

PEDAGOGIA, TECNOLOGIA E ÉTICA
NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR

Universidade Federal de Santa Catarina
Programa de Pós-graduação em
Engenharia de Produção

PEDAGOGIA, TECNOLOGIA E ÉTICA
NA FORMAÇÃO DO EDUCADOR.

Vanda Mineiro de Sousa Rocha

Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-graduação da Universidade Federal de
Santa Catarina como requisito parcial para
obtenção do título de Mestre em Engenharia
de Produção

FLORIANÓPOLIS
2001

Vanda Mineiro de Sousa Rocha

PEDAGOGIA, TECNOLOGIA E ÉTICA NA FORMAÇÃO
DO EDUCADOR

Esta dissertação foi julgada e aprovada para a
obtenção do título de Mestre em Engenharia de
Produção no Programa de Pós-Graduação em
Engenharia de Produção da Universidade Federal
de Santa Catarina

Florianópolis, 21 de dezembro de 2001

Prof. Ricardo Miranda Barcia
Coordenadora do Curso

BANCA EXAMINADORA

Prof. Ricardo Miranda Barcia, PhD.
Orientador

Profa. Edis Mafra Lapolle, Doutora.

Profa. Regina de Fátima Frutuoso de
Andrade Bolzan M. Eng.

Prof. Alejandro Martins Rodriguez, Doutor.

À minha família, ao Unicentro Newton Paiva e aos meus alunos de ontem e de hoje a quem dediquei quase toda a minha vida.

AGRADECIMENTOS

À Professora Regina de Fátima Frutuoso de Andrade Bolzan, que com as revisões e sugestões incentivou o desenvolvimento deste trabalho.

Aos Professores da Universidade Federal de Santa Catarina, que contribuíram de alguma forma para a realização desta dissertação.

Às colegas de grupo de estudo durante o curso, Marilza, Mariza e Romélia, cuja troca de experiências, dedicação e entusiasmo, enriqueceram a caminhada que me trouxe até aqui.

À Elisa e Jane pelo incentivo e apoio nos momentos mais difíceis.

SUMÁRIO

| | |
|---|------|
| LISTA DE QUADROS | viii |
| LISTA DE FIGURAS | ix |
| RESUMO | xi |
| ABSTRACT | xii |
| 1- INTRODUÇÃO | 1 |
| 1.1 Contextualização | 1 |
| 1.2 Objetivos | 5 |
| 1.2.1 Objetivo Geral | 5 |
| 1.2.2 Objetivos Específicos | 5 |
| 1.3 Estrutura | 7 |
| | |
| 2 - METODOLOGIA | 10 |
| 2.1 Pesquisa Bibliográfica | 11 |
| 2.2 Pesquisa de Campo | 13 |
| 2.2.1 Público-Alvo e Amostra | 13 |
| 2.2.2 Instrumento de Coleta dos Dados e Informações | 16 |
| 3 - CURSO DE PEDAGOGIA:PERSPECTIVAS HISTÓRICAS | 19 |
| 3.1 Considerações sobre a Falta de Identidade Profissional do Educador | 26 |
| 3.2 A Questão das Licenciaturas | 31 |
| | |
| 4 - ANÁLISE DA DIDÁTICA NO BRASIL | 40 |
| 4.1 O Caráter Instrumental – Metodológico | 47 |
| 4.2 A Didática e a Articulação Teoria-Prática | 49 |
| 5 - A PEDAGOGIA TRADICIONAL | 54 |
| 5.1 A Didática na Pedagogia Tradicional | 56 |
| 5.2 A Concepção da Neutralidade Científica | 58 |
| 5.3 A Pedagogia Escolanovista | 59 |
| 5.4 A Pedagogia Tecnicista | 61 |

| | |
|--|------------|
| 5.5 A Busca do Objeto de Estudo. | 63 |
| 5.6 A Pedagogia Libertadora. | 64 |
| 5.7 A Pedagogia Libertária. | 69 |
| 5.8 A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos. | 73 |
| 6 - AS NOVAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES | 78 |
| 6.1 O Papel das Novas Tecnologias. | 79 |
| 6.2 A Tecnologia Educacional. | 80 |
| 6.3 O Papel dos Meios. | 82 |
| 6.4 Educação a Distância. | 83 |
| 6.4.1 Utilização da Educação a Distância no Brasil. | 88 |
| 6.4.2 Exemplos em Curso. | 90 |
| 7 - A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES | 102 |
| 7.1 Ideal Ético na Grécia Antiga | 107 |
| 7.2 Contribuições de Outros Pensadores.. | 113 |
| 7.3 A Ética Hoje | 116 |
| 7.4 E o Comportamento Ético da Educação? | 117 |
| 7.5 Vários Países Hoje estão se Preocupando com a Formação de Valores. | 119 |
| 7.6 Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais. | 124 |
| 8 - CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS DIMENSÕES TECNOLÓGICA E ÉTICA: O CASO DOS ALUNOS-PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO UNICENTRO NEWTON PAIVA | 127 |
| 8.1 Análise dos Resultados | 127 |
| 8.1.1 Caracterização da Dimensão Tecnológica | 127 |
| 8.1.2 Caracterização da Dimensão Ética | 131 |
| 8.2 Limitações | 140 |
| 9 - CONCLUSÃO | 141 |
| 9.1 Recomendações Finais e Trabalhos Futuros | 145 |
| 10 - FONTES BIBLIOGRÁFICAS. | 148 |

| | |
|--|------------|
| 10.1 Referências Bibliográficas. | 148 |
| 10.2 Bibliografia. | 149 |
| ANEXO (Questionário da Pesquisa de Campo) | 155 |

LISTA DE QUADROS

| | | |
|-----------------|--|--------------|
| QUADRO 1 | Desenvolvimento da Pedagogia e da Didática no Brasil. | p. 25 |
| QUADRO 2 | Confronto entre o Pensamento de Anísio Teixeira e Gustavo Capanema | p.45 |
| QUADRO 3 | Características da Educação a Distância .. | p.87 |
| QUADRO 4 | Projetos Brasileiros de Tecnologia Educacional, Legislações e Experiências. . | p. 99 |
| QUADRO 5 | Iniciativas de Educação a Distância em curso no Brasil. | p.101 |
| QUADRO 6 | Infra-Estrutura Tecnológica e Uso de Novas Tecnologias. Alunos-Professores do Curso de Pedagogia do Unicentro Newton Paiva. (% das respostas) | p.128 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|------------------|---|-------|
| FIGURA 1 | Perfil da Amostra, segundo Faixa Etária. Curso de Pedagogia do UNP (%) | p.15 |
| FIGURA 2 | Perfil da Amostra, segundo Tipo de Escola em que Atuam os Alunos-Professores do UNP (%) | p. 15 |
| FIGURA 3 | Existência/Não de Programa de Capacitação de Professor em Informática/Internet (% de respostas) | p.129 |
| FIGURA 4 | Existência/Não de Preocupação da Escola em Capacitar os Professores para a Mudança Tecnológica Exigida pela Tecnologia Educacional (% de respostas). | p.130 |
| FIGURA 5 | Preocupação em Incluir Ética no Planejamento da Disciplina (% de respostas) | p.131 |
| FIGURA 6 | Atividades Utilizadas para Trabalhar Ética e Valores (% de respostas) | p.132 |
| FIGURA 7 | Ênfase Atribuída ao Desenvolvimento das Capacidades Cognitivas (% de respostas). | p.133 |
| FIGURA 8 | Ênfase Atribuída ao Desenvolvimento das Capacidades Éticas e Afetivas (% de respostas) | p.134 |
| FIGURA 9 | Preocupação da Escola Quanto à Reconstrução dos Conceitos de Moral e Ética (% de respostas) | p.135 |
| FIGURA 10 | Aplicação/ou Não, dos PCN's sobre Ética e Moral (% de respostas) | p.136 |
| FIGURA 11 | Modelo Conceitual do PDE Promove/ou Não, os “Melhores Modos de Ser”, Baseados na Vivência dos Valores (% de respostas) | p.138 |

FIGURA 12 Desenvolvimento/ou Não, de Experiências
Focadas na Clarificação de Valores (% de
respostas) p.139

Resumo

ROCHA, Vanda Mineiro de Sousa. *Pedagogia, Tecnologia e Ética na Formação do Educador*. Belo Horizonte, 2001. 166f. Dissertação de (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

O presente trabalho tem como foco oferecer subsídios para a melhoria na Formação do Educador, a partir de considerações sobre os fundamentos históricos dos temas estudados.

Num primeiro momento, a análise busca um aprofundamento no campo do conhecimento pedagógico brasileiro e no desenvolvimento da Didática nesse campo, no desafio de encontrar na história pedagógica, respostas para situações preocupantes da atual educação no país.

Em seguida, o texto discorre sobre as Inovações Tecnológicas e a Educação a Distância como desafios tecnológicos relacionados aos currículos e à metodologia. O objetivo é divulgar o uso das mídias com alto poder de difusão, para que os educadores possam adotar modelos de ensino que atendam às transformações sociais demandadas por este novo milênio.

Após, são apresentados fundamentos éticos de ontem e de hoje, com o intuito de conferir ao educador os valores necessários à sua atividade profissional, que visam associar o cognitivo e o afetivo na formação do aluno, promovendo, assim, a almejada transformação social em nosso país.

Finalmente, são analisados os resultados de uma pesquisa de campo onde se buscou caracterizar as dimensões tecnológica e ética em uma comunidade específica de educadores.

Palavras-chave: Pedagogia - Professor - Tecnologia - Ética - Fundamentos

Abstract

ROCHA, Vanda Mineiro de Sousa. *Pedagogia, Tecnologia e Ética na Formação do Educador*. Belo Horizonte, 2001. 166f. Dissertação de (Mestrado em Engenharia de Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

The main purpose of this work is to offer subsidies for improving teacher's qualification, at the historical point of view.

Firstly, the text presents an analysis of the state of the art in Brazil focusing on the pedagogical knowledge and the development of Didactics. The aim of this work is to search the historical path of Pedagogy in Brazil for answers to the educational problems of the country.

Secondly, the text discusses the Technological Innovations and Distance Education, technological challenges in what refers to curriculum and methodology as teachers are not fully aware of the use of media in education. In order to attend the demands of the social transformations of the new millenium, it is necessary that educators fully adopt such pedagogical alternatives.

In the next, the text discusses ethical standards aiming at providing educators with the tools necessary for an adequate professional practice that puts together the cognitive and the affective domains demanded for the student's education. The whole of the proposal contained in this work is to help promote the improvement of the social transformation of the country.

Finally, the text presents the results of a survey in order to characterize the tecnologycal and ethics dimensions of an especific teacher's communit.

Key-Works: Pedagogy - Teacher - Technology – Ethics – Foundations

1 – INTRODUÇÃO

1.1 – Contextualização

A problemática da formação do professor adquire hoje, no Brasil, especial relevância e destaque. A busca da construção de um ensino com bom nível de qualidade e comprometimento com a formação do aluno, exige necessariamente, atenção especial. Partindo do pressuposto de que é necessário construir a competência pedagógica e que a formação de professores pertence estruturalmente à área da educação, torna-se pertinente neste trabalho abordar alguns aspectos básicos, fundamentais para garantir uma formação de professores realmente comprometidos com a transformação social.

Segue-se a discussão sobre a crise de identidade do magistério, que persiste e se agrava apesar de iniciativas como, pesquisas, trabalhos, seminários, mesas-redondas, projetos, etc. sobre o assunto, terem se multiplicado nos últimos anos.

Com o mesmo objetivo há a realização de parcerias entre instituições, propostas e novos modelos de formação inicial e continuada, elaboradas e testadas incorporando novas metodologias tanto em relação a modalidades presenciais quanto a sistemas de educação a distância.

Refletindo sobre a formação do profissional da educação, encontra-se hoje uma nova realidade; as inovações tecnológicas que vêm exigir deste profissional novas competências, novos modelos de ensino que possam

atender às constantes e profundas modificações da sociedade nesta nova perspectiva.

Levy (1998, p.21) faz uma abordagem sobre como deve ser a formação do professor neste momento histórico:

“Antes mesmo de influir sobre o aluno, o uso dos computadores obriga aos professores a repensar o ensino de sua disciplina. A elaboração de um programa de ensino assistido por computador ou um software didático necessita uma explicitação e classificação das intenções do conceptor, uma adaptação exata aos objetivos dos meios empregados, uma distinção dos gêneros de discurso”.

Refletindo sobre esta perspectiva pode-se considerar o impacto das Novas Tecnologias da Informação e da Comunicação no campo educativo, Sancho (1997, p.37) diz:

“Mudar é sempre um desafio. A tecnologia é considerada um elemento diferenciador no processo individual de aprendizagem. É uma mudança que vai ocorrendo no aluno de forma desafiadora, gradual, prazerosa e gratificante. O uso do computador e da internet vai atuando como estímulo permanente à busca do conhecimento, somada à cooperação entre os usuários envolvendo discussão, confrontos de pontos de vista, resolução de problemas de forma colaborativa, tomadas de decisão, proporcionando um aprendizado interativo. Ao longo do curso o aluno vai desenvolvendo sua compreensão, interpretação, maior assimilação do conteúdo e conseqüentemente, maior capacidade cognitiva”.

Contudo, para que a tecnologia seja, realmente um elemento diferenciador na aprendizagem, algumas condições básicas devem ser consideradas. Em Stahl (1998, p.292) pode-se concluir o seguinte: em primeiro lugar é necessário mudar a crença dos professores sobre o processo ensino-aprendizagem.

Em segundo lugar está a construção de uma nova metodologia de ensino, integrando a tecnologia à estrutura curricular geral.

Encontra-se em terceiro lugar a necessidade da revisão, pelos educadores da sua capacidade de atendimento educacional relendo os referenciais que norteiam o projeto tecnológico de sua prática pedagógica, procurando reelaborar este projeto para atender à nova realidade social. Dispondo dos recursos da informática eles terão mais chances de entender os processos mentais, os conceitos e as estratégias utilizadas pelo aluno e, com esta informação, poderão intervir e colaborar de modo mais efetivo no processo da construção do saber.

Em uma reflexão sobre a formação do profissional da educação é imprescindível que seja incluído um aspecto específico, determinante da competência no trabalho educativo, qual seja a dimensão ética.

O nosso país está, no início deste século carente de uma discussão sobre a ética na educação. Esta discussão se constituirá em uma proposta de contribuição para uma reflexão crítica dos profissionais desta área, participantes desta sociedade e de quem se reclama uma atitude específica diante do que está sendo por todos vivenciado.

O verdadeiro educador não pode ser formado apenas dentro dos fundamentos do saber pedagógico. A perspectiva ética deve comparecer de mãos dadas com a competência pedagógica. Elas se interpenetram e se completam com tal profundidade que não é possível admitir a prática no espaço humano do professor sem considerar sua perspectiva ética de problematização dos valores que fundamentam esta prática. É a presença da filosofia na educação como uma prática humana.

A Didática representa no currículo dos cursos de Pedagogia e licenciatura um conteúdo pedagógico específico e é responsável, em grande parte, pela formação profissional pretendida.

Em uma abordagem do universo da Didática, em particular da sua prática no âmbito dos currículos dos cursos de formação de professores, pretende-se relacioná-la ao corpo teórico construído pela prática, pela pesquisa, pelo estudo, e vivência dos valores éticos. A intenção é desenvolver uma análise focalizando didaticamente o ensino vivido no interior da escola e não somente as formas de conduzir este ensino, com base em construções orgânicas já relativamente sólidas na área e representadas pelas teorias pedagógicas que vêm sendo construídas.

No decorrer das discussões conduzir estudos e práticas comprometidos com orientações dirigidas a atender às necessidades práticas que o exercício da docência apresenta no dia a dia da escola.

1.2 - Objetivos

1.2.1 - Objetivo Geral:

O objetivo geral desse trabalho consiste em:

Analisar o desenvolvimento da Pedagogia e da Didática no Brasil, principalmente quanto as Inovações Tecnológicas, a Educação a Distância, a Ética e a Moral.

1.2.2 - Objetivos Específicos:

- Analisar historicamente o processo de desenvolvimento do Curso de Pedagogia e da Didática no Brasil, frente às Tendências Pedagógicas e situar, neste contexto, a problemática da Formação de Professores.
- Valorizar a vivência e a utilização das Inovações Tecnológicas na prática Pedagógica, destacando alguns registros necessários ao seu uso no processo educacional, enfatizando a Educação a Distância no Brasil.
- Proporcionar informações sobre os fundamentos da Ética e da Moral orientadas à Educação tendo em vista sua aplicação na prática educacional.
- Caracterizar as dimensões Tecnológica e Ética em uma comunidade específica de educadores.

A realização desse trabalho teve como motivação a preocupação com a formação do profissional da educação dentro de um contexto amplo em que devem ser considerados os seguintes elementos: O histórico da Pedagogia e da Didática no Brasil frente às Tendências Pedagógicas. A Tecnologia como instrumento de suporte à reflexão e ao desenvolvimento cognitivo. A Ética e a Moral completando o processo educacional numa perspectiva integral de formação do educador.

1.3 - Estrutura

O presente trabalho encontra-se estruturado em oito blocos. No primeiro, descreve-se a metodologia, cujos componentes principais são: pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo.

No segundo, visando alcançar os objetivos propostos para o Capítulo 3, elabora-se uma análise histórica do curso de pedagogia e seu papel na educação brasileira. A partir de autores como Candau, Oliveira e André, Libâneo, Pimenta e Lüdke entre outros, busca-se discutir os motivos da falta de identidade profissional do educador.

No terceiro bloco, Capítulo 4, a partir de teóricos como Damis, Salgado, Mendonça, Martins, Oliveira e Veiga, faz-se uma reflexão sobre o desenvolvimento da Didática, ressaltando os aspectos que se constituíram em dificuldades, impedindo que a mesma se consolidasse como área de estudo. As justificativas teóricas que respaldam esta reflexão se constituem elementos importantes na discussão sobre a didática e a prática pedagógica.

Uma análise das concepções pedagógicas e sua influência na estruturação do campo didático-pedagógico é feita no quarto bloco, Capítulo 5, tendo como referência as idéias e opiniões de autores como Ghiraldeli Jr., Damis, Oliveira, Libâneo, Paulo Freire e Lobrot. As concepções Pedagógicas Liberais e Progressistas com suas implicações quanto a Didática e a Formação de Educadores foram desenvolvidas a partir de seus pressupostos, de sua relação com o momento histórico-político e com o sistema de produção, já que a Educação, como prática social, vai escrevendo sua história de forma contextualizada.

No Capítulo 6, quinto bloco, apresenta-se uma discussão sobre a educação a distância, sua utilização na realidade brasileira e a adequada aplicação das inovações tecnológicas, como suportes necessários ao desenvolvimento dos processos mentais em níveis elevados (observação, compreensão, análise, síntese, aplicação e criação). A discussão é feita com base, principalmente, em autores como Levy, Sancho, Fróes, Sthal e Escudero, que contribuíram com importantes requisitos exigidos às instituições e aos educadores para o uso pedagógico correto das inovações tecnológicas como ferramentas para melhorar a qualidade do processo ensino-aprendizagem.

No sexto bloco, Capítulo 7, introduz-se uma discussão sobre a ética, elemento que, assim como a tecnologia, vem ganhando renovado interesse enquanto vetor essencial dos sistemas educacionais, especialmente em países da Europa e na América do Norte; e no Brasil, a nova LDB vem, também, estimulando a discussão em torno do assunto. Inicia-se a discussão sobre ética e moral, a partir da visão dos pensadores clássicos buscando-se avançar para o atual momento de crise. A discussão se fundamenta em Rios, Vasquez, Valls, Teobaldo e na LDB-9394/96. Informações baseadas nos pensadores da Grécia Clássica foram “filtradas” para se ajustarem ao sistema educacional contemporâneo.

O Capítulo 8, sétimo bloco, trata da análise dos resultados da pesquisa de campo realizada com os alunos-professores do Curso de Pedagogia do Unicentro Newton Paiva, e que buscou caracterizar as dimensões tecnológica e ética em um grupo particular de educadores. Ao final deste capítulo, são feitas considerações sobre as limitações da pesquisa de campo.

No oitavo bloco, Capítulo 9, são apresentadas as Conclusões, acompanhadas das recomendações finais e sugestões de trabalhos futuros.

2 – METODOLOGIA

Desde o início do curso, a idéia sobre o tema que eu desenvolveria na dissertação esteve vinculada ao campo da pedagogia e da didática, voltadas às inovações tecnológicas e à ética, em busca de subsídios que melhor orientem a formação do educador. Sem dúvida, minha experiência profissional como professora de graduação do curso de Pedagogia e como técnica em assuntos educacionais da Delegacia Regional de Ensino do Ministério da Educação e Cultura (ex DEMEC-MG), exerceu forte influência no processo de definição da temática e dos objetivos desta dissertação.

O curso foi se desenvolvendo e a idéia básica foi se tornando mais sedimentada, de tal forma que não foi difícil encontrar a temática sobre a qual versaria o trabalho final. Por outro lado, o estabelecimento dos vínculos e das interações entre os elementos principais da temática escolhida, foi fruto de um processo árduo, não linear, caracterizado por idas e vindas de idéias e novos *insights* sobre o assunto e a melhor forma de desenvolvê-lo.

Uma vez definido o tema do estudo, partiu-se para a elaboração de um escopo, em que seria determinado o grau de profundidade da análise a ser realizada e a direção, ou plano provisório, onde seriam organizadas de forma lógica, as abordagens dos aspectos referentes ao tema. Foram definidos em tópicos e subtópicos que se constituíram diretrizes para a organização do processo de leitura.

Em termos gerais, quanto ao nível de complexidade, esta dissertação pode ser entendida como uma pesquisa exploratória no campo das ciências sociais, uma vez que busca fornecer uma visão geral, aproximativa, acerca da

problemática que envolve a formação do educador na sociedade contemporânea. E nesse sentido, busca desenvolver, relacionar e esclarecer conceitos e idéias, com vistas à formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores.

Embora reconhecendo a ocorrência de diferentes classificações e de distintas posições de autores no que diz respeito aos métodos e técnicas de pesquisa, sobretudo no campo das ciências sociais, a metodologia básica de pesquisa da dissertação compreendeu dois componentes: pesquisa bibliográfica e estudo de caso (1).

2.1 - Pesquisa Bibliográfica

Delineados o assunto, a seqüência a ser abordada e os objetivos específicos, a próxima etapa do trabalho envolveu o levantamento bibliográfico inicial, buscando obras de referência, seus índices de autores e de assuntos, artigos de periódicos, utilizando-se, principalmente, de ferramentas de busca na Internet, acesso a bibliotecas virtuais e catálogos on-line de bibliotecas disponibilizados na rede.

(1) Discussões interessantes e úteis sobre metodologia de pesquisa em ciências sociais podem ser encontradas em: RICHARDSON, R. Jarry, 1985: *Pesquisa social: métodos e técnicas*; São Paulo: Atlas, 1985; e GIL, A. Carlos, 1991: *Técnicas de pesquisa em economia*; São Paulo: Atlas, 1991.

Os autores argumentam, por exemplo, que devido a existência de diferentes níveis de complexidade e tipos de pesquisa, é impossível encontrar, no campo das ciências sociais, uma classificação única sobre metodologia de pesquisa, que atenda de forma satisfatória ao conjunto de pesquisadores da área.

Entretanto, para efeitos gerais, os autores enfatizam o uso de duas classificações principais. A primeira diz respeito ao nível de pesquisa: pesquisas exploratórias, descritivas e explicativas. A segunda classificação

está associada a aspectos materiais envolvidos na pesquisa, podendo-se ressaltar os seguintes tipos: pesquisas bibliográficas e documentais, levantamentos e estudos de caso.

Tendo em vista o alcance dos três primeiros objetivos específicos deste trabalho, e considerando-se as especificidades que envolvem o campo da pedagogia e da didática, levantou-se e discutiu-se, através de fontes bibliográficas, as contribuições dos principais autores acerca dos temas focados na dissertação, o que subsidiou a elaboração dos cinco primeiros capítulos da dissertação (Capítulos 3, 4, 5, 6 e 7), sendo o terceiro correspondente a um referencial teórico para as análises.

Esta foi uma etapa bastante complicada, difícil, e que exigiu muita disponibilidade de tempo e, por que não dizer, paciência, persistência e determinação.

Foram feitos esboços e resumos das principais idéias dos autores lidos, elaboração de confrontos entre autores e fichamento de citações básicas relacionadas a cada capítulo. Todo esse material foi organizado, numerado, e paralelamente, foi sendo feita uma relação das referências e fontes bibliográficas encontradas, visando minimizar o trabalho de organização posterior. Além de fornecer subsídios para a elaboração do questionário a ser aplicado, na pesquisa de campo, esta etapa foi significativamente importante para alicerçar os vínculos e interligações entre os assuntos focados, bem como para a elaboração da redação da dissertação como um todo, o que se mostrou, realmente, muito difícil. Grande parte do material lido, fichado, comentado e resumido, acabou sendo abandonado ao realizar a redação definitiva.

O texto final foi elaborado buscando objetividade, consistência, clareza e coerência, observando, em cada capítulo e na seqüência geral, a estrutura

padrão de trabalhos acadêmico-científicos, composta de: introdução, desenvolvimento e conclusão.

Outra etapa igualmente exaustiva, foi a da formatação final e organização geral da dissertação. Enfim, tive a oportunidade de experienciar um verdadeiro “trabalho”, em que a metodologia teve papel fundamental como instrumento de ajuda em seu desenvolvimento e em sua destinação.

2.2 - Pesquisa de Campo

No que se refere ao quarto objetivo específico da dissertação, foi elaborada uma pesquisa de campo junto a uma amostra de educadores - os “alunos-professores” do Curso de Pedagogia do Unicentro Newton Paiva. Para tanto, foi aplicado diretamente à comunidade um questionário de pesquisa, de forma a se caracterizar, ainda que genericamente, alguns dos aspectos relativos às dimensões tecnológica e ética deste conjunto particular de professores. Os principais resultados da pesquisa de campo encontram-se no Capítulo 8.

2.2.1 - Público-Alvo e Amostra

O Unicentro Newton Paiva (UNP) é uma instituição de ensino superior privada, localizada em Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. Atualmente, o centro universitário possui cerca de 30 cursos de graduação, e cerca de 13 mil e 500 alunos.

O curso de graduação de Pedagogia, foi um dos primeiros a ser oferecido pelo Unicentro Newton Paiva, ainda nos anos 70, e atualmente, conta

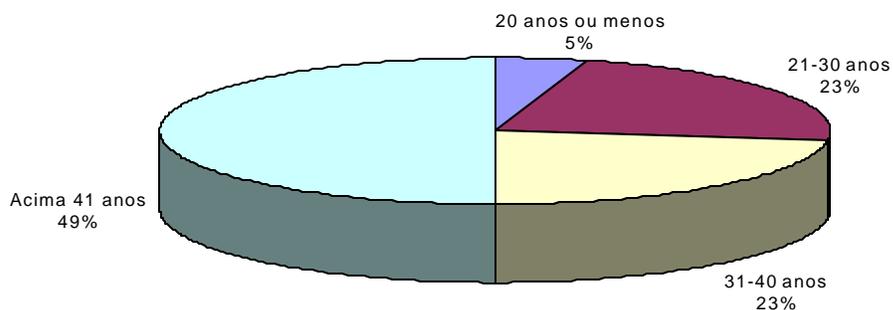
com 320 alunos. Deste total, cerca de 110 alunos possuem diploma de Magistério e atuam como professores nas escolas mineiras de ensino fundamental e médio.

A amostra selecionada para pesquisa de campo se refere, justamente, a este conjunto específico de educadores, formado de alunos-professores: alunos do curso de graduação de Pedagogia do Unicentro Newton Paiva, que são, simultaneamente, professores que atuam no ensino fundamental nas escolas públicas e privadas da capital de Minas Gerais. Assim, no processo de seleção da amostra de pesquisa, procurou-se levar em consideração algumas especificidades do campo do conhecimento pedagógico e da didática, conforme discutido nos Capítulos 3 e 4.

No que se refere ao tamanho, a população amostrada envolveu 22 alunos-educadores o que representa 20% do número total de alunos-educadores do curso de Pedagogia do Unicentro Newton Paiva, percentual que pode ser considerado satisfatório em pesquisas mais gerais e de caráter exploratório, como neste caso.

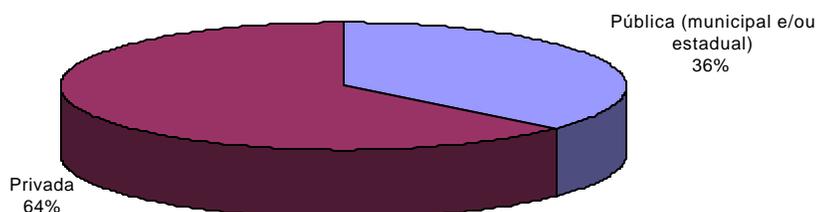
Quanto ao perfil, a amostra é composta, predominantemente, por alunos-professores com idade entre 41 anos ou mais (49% dos respondentes), cuja atuação se dá, preponderantemente, nas escolas privadas de ensino fundamental (64% da amostra), conforme mostrado nas Figuras 1 e 2. É interessante registrar que o perfil da amostra, sobretudo em termos de faixa etária, corresponde, em linhas gerais, ao alunado do Curso de Pedagogia, que, via de regra, faz a graduação a noite e atua como professor no período diurno.

FIGURA 1 - Perfil da Amostra, segundo Faixa Etária. Alunos-Professores do Curso de Pedagogia do UNP.



Fonte: Pesquisa de Campo. Belo Horizonte, outubro de 2001.

FIGURA 2 - Perfil da Amostra, por Tipo de Escola em que Atuam os Alunos-Professores do Curso de Pedagogia do UNP.



Fonte: Pesquisa de Campo. Belo Horizonte, outubro de 2001.

2.2.2 - Instrumento de coleta dos dados e informações

O questionário estruturado foi utilizado para coletar as informações da amostra e foi aplicado diretamente aos 22 alunos-professores.

Conforme procura-se demonstrar nos Capítulos 7 e 8, as discussões em torno das questões tecnológica e ética vêm ganhando espaço crescente no campo do conhecimento pedagógico e da didática. As discussões envolvem uma gama variada de aspectos, que vão desde a contribuição potencial das novas tecnologias para o desejado aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, alcançando a esfera dos valores éticos requeridos na formação dos educadores nesta sociedade contemporânea.

Reconhecendo a profundidade e a amplitude que envolve estes dois temas de discussão; tendo em vista a natureza subjetiva e de certa forma pouco tangível da questão da formação ética; e considerando, ainda, o caráter exploratório e geral desta pesquisa de tese; procurou-se elaborar um questionário simplificado, que pudesse ser compreendido com relativa facilidade por parte dos respondentes, e que, ao mesmo tempo, fosse capaz de fornecer indícios ou sinais sobre as dimensões tecnológica e ética em uma comunidade específica de educadores. Com base na experiência como professora de didática em cursos de Pedagogia, bem como nas referências conceituais e discussões explicitadas nos Capítulos 4, 5, 6 e 7, principalmente, delimitou-se o escopo da pesquisa e elaborou-se o questionário a ela correspondente. De forma a se dar maior liberdade de resposta, optou-se por um questionário anônimo (ver Anexo).

Conforme pode ser observado, a pesquisa de campo, cuja delimitação está refletida no próprio questionário, se voltou basicamente para a identificação de dois componentes principais relativos às dimensões tecnológica e ética. O primeiro, diz respeito à percepção dos alunos-educadores sobre a disponibilização e uso da infra-estrutura tecnológica nas escolas onde atuam como professores. O grau de disponibilização dos equipamentos se refere à existência ou não de equipamentos e artefatos tecnológicos (laboratório de informática, televisão/vídeo, cd room e internet), e à periodicidade de seu uso.

A dimensão ética, justamente por envolver princípios, valores éticos e morais, de difícil dimensionamento, apresenta maior complexidade para ser adequadamente abordada através de questionários que envolvam respostas dicotômicas (sim ou não). Entretanto, diante do objetivo da dissertação, e da busca de facilitação quanto à tabulação e compilação dos dados, acredita-se na legitimidade deste instrumento de pesquisa no caso deste trabalho.

Embora a ética se constitua um tema que suscita polêmicas, havendo posições bastante divergentes quanto à sua própria conceituação - assunto que é discutido no Capítulo 7 - procurou-se atenuar um pouco tal dificuldade, introduzindo-se no questionário, perguntas sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) e sobre o Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE), elementos que, em alguma medida, ajudariam a identificar a percepção dos respondentes acerca do tema.

Conforme poderá se observar no Capítulo 8, o alcance e as limitações do questionário se refletem na própria análise dos resultados da pesquisa de campo.

3 - CURSO DE PEDAGOGIA: PERSPECTIVAS HISTÓRICAS

Libâneo, (1999, p. 107), com muita propriedade traz à pauta uma discussão sobre o assunto:

“Os estudos referentes à história do Curso de Pedagogia no Brasil mostram uma sucessão de ambigüidades e indefinições com repercussões no desenvolvimento teórico do seu campo de conhecimento e na formação intelectual e profissional do professor. Os movimentos e organizações de educadores que vêm sustentando o debate sobre os Cursos de Pedagogia e Licenciatura desde o início da década de 80, exerceram papel significativo na luta pela valorização do profissional da educação. Entretanto conseguiram pouco em relação a medidas mais efetivas de cunho legislativo e operacional; no geral, as mudanças ocorridas ficaram restritas tão somente a alterações na grade curricular dos cursos sem avançar em questões mais de fundo, como a problemática da Pedagogia, o desenvolvimento da teoria educacional e a investigação pedagógica”.

Ante estas afirmações e tendo a preocupação de desenvolver uma análise crítica da trajetória dos cursos realizados com o fim de formar professores, torna-se pertinente buscar na história as informações almejadas. Segundo Libâneo, (1999, p.111),

“o desenvolvimento do curso de Pedagogia, da formação do pedagogo e de sua identidade profissional está demarcado por certas

peculiaridades da história da educação brasileira desde o início do século”.

Já Willman (1952) ressalta que,

“ até os anos 20 não se punha em questão a existência de uma ciência pedagógica, à época fortemente influenciada pela Pedagogia Católica e Pedagogia Herbartiana, com influência de pedagogos alemães” .

A idéia de uma ciência unitária, reunindo em torno de si as chamadas ciências auxiliares da educação, começa a perder espaço com o surgimento no Brasil do movimento de educação nova, inspiração norte-americana, que vai tomando conta, nos anos 30, de uma elite intelectual de educadores brasileiros. A adoção da teoria educacional de J. Dewey provoca, em muitas instituições de formação de educadores, o arrefecimento do núcleo de estudos denominado de “Pedagogia” ou “Pedagogia Geral”.

Nos anos 50 inicia-se a propagação de novas teorias educacionais originadas nos Estados Unidos e rotuladas com a expressão “tecnicismo educacional” que se intensifica nos anos 70. Difundem-se expressões como planejamento instrucional, modelos de ensino, estratégias de ensino-aprendizagem. Acentua-se a idéia do gerenciamento dos sistemas escolares e escolas, com tentativas de dar um cunho empresarial à administração escolar e à sala de aula para atender exigências de racionalidade científica e técnica da escola.

“Em meados da década de 70, boa parte dos educadores une-se em torno da teoria da reprodução e das teorias críticas da sociedade, ambas dando suporte teórico para se fazer a crítica da educação no capitalismo e, particularmente, da concepção neopositivista de ciência e seus reflexos na educação. Essa orientação passa a nutrir boa parte da produção dos intelectuais da área, principalmente filósofos e sociólogos da educação, que se dispuseram a contribuir na formulação de propostas para os currículos de formação de educadores (cf. Libâneo, 1992).

Ainda segundo o autor, o movimento pela revalorização da educação pública, surgido por volta dos anos 80, busca saídas para a crise da escola brasileira. Posiciona-se pelo entendimento da escola como lugar em que se reproduzem as contradições sociais, portanto, um lugar de luta hegemônica de classes, de resistência, de conquista da cultura e da ciência como instrumentos de luta contra as desigualdades sociais impostas pela organização capitalista da sociedade.

É neste contexto dos anos 80 - marcado pela crítica da educação no capitalismo, por um lado e pela associação entre análise crítica e formas de intervenção na prática escolar por outro, que se retomam as discussões sobre a sistemática de formação de educadores. Com esse propósito, realiza-se na Unicamp (Campinas-SP, 1978) o I Seminário de Educação Brasileira. Surgem os comitês Pró-Reformulação dos cursos de Pedagogia, (Goiânia-GO, 1980), depois a Associação Nacional dos Cursos de Formação do Profissional de Educação, (Belo Horizonte, 1983), transformada recentemente (1990) em

ANFOPE. Nos encontros dessa entidade, como também nas Conferências Brasileiras de Educação (CBE) e outros eventos de profissionais da Educação, voltam ao debate temas como: especificidade do curso de Pedagogia e das Licenciaturas, formação de especialistas não-docentes, formação de professores das séries do 1º grau em nível superior, a base comum nacional de formação dos educadores, a questão da escola única de formação de professores e outros.

Analisando com Libâneo (1998) a história do curso de Pedagogia, constata-se sua natureza dinâmica na constante busca de reformulação. Entretanto, mesmo reconhecendo que houve méritos nas ações dos movimentos mencionados, os impasses continuaram a persistir e faz-se necessário continuar a busca de saídas.

Embora fique demonstrada a sua natureza dinâmica conclui-se que foi na década de 80 que surgiram eventos mais significativos voltados para a concepção histórico-crítica da educação, eventos que contribuíram para a revitalização dos estudos sobre a especificidade da pedagogia e da retomada da investigação sobre a sistemática da formação de professores.

Em 1981, o Comitê Pró-Participação de Reformulação dos Cursos de Licenciatura, em São Paulo, indicou:

“uma profunda redefinição na relação tradicionalmente estabelecida entre bacharelado e licenciatura, a partir da idéia de que todo professor deveria ser considerado educador e, portanto, sua formação deveria sempre supor uma base de estudos de forma a

conduzir à compreensão da problemática educacional brasileira".
(Silva, 1999, p.77).

Os cursos de educação, portanto, teriam um núcleo comum de estudos para os professores dos vários níveis do ensino. Na especialização seriam preparados os educadores para as tarefas não docentes, tanto para o âmbito escolar quanto para o não escolar.

O núcleo comum de estudos permanece, chamado agora de base comum nacional, orientado para formar o professor das séries iniciais do Ensino Fundamental, em oposição à concepção de currículo mínimo.

Pretende-se uma sólida formação teoria/prática, gestão democrática, compromisso social e político do profissional da educação, trabalho coletivo e interdisciplinar e formação inicial articulada à formação continuada.

Com a aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional de 1996, foram introduzidos temas relacionados com a educação básica afetando diretamente o curso de Pedagogia. Foram pontuadas questões tais, como: Os Institutos Superiores de Educação como locais, além das universidades, destinados à formação de docentes para atuar na Educação Básica. Oferta do Curso Normal Superior destinado à formação de docentes para a Educação Infantil e para as primeiras séries do ensino Fundamental.

O parecer 115/99 define os Institutos Superiores de Educação como responsáveis pela formação de professores, rompendo assim, na prática, com o Curso de Pedagogia e

“com a visão orgânica da formação docente que vinha sendo construída no país nas últimas décadas”. (Sheibe e Aguiar, 1999, p.229).

Dessa forma, o Curso de Pedagogia, fica reduzido, no âmbito legal só ao bacharelado, sem a base da docência. O parecer 910/99 do Conselho Nacional de Educação admite o Curso Normal Superior, responsável pela formação de professores para a educação infantil e as séries iniciais do Ensino Fundamental, ficando estas afastadas do Curso de Pedagogia. Assim o pedagogo volta a ser o especialista em oposição à concepção do profissional da educação pretendida.

Há atualmente um movimento de educadores em âmbito nacional contra estes pareceres, que mais uma vez, vêm desorganizar os rumos da formação de professores no país. Pode-se, dessa forma concluir que as inconsistências reinantes no âmbito da educação remontam aos anos 30 e periodicamente vêm se repetindo como pode ser comprovado nos dias atuais pelos pareceres acima citados.

Deduz-se que esta política cíclica de desmantelamento esclarece, em muitos aspectos, porque o profissional da educação neste país, não vê consolidada sua identidade profissional. É sobre este assunto que o presente trabalho fará a seguir uma discussão.

QUADRO 1: Desenvolvimento da Pedagogia e da Didática no Brasil.

| Ano | Especificação |
|---------|---|
| 1920 | Ciência pedagógica influenciada pelas Pedagogias Católica e Alemã. |
| 1930 | Surge o escolanovismo em sua versão norte-americana; John Dervey. |
| 1940-50 | Expansão do tecnicismo educacional, originado nos Estados Unidos. Bloom e seus seguidores. |
| 1960 | Discussão sobre “o que ensinar”, isto é, conteúdos específicos ministrados no bacharelado; e o “como ensinar”, conteúdos pedagógicos ministrados na licenciatura. |
| 1968 | Lei de Reforma Universitária, 5.540/68; também chamada de Lei do Ensino Superior. |
| 1969 | Parecer nº 252/69 e Resolução nº 2/09. O Curso de Pedagogia passa a oferecer só as licenciaturas de Professor das Matérias Pedagógicas, Administração Escolar, Inspeção Escolar, Supervisão Escolar e Orientação Educacional, sendo exigido para sua obtenção a experiência de magistério. |
| 1970 | Crítica da educação no capitalismo. A teoria pedagógica cede lugar à teoria sócio-política da educação. Iº Seminário de Educação Brasileira – UNICAMP – Campinas, São Paulo (1978). |
| 1976 | 27ª Reunião anual da Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, SBPC. Belo Horizonte (1976). Metodologia de investigação didática, busca de uma linguagem própria, crítica à neutralidade científica. |
| 1980 | Crise da escola brasileira. Escola entendida como reprodutora das condições sociais; luta hegemônica de classes. Movimentos para debates sobre as Licenciaturas. Comitês pró reformulação dos Cursos de Pedagogia, Goiânia, Goiás (1980). Comissão Nacional dos Cursos de Formação de Educadores, Belo Horizonte, MG (1983). Iº Seminário “A Didática em Questão”; (1982) – Didática Fundamental. IIº Seminário “A Didática em Questão”; (1983). R. de Janeiro, Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos. |
| 1990 | VII Endipe, Goiânia, Goiás, (1993). VIII Endipe, Florianópolis, Sta. Catarina, (1996). |
| 1996 | Aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96. |
| 1999 | Parecer 115/99, cria os Institutos Superiores de Educação. |

| | |
|--|--|
| | <p>Parecer 01/99 do Conselho Nacional de Educação, (continua)</p> <p>admitindo o nível médio, na modalidade Normal, como formação mínima para o exercício do magistério na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental.</p> <p>Parecer 970/99, tira do Curso de Pedagogia o direito de formar Professores para atuar na Educação Infantil e nas quatro primeiras séries do Ensino Fundamental. Houve mobilização gerando discussão.</p> <p>Decreto nº 3276/99 suspendendo a política do parecer 970/99.</p> |
|--|--|

Fonte: Libâneo, Visalberghi, Sarramona.

Articulação das concepções Pedagógicas e Movimentos para discussões sobre o desenvolvimento da Pedagogia e da Didática no Brasil.

3.1 - Considerações Sobre a Falta de Identidade Profissional do Educador

Muitas dificuldades se apresentam na aplicação do conceito de profissão à ocupação de professor ou de educador.

“A distinção entre professor e educador aparece às vezes como dicotômica senão antagônica. E há até quem considere a profissionalização do educador como a negação de sua vocação”.

Ludke (1998, p. 65).

Em seu livro *Education as a Profession*, Lieberman (1956), há mais de 40 anos, propunha alguns critérios para a constituição de uma profissão, que parecem inteiramente válidos ainda nos nossos dias. Vejamos:

“Em primeiro lugar, uma profissão deveria prestar um serviço público em geral; em segundo lugar, os membros de uma profissão deveriam ter um código de ética no qual o serviço público é colocado acima do ganho particular; finalmente, para desempenhar estes serviços únicos, cada membro de uma profissão deveria possuir um entendimento de operações intelectuais especiais e a posse de

habilidades técnicas especiais. A posse destas características justificaria elementos de controle e de responsabilidade. A organização dentro da qual os membros da profissão trabalham deveria ser abrangente e auto-governada. Portanto, recrutamento, treinamento e credenciamento dos praticantes deveriam, em última análise, estar nas mãos dos membros, ou de seus representantes oficiais. Sobretudo, a organização mesma deveria traçar standards para a conduta profissional, insistir sobre sua aceitação pelos membros e estar em condição de lidar com qualquer violação dos mesmos". Citado por Holmes, (1965, p.204).

Se for examinada a ocupação de professor, à luz destes critérios, aparecem múltiplas dificuldades para sua aplicação.

À primeira análise, os critérios anteriormente citados e usualmente empregados para a designação de uma profissão se apresentam mais dirigidos às profissões tradicionais sendo de difícil aplicação para as demais.

Tambini (1979, p.329) refere-se ao assunto dizendo:

"Talvez esses critérios definam um "tipo ideal" de profissão do qual a Pedagogia estaria bem afastada ao longo do "continuum profissional" pois é uma profissão cuja competência apresenta falhas, não tem controle e o reconhecimento é bastante precário".

A autora tentou configurar as distâncias comparando a ocupação do educador, ou do professor em geral, não apenas do pedagogo, com uma dessas profissões mais consolidadas, ao estabelecer um confronto entre a profissão do educador e a profissão do médico. Assim escreveu:

“A medicina se destaca entre as profissões bem estabelecidas. Ela possui um corpo de conhecimentos próprios, cujo domínio requer um longo período de treinamento. Ela presta um serviço específico ao público, que o reconhece e retribui por ele. Ela impõe padrões de entrada e permanência na profissão cujo controle está nas mãos de seus membros. Ela se rege por um código de ética, que, aliás, remonta a Hipócrates”.

Já a educação traz algumas questões a esse respeito que não se encontram apenas no âmbito nacional. Holmes, (1965, p.204) analisando o assunto em diferentes países, assim as formula:

“Quem deveria determinar o código de ética segundo o qual os professores viveriam e trabalhariam? Quem determinaria no serviço público o que se espera deles? Baseado em que, se estabeleceria o conhecimento sobre o qual esse serviço se apóia? Quem deveria determinar as exigências de admissão, treinamento e credenciamento?”

Estas são interrogações que indicam a vulnerabilidade do terreno da educação e conduzem à compreensão da complexidade da problemática que envolve a formação de professores e a construção de sua identidade profissional. São interrogações feitas 36 anos antes e que, se transportadas para a realidade atual brasileira serão, quase na sua totalidade, aceitas como adequadas.

Ao retomar o pensamento de Tambini, (1979, p.331), vale ressaltar aqui, novamente, o exemplo dos médicos:

“sua formação parte de uma base comum que garante, antes de qualquer especialização, uma formação profissional básica (...). Ombreiam-se, sem qualquer desconforto, dentro da mesma profissão, o pediatra, o urologista, o ginecologista, o cardiologista, etc., tanto os que lidam com crianças quanto os que lidam com pacientes de outras idades.

Não é esta, certamente, a situação da educação onde, desde a formação, até o salário, passando por outras variáveis, há toda uma série de fatores separando os que lidam com crianças, dos que lidam com adolescentes, dos que lidam com adultos. Paralelamente a tudo isto, existe ainda, na educação uma multiplicidade de especialistas (administradores, supervisores, orientadores, assessores e outros técnicos), somados à grave separação entre professores de ensino fundamental da primeira à quarta série dos de quinta à oitava, professores de ensino médio e dos professores de ensino superior”.

Essas separações internas são de difícil superação, e vêm contribuir para a falta de consolidação da profissão de educador. A análise destas reflexões sobre o conceito de profissão e a conseqüente falta de sua consolidação vêm demonstrar que o sistema educacional brasileiro apresenta uma certa inconsistência estrutural para conduzir o processo e conferir profissionalização ao educador.

A comparação feita por Tambini, (1979) e os questionamentos formulados por Holmes, (1975) foram propositadamente aqui citados pelo que contêm em sua abordagem reveladora de preocupações com a dimensão

científica, social, ética, política, organizacional e administrativa. Tais elementos deveriam estar presentes nos cursos e programas de formação docente em nosso país para que conferissem aos mesmos a propriedade exigida pela identidade profissional do professor.

Dois aspectos ainda merecem discussão dentro do contexto do exercício da ocupação do educador e de sua profissionalização.

O primeiro deles é seu caráter de dependência, seja em relação ao poder público, seja em relação a pessoas estranhas à “profissão” que têm poder de decisão sobre seus membros. Sobre este ponto, mais uma vez se observa o caráter internacional do problema. É Lortie, (1973, p.320), que o aponta, no cenário americano:

“É interessante que professores não têm questionado sua subordinação formal (...) os professores não têm contestado o direito de pessoas estranhas à ocupação governarem seus assuntos técnicos”.

O segundo aspecto está diretamente relacionado ao primeiro.

Trata-se da contribuição de associações profissionais para a organização da ocupação como profissão. É inegável a importância desse fator para o amadurecimento do grupo de participantes enquanto profissionais. Há uma dimensão social que extrapola o exercício individual de qualquer ocupação e que só se desenvolve no contato e na dimensão de problemas comuns entre os grupos de profissionais. Arroyo (1980, p.29) chama a atenção para a:

“importância da percepção clara e consciente, por parte dos professores, de sua posição e de seu trabalho, dentro da atual composição de forças do processo produtivo. A visão do educador como trabalhador e de sua inserção no sistema de produção pode ajudá-lo a caminhar no sentido de uma mais clara definição profissional”.

Com o intuito de encerrar esta discussão Cunha (1981) sugere que a (ANDE) Associação Nacional de Educação, presente em sua carta de princípios, entre outras, propostas de âmbito bastante abrangente que resultem:

“- Na melhoria das condições de trabalho e de remuneração dos profissionais da educação, sobretudo dos professores e na implementação de medidas que disciplinam o ingresso e a carreira desses profissionais de modo compatível com sua formação e com os critérios de ensino.

- No reconhecimento da necessidade de que os educadores reflitam politicamente sobre sua prática, isto é, sobre as determinações que essa prática sofre da sociedade e as influências que essa sociedade pode exercer sobre a prática, repudiando a visão da atividade educacional como um “sacerdócio”, bem como todas as soluções que apelam para o “idealismo” dos educadores, ignorando a dimensão política de sua tarefa”.

3.2 A Questão das Licenciaturas

Percorrido esse breve processo de reflexão sobre a especificidade do campo do conhecimento pedagógico e sua relação com os cursos de formação do professor, merece, no presente trabalho que se abra um espaço com o objetivo de proceder a uma análise sobre a problemática das licenciaturas no Brasil.

O dizer de Candau (1998, p.30) traz o seguinte:

“Seu corpo teórico aparece concentrado nas diferentes áreas de conteúdo específico: Português, Ciências, História, Matemática, Geografia, Sociologia, Filosofia, Psicologia, Química, Física, não se percebendo sempre a preocupação básica de trabalhar a articulação, entre o conteúdo específico e o pedagógico, já que a visão dominante em nossas Licenciaturas é meramente de justaposição, por sucessão ou concomitância nestes dois âmbitos”.

Continuando a reflexão, a mesma autora enfatiza duas afirmações que podem ser tomadas como ponto de partida nesta perspectiva.

“A primeira é fundamental para uma adequada compreensão da complexidade das questões que envolvem a formação de professores. Trata-se de constatar mais uma vez, o conteúdo em que se situa esta problemática: a descaracterização e desvalorização social da educação e do magistério, principalmente do ensino fundamental e médio, na sociedade em que vivemos; (...) formar professores num país onde a vontade política não se compromete seriamente com as questões básicas da educação - alfabetização, escolarização fundamental para

todos, - e de qualidade, formação para a cidadania entre outras, é tarefa por muitos considerada fadada ao fracasso.

O papel dos professores do ensino fundamental como agentes sociais não é reconhecido e os incentivos econômico-sociais e culturais para o exercício da profissão são praticamente inexistentes. O seu caráter profissional ainda é frágil e esta fragilidade se revela, entre outros aspectos, pela pouca estabilidade e continuidade dos movimentos de organização da categoria existentes. (...) Na segunda, a problemática dos cursos de licenciatura é, em termos gerais, praticamente a mesma desde sua origem nas antigas Faculdades de Filosofia até os nossos dias. A inexistência de uma proposta global unitária e integrada para estes cursos continua a ser assinalada como seu ponto crítico. A questão da articulação entre a formação no conteúdo específico e no pedagógico continua não resolvida. (...) A chamada integração é de natureza externa. Quando se tenta uma articulação interna entre o conteúdo específico e o pedagógico, esta fica limitada a algumas disciplinas consideradas integradoras como a Prática de Ensino, as Didáticas Especiais e/ou as Instrumentações para o Ensino.

Estas afirmações são conclusões de uma pesquisa realizada recentemente no Departamento de Educação da PUC-RIO. Ficou comprovada a ausência de integração entre conteúdos específicos e o conteúdo pedagógico orientando os cursos pesquisados. E mais, não se parte de uma orientação por uma concepção de educação e de

ensino comprometidos com a transformação da sociedade em que vivemos. Entre conteúdos específicos e unidades de educação não há relação estrutural nos currículos do curso. Parece legítimo levantar a hipótese de que na universidade brasileira, quando há uma preocupação pela pesquisa e pela pós-graduação, a formação de professores termina sendo uma questão à margem, chegando mesmo a ser considerada como subproduto da universidade”.

Como afirma Candau (1998, p.35),

“é uma realidade que vem mais uma vez reforçar a distância da universidade em relação à sociedade assim como evidenciar a separação entre produção e transmissão de conhecimentos, pesquisa e ensino, fórum de cientistas e professores, tão freqüentemente presentes nas nossas universidades”.

A formação específica do professor do ensino fundamental e do ensino médio, conforme o dizer de Gomes, (1997), apresenta problemas sérios, mal resolvidos até o presente pelos cursos de licenciatura. “A insatisfação em relação a estes cursos é bastante visível, tanto dentro do âmbito estritamente educacional, como fora dele em áreas específicas das ciências exatas ou humanas. Alguns autores e estudiosos da formação de professores já apresentam escritos revelando preocupação no sentido de formular propostas que respondam mais satisfatoriamente às exigências da formação de professor de áreas específicas. Esses profissