadores), na direção da busca conjunta de superação dessas condições. Não há, portanto, imposição, mas uma intenção explícita de conscientização. Neste sentido a ação pedagógica do educador se fundamenta em uma "proposição de problemas iluminadora", que desafia o pensamento dos estudantes<sup>26</sup>, fazendo-os refletir sobre sua condição de aluno, de futuro educador e, fundamentalmente, de ser humano.

<sup>25</sup> SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. Medo e ousadia - o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

<sup>26</sup> Ibidem, p. 54.

Em função de compreendermos a "sala de aula" como espaço de compromisso histórico, social, político e pedagógico, emergiram algumas idéias a respeito do ensino da Didática.

Assim, a "sala de aula" resulta em uma visão ampliada do seu significado usual: nem espaço físico onde se desenvolve a "aula", nem espaço "processual" onde se desenrola o "ensino-aprendizagem", mas espaço de "intervenção", com vistas a busca de uma nova ordem pedagógica.

Desta perspectiva, a Didática inscreve-se na dinâmica da prática social, para extrair do contexto social mais amplo, o seu conteúdo pedagógico. A reflexão sobre a dinâmica *contexto social, educação, escola e sala-de-aula* encaminha os alunos-mestres à compreensão do movimento histórico-político da educação, e da própria sociedade.

O fazer-didático orientar-se-á, então, por finalidades derivadas da reflexão crítica sobre as necessidades históricas reais. A consideração dos determinantes sócio-políticos torna-se fundamental e passa a dar sentido a organização pedagógica da própria prática educativa. Desse modo exige-se do professor novos papéis e novas funções. O seu papel de "mediador", de "intelectual" no sentido gramsciano é básico. Ao descobrir-se, como um ser do seu tempo, o futuro professor terá de descobrir, igualmente, quais as tarefas fundamentais do seu "aqui-agora" histórico.

Neste sentido, atribuímos à Didática um estatuto com características processuais, uma vez que se constituirá na medida em que as relações sócio-históricas são produzidas. A idéia de síntese é fundamental. *Saber pedagógico, saber sócio-político e saber técnico-científico* são momentos de um mesmo fazer-didático, exigindo, pois, a intenção explícita de quem lida com ensino e aprendizagem.

A contribuição dessa disciplina no preparo teórico e prático dos futuros professores está relacionada à captação e resolução dos problemas derivados da prática social mais ampla. Vista nessa perspectiva, a Didática passa a trazer para o interior da sala de aula a realidade social ou "pedaços" desta realidade.

As reflexões acerca da "sala de aula" ajudaram-nos a elucidar um pouco mais a questão da Didática e de seu "que-fazer", levando-nos a visualizar uma possível "estrutura sócio-pedagógica" para esta disciplina (Figura 2).



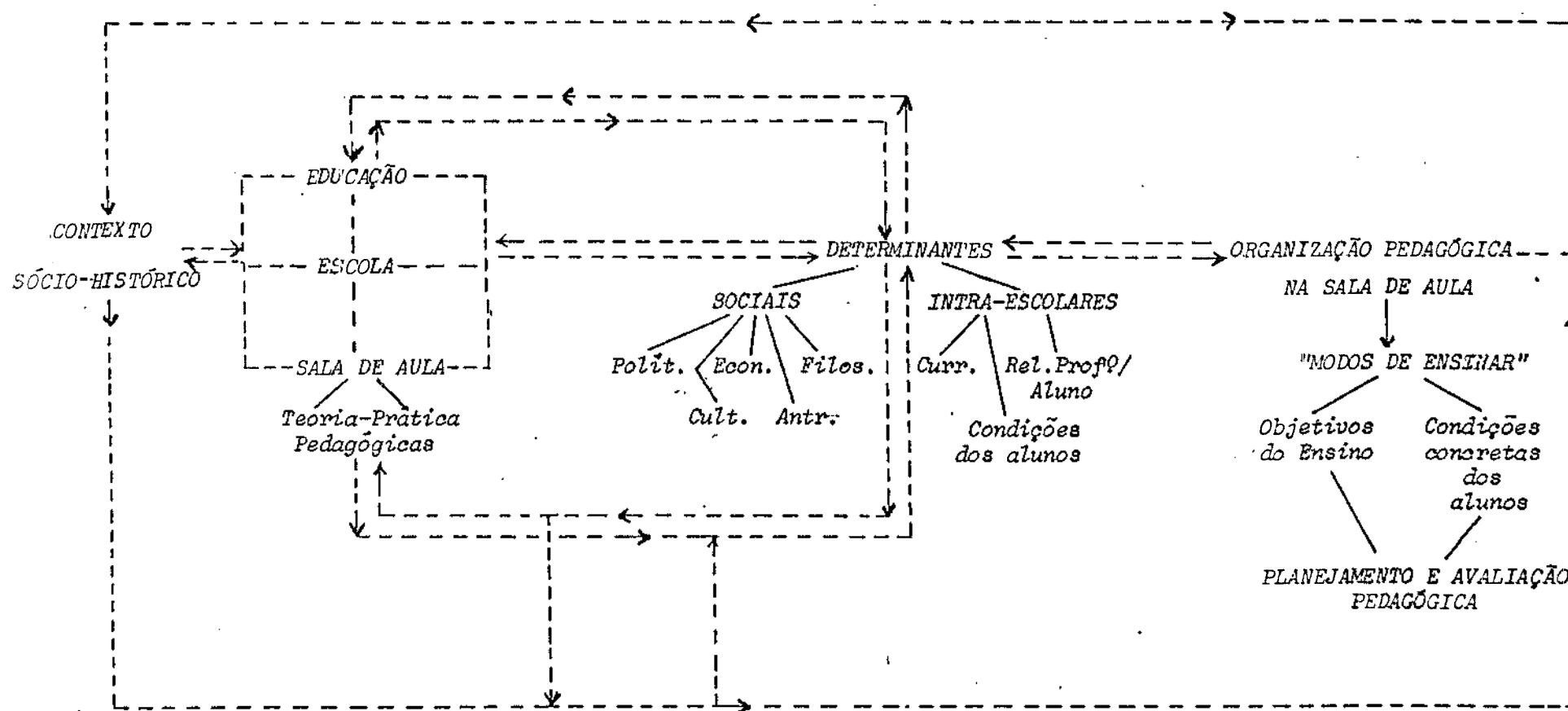


FIGURA 2 - "Estrutura sócio-pedagógica" para a disciplina Didática Geral

A apresentação dessa proposta de "estrutura sócio-pedagógica" para a disciplina de Didática Geral não significa a definição do "que é" e "de como deverá" desenvolver-se essa disciplina, mas sintetiza as reflexões de quem, em conjunto com alunos-mestres, tem buscado comprometidamente, "iluminar" sua prática de educadora, uma vez que, por conta desse mesmo comprometimento,

*"temos que tomar a iniciativa e dar o exemplo de como fazê-lo".*

PAULO FREIRE.

## BIBLIOGRAFIA

1. ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado. 3. ed. Lisboa; Editorial Presença, 1980. 120 p.
2. \_\_\_\_\_. A favor de Marx. Rio de Janeiro, ZAHAR EDITORES, 1979, 220 p.
3. ALVITE, Maria M.C. Didática e Psicologia - crítica ao psicologismo na educação. São Paulo: Edições Loyola, 1981. 133 p.
4. ANAIS da II Conferência Brasileira de Educação. Universidade Federal de M. Gerais, São Paulo: Parma, s.d., 335 p.
5. \_\_\_\_\_. do 2º Seminário "A Didática em Questão". Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: Departamento de Educação. CNPq. 1983.
6. \_\_\_\_\_. da III Conferência Brasileira de Educação. Rio de Janeiro: Edições Loyola, 1984.
7. \_\_\_\_\_. do 3º Seminário "A Didática em Questão". Universidade de São Paulo, São Paulo: Artes Gráficas da Coordenadoria de Atividades Culturais/USP, Vol. 1 e Vol. 2, 1985.
8. ANDRÉ, Marli D.A.de. "Texto, contexto e significados: algumas sugestões de análise de dados qualitativos". Cadernos de Pesquisa, nº 45, (maio 1983), páginas 66-70.
9. \_\_\_\_\_. Teorias da resistência e a prática educativa. Educação e Sociedade, 1988, nº 31, p. 91-96.
10. APPLE, Michael. Ideologia e Currículo. São Paulo: Brasiliense, 1982. 246 p.
11. BAKHTIN, Mikhail. Marxismo e filosofia da linguagem. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1988. 196 p.

12. BARTHES, Roland. Aula. São Paulo: Cultrix, 1978. 94 p.
13. BECCHI, E. et. al. Teoria da didática. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1986. 112 p.
14. BOURDIEU, P. e PASSERON, J.C. A reprodução. 2. ed. Rio de Janeiro, 1982. 238 p.
15. BOUWLES, Yara. Didática Geral ou Especial? uma contribuição ao debate: 7p. Texto mimeografado. Trabalho apresentado ao V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, out. 1989.
16. BRANDÃO, Carlos R. O Educador: vida e morte. 4a. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983. 137 p.
17. \_\_\_\_\_. Refletir, discutir, propor: as dimensões de mitância intelectual que há no educador. In \_\_\_\_\_. org. O educador: vida e morte. Rio de Janeiro: Graal, 1983. p. 73-87.
18. \_\_\_\_\_. Pesquisa participante. 4. ed. São Paulo: Brasiliense, 1984. 211 p.
19. \_\_\_\_\_. Pensar a prática: escritos de viagem e estudos sobre a educação. São Paulo: Loyola, 1984. (Coleção Educação Popular, 1).
20. \_\_\_\_\_. O que é educação. 14. ed. São Paulo, Brasiliense, 1985. 116 p.
21. \_\_\_\_\_. Lutar com a palavra: escritas sobre o trabalho do educador. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985. 186 p.
22. CADERNOS DO CEDES, A formação do educador em debate. São Paulo: Cortez Editora, Ano I, nº 2, 1980.
23. \_\_\_\_\_. Licenciatura. São Paulo: Cortez Editora, nº 8, 1983.
24. \_\_\_\_\_. Encontros e desencontros da Didática e da Prática de Ensino. São Paulo: Cortez Editora, nº 21, 1988.

25. \_\_\_\_\_, O profissional do ensino: debates sobre a sua formação. São Paulo: Cortez Editora, nº 17, 1989.
26. CANDAU, Vera Maria. (org.) A Didática em Questão. Petrópolis: Vozes, 1984. 114 p.
27. \_\_\_\_\_. A integração Didática Geral - Prática de Ensino na formação de professores: 5p. Texto mimeografado. Trabalho apresentado ao V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, out. 1989.
28. \_\_\_\_\_. Rumo a uma nova didática. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1989. 179 p.
29. CATANI, Denice B. et alii. orgs. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986. 199 p.
30. CHAUI, Marilena. O que é ideologia. São Paulo. Coleção Primeiros Passos, nº 7. Abril Cultural, 1984.
31. CHEPTULIN, Alexandre. A dialética materialista: categorias e leis da dialética. São Paulo: Ed. Alfa-Omega, 1982. 354 p.
32. CUNHA, Luiz Antonio. Uma leitura da teoria da escola capitalista. Rio de Janeiro: Achiamé, 1980. 80 p.
33. CUNHA, Maria Isabel da. O bom professor e sua prática. Campinas: Papyrus Editora, 1989. 182 p.
34. CURY, Carlos R. Jamil. Educação e contradição: elementos para uma teoria crítica do fenômeno educativo. São Paulo: Cortez: Editores Assoc., 1985. 134 p.
35. \_\_\_\_\_. "Tendências do ensino no Brasil hoje". in Educação e Sociedade, Ano VIII, nº 25, dez., 1986. p. 44-54.
36. DAMASCENO, Maria Nobre. Prática educativa e consciência do campesinato: uma contribuição ao estudo da educação popular realizada nas comunidades de base. Porto Alegre, 1983. Tese de Doutorado apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 253 p.

37. D'ÁVILA, José Luiz P. A crítica da escola capitalista em debate. Petrópolis: Vozes, 1985. 118 p.
38. FIORI, Ernani M. "Conscientização e educação". Educação e Realidade. Porto Alegre, 11(1): 3-10. Jan/jun, 1986.
39. FOUCAULT, Michel. A arqueologia do saber. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1987. 239 p.
40. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969.
41. \_\_\_\_\_. Pedagogia do oprimido. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
42. \_\_\_\_\_. Conscientização. São Paulo: Moraes, 1980. 102 p.
43. \_\_\_\_\_. Educação e Mudança. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1980.
44. \_\_\_\_\_. "Como podem os educadores superar as diferenças de linguagem existentes entre ele e os alunos?" in SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 171-201.
45. \_\_\_\_\_. "Como pode o professor transformar-se num educador libertador? De que modo a educação se relaciona com a mudança social?" in SHOR, Ira e FREIRE, Paulo. Medo e ousadia. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. p. 27-66.
46. FURLANI, Lúcia Maria T. Autoritarismo do professor: meta, mito ou nada disso? São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1988. (Coleção Polêmicas do nosso tempo, 28)
47. FREITAG, Bárbara. Escola, estado e sociedade. São Paulo, Moraes, 1980. 142 p.
48. GADOTTI, Moacir. "Educação para que e para quem? (a favor de quem, contra quem?) - ou por um novo projeto de educação". in Cadernos CEDES, nº 8, Cortez Editora, 1983. p. 10-18.
49. \_\_\_\_\_. Concepção dialética da educação: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1983. 175 p.

50. \_\_\_\_\_. Educação e compromisso. Campinas: Papirus, 1985. 171 p.
51. \_\_\_\_\_. Educação e poder: introdução à pedagogia do conflito. 7.ed. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1987. 143 p.
52. \_\_\_\_\_. Pensamento pedagógico brasileiro. São Paulo: Atica, 1987. 160 p.
53. GIROUX, Henry. Pedagogia radical - subsídios. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1983. 95 p.
54. \_\_\_\_\_. Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução. Petrópolis: Vozes, 1986. 336 p.
55. \_\_\_\_\_. Escola crítica e política cultural. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1987, p. 104. (Coleção Polêmica do nosso tempo, 20).
56. GLUCKSMAN, André. Estruturalismo em Marx e Althusser. Porto-Portugal. Cadernos de teoria e conhecimento, nº 5, Edições Res, 1975. p. 70.
57. GOLDMANN, Lucien. Dialética e cultura. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. 197 p.
58. GRAMSCI, Antonio. Os intelectuais e a organização da cultura. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1985. 244 p.
59. \_\_\_\_\_. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1984. 341 p.
60. GREIMAS, A.J. Análise do discurso em ciências sociais. Rio de Janeiro: Globo, 1979. 283 p.
61. GREIMAS, A.J. & COURTÉS, J. Dicionário de semiótica. São Paulo: Cultrix, 1979. 493 p.
62. GUIMARÃES, Eduardo. Texto e argumentação: um estudo de conjunções do português. Campinas: Pontes Editores, 1987. 200 p.

63. \_\_\_\_\_. (org.) História e sentido na linguagem. Campinas: Pontes Editores, 1989. 163 p.
64. HAROCHE, Cl.; HENRY, P. e PÉCHEAUX, M. "La coupure saussurienne: langue, langage, discours", in Languages, Larousse, Paris, 1971.
65. HUMBERT, Collete e MERLO, Jean. L'enquete conscien - tizante; problêms et méthodes. Paris, I doc. France, L'ETarmatan, 1978. p. 8.
66. JORGE, J. Simões. A ideologia de Paulo Freire. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981. 86 p.
67. JAPIASSŪ, H. "apresentação de Paul Ricouer: filósofo do sentido", in RICOUER, P. Interpretação e Ideologia. Rio de Janeiro, Francisco Alvez, 1977.
68. KOSIK, Karel. Dialética do concreto. 2. ed. Rio de Ja neiro; Paz e Terra. 230 p.
69. KONDER, Leandro. O que é dialética. 11.ed. São Paulo: Brasiliense, 1985. 87 p.
70. LAGAZZI, Suzy. O desafio de dizer não. Campinas: Pon - tes Editores, 1988. 101 p.
71. LEIF, Joseph. Por uma educação subversiva: da identi - ficação à liberdade. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. 192 p.
72. LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da Escola Públi - ca - a Pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Loyola, 1985. 149 p.
73. LOWY, Michael. Ideologias e ciência social: elementos para uma nova análise marxista. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1987. 112 p.
74. LÜDKE, Menga e ANDRÉ, Marli E.D.A. Pesquisa em educa - ção: abordagens qualitativas. São Paulo: pedagógica e Universitária, 1986. 99 p.
75. LUCKESI, Cipriano C. "O papel da didática na formação do educador" in CANDAU, Vera M., org. A Didática em Questão. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 23-30.



76. LUCKESI, Cipriano C. "A necessidade de constituir um novo paradigma para a Didática". Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, V. 16, nº 77, jul/ago., 1987. p. 6-15.
77. MANACORDA, Mário A. História da Educação: da antiguidade aos nossos dias. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1989. 382 p.
78. \_\_\_\_\_. O princípio educativo em Gramsci. Porto Alegre, Artes Médicas Sul, 1990. 288 p.
79. MARTINS, Maria A.V. O professor como agente político. São Paulo: Loyola, 1984, 87 p.
80. MAINGUENEAU, Dominique. Novas tendências em análise do discurso. Campinas: Pontes Editores, 1989. 198 p.
81. MARIETTI, Angèle Kremer. Introdução ao pensamento de Michel Foucault. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1977. 203 p.
82. MACHADO, Lia Z. Estado, escola e ideologia. São Paulo: Brasiliense, 1983. 242 p.
83. MADEIRA, Felícia R. e MELLO, Guiomar Namó de., org. Educação na América Latina - os modelos teóricos e a realidade social. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1985. 272 p.
84. MEDIANO, Zélia Domingues. "A formação do professor de prática de ensino". Educação e Sociedade, Ano VI, 17, (abril 1984), páginas 138-48.
85. MENEZES, Mindê B. de. "Estudo de reformulação de cursos - Licenciaturas" (Documento a ser discutido). Anais do 3º Seminário "A Didática em Questão", S. Paulo: Vol. 1, 1985. p. 46.
86. MENEZES, Luís C. de. "Formar professores: tarefa da universidade" in CATANI, Denice B. et alii, orgs. Universidade, escola e formação de professores. São Paulo: Brasiliense, 1986.
87. MELLO, Guiomar Namó de. Magistério de 1º grau: da competência técnica ao compromisso político. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1985. 151 p.

88. MENDES, Durmeval Trigueiro. Filosofia da educação brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. 239 p.
89. MORAIS, Regis de., org. Sala de aula: Que espaço é esse? Campinas: Papyrus, 1986. 136 p.
90. OLIVEIRA, Maria Rita N.S. "A busca da integração entre Didática e Prática de Ensino na formação do educador (Versão preliminar), 15p. Texto mimeografado. Trabalho apresentado no V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, out. 1989.
91. ORLANDI, Eni P. "Ilusões da/na Linguagem". in: TRONCA, Italo A., org. Focault vivo. Campinas, SP: Pontes, 1977. p. 53-55.
92. \_\_\_\_\_. Análise do discurso: algumas observações. D.E.L.T.A. São Paulo, 2, (1):105-1026, 1986.
93. \_\_\_\_\_. A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso. 2.ed. Campinas: Pontes Edit., 1987. 276 p.
94. \_\_\_\_\_., org. Palavra, fê, poder. Campinas: Pontes Editores, 1987.
95. \_\_\_\_\_. "O inteligível, o interpretável e o compreensível" in ZILBERMAN, R. & SILVA, E.T. da, orgs. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. p. 58-77.
96. \_\_\_\_\_. Discurso e leitura. 1. ed. Campinas: Editora da UNICAMP, 1988. 118 p.
97. \_\_\_\_\_. et alii. Sujeito e texto. São Paulo: EDUC, 1988, 88 p. (Série Cadernos PUC, 31).
98. \_\_\_\_\_. "A incompletude do sujeito - E quando o outro somos nós?" in \_\_\_\_\_. et alii. Sujeito e texto. São Paulo: EDUC, 1988. p. 9-16. (Série Cadernos PUC, 31).
99. \_\_\_\_\_. & GUIMARÊS, Eduardo. "Unidade e dispersão: uma questão do texto e do sujeito". in ORLANDI, Eni P. et alii. Sujeito e texto. São Paulo: EDUC, 1988. p. 17-35. (Série Cadernos PUC, 31).

100. \_\_\_\_\_. Vozes e contrastes: discurso na cidade e no campo. São Paulo: Cortez Editora, 1989, 151 p.
101. OSOWSKI, Cecília I. e SCHEIBEL, Maria F. Planos de Didática: compromisso com quem e para quem? Tecnologia Educacional. Rio de Janeiro, V. 14, nº 66/67, set./dez., 1985. p. 11-19.
102. OTT, Margot Bertoluci. Tendências ideológicas no ensino de 1º grau. Tese de Doutorado apresentado ao Curso de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 1983. 214 p.
103. \_\_\_\_\_. "Ensino por meio de solução de problemas" in CANDAU, Vera Maria, org. A Didática em questão. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 58-66.
104. PARRA, Nêlio. "Didática - dos modelos à prática de ensino". in SEMINÁRIO "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", 3, S. Paulo, 1985. Atas do Seminário. S. Paulo, USP/FAPESP, 1985.
105. PAOLI, Niuvenius J. Ideologia e hegemonia: As condições de produção da educação. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1981. 103 p. (Coleção Educação Contemporânea).
106. PÉCHEUX, Michel. Analyse automatique du discours. Paris, Dunod, 1969.
107. \_\_\_\_\_. Les vérités de la police. Paris, Maspéro, 1975.
108. \_\_\_\_\_. "Mises au point et perspective à propos de l'analyse automatique do discours", Language, 37, Paris, 1975.
109. \_\_\_\_\_. Semântica e discurso. Uma crítica à afirmação do óbvio. Campinas: Edit. da UNICAMP, 1988. 317 p.
110. PETIT, Vincent. As contradições de "A reprodução". Cadernos de Pesquisa, São Paulo (43):43-51, nov. 1982.
111. PELLANDA, Nize M.C. Ideologia, educação e repressão no Brasil pós-64. Porto Alegre: Edit. Mercado Aberto, 1986. 104 p.
- 105a. PAULO, Iliana. A dimensão técnica da prática docente in CANDAU, Vera M. Rumo a uma nova Didática. Petrópolis, Vozes, 1986.

112. PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. 7. ed. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1986. 194 p.
113. PINTO, Céli R.J. Construindo a desconstrução - Um exercício metodológico sobre Análise do Discurso. Porto Alegre: Programa de Mestrado em Ciência Política da UFRGS, 1988. 44 p. (Textos para discussão)
114. RAYS, Oswaldo A. "Pressupostos teóricos para o ensino de didática". in CANDAU, Vera M., org. A Didática em Questão. Petrópolis: Vozes, 1984. p. 38-46.
115. RIBEIRO, Maria L.S. A formação política do professor de 1º e 2º graus. São Paulo. Cortez: Autores Assoc., 1984. 280 p. (Coleção Educação Contemporânea).
116. RICOUER, Paul. O discurso da acção. Lisboa-Portugal: Edições 70, 1988. 156 p.
117. RONCA, Antonio C.C. "Desmistificação e comprometimento: os dois maiores desafios que se apresentam ao educador". in Cadernos CEDES, nº 8, Cortez Editora, 1983. p. 5-10.
118. ROSSI, Wagner G. Capitalismo e educação. 2.ed. São Paulo: Moraes, 1980. 160 p.
119. RODRIGUES, Neidson. Por uma nova escola: o transitório e o permanente na educação. 2. ed. São Paulo. Cortez: Autores Assoc., 1985. 120 p.
120. \_\_\_\_\_. Da mistificação da escola à escola necessária. 4. ed. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1989.
121. SANTOS, Odeir José dos. Organização do processo de trabalho docente: uma análise crítica. 11p. Texto mimeografado. Trabalho apresentado ao V Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, Belo Horizonte, out. 1989.
122. SALGADO, Maria U.C. "O papel da didática na formação do professor". Revista da ANDE, Ano I, nº 4, 1982. p. 9-17.

123. SAVIANI, Dermeval. "Educação brasileira - problemas". Educação e Sociedade, Ano I, nº 1 (setembro 1978), p. 50-63.
124. \_\_\_\_\_. "As teorias da educação e o problema da marginalidade na América Latina". Cadernos de Pesquisa, Fundação Carlos Chagas, nº 42 (agosto 1982), p. 8-18.
125. \_\_\_\_\_. (Coord. Durmeval T. Mendes). Filosofia da Educação Brasileira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1983. 239 p.
126. \_\_\_\_\_. Escola e democracia. 3. ed. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1984. 96 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo).
127. \_\_\_\_\_. Educação: do senso comum à consciência filosófica. 5. ed. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1985. 224 p. (Coleção Educação Contemporânea).
128. SEVERINO, Antonio J. Educação, ideologia e contra-ideologia. São Paulo: Pedagogia e Universitária, 1986. 106 p.
129. SHOR, Ira & FREIRE, P. Medo e ousadia: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. 224 p.
130. SNYDERS, Georges. Pedagogia Progressista. Trad. Manoel Pereira de Carvalho. Coimbra, Almediana, 1974.
131. \_\_\_\_\_. Escola, classe e luta de classes. 2. ed. Lisboa - Portugal: Moraes Editora, s.d.
132. SNYDERS, G.; LEON, A.; GRÁCIO, R. Correntes Actuais da Pedagogia. Lisboa, 1984. 119 p.
133. SOARES, Magda B. O momento atual da revisão da didática. In: SEMINÁRIO: "A DIDÁTICA EM QUESTÃO", 2, Rio de Janeiro, 1983.
134. \_\_\_\_\_. Travessia tentativa de um discurso da ideologia. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos. Brasília, INEP, 65(150): 337-68, maio/ago. 1984.
135. \_\_\_\_\_. "Didática, uma disciplina em busca de sua identidade". Revista da ANDE, Ano 5, nº 9, 1985.
136. SUCHODOLSKI, Bogdan. A pedagogia e as grandes correntes filosóficas. Lisboa, Portugal: Livros Horizonte, 1984. 124 p.

137. SURGHI, Suzana B. A antididática e nueva didáctica. in Revista de Ciencias de la Educación. Buenos Aires, (4): 135-49, 1974.
138. THIOLLENT, Michel. "Aspectos sociais da didática universitária". Educação & Sociedade. Ano I, nº 4 (setembro 1979) p. 123-136.
139. \_\_\_\_\_. Metodologia da pesquisa-ação. São Paulo: Cortez: Autores Assoc., 1985. 180 p.
140. \_\_\_\_\_. Opinião pública e debates políticos. São Paulo: Polis, 1986. 129 p.
141. UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL. Faculdade de Educação. Departamento de Ensino e Currículo. A preparação do educador. Porto Alegre, 1988. 9f. Dãtilogr.
142. VEIGA, Ilma P. A., org. Repensando a didática. Campinas: Papirus, 1988. 158 p.
143. \_\_\_\_\_. A prática pedagógica do professor de didática. Campinas: Papirus Editora, 1989. 183 p.
144. VANNUCCHI, Aldo., org. Paulo Freire ao vivo. São Paulo: Loyola, 1983. 147 p.
145. WANDERLEY, Luiz E. W. Educar para transformar. Petrópolis: 1984, 525 p.
146. WERNECK, Vera R. A Ideologia na educação: um estudo sobre a interferência da ideologia no processo educativo. Petrópolis, Vozes, 1984. 136 p.
147. ZILBERMAN, R. & SILVA, E.T. da, orgs. Leitura: perspectivas interdisciplinares. São Paulo: Ática, 1988. 115 p. (Série Fundamentos, 42).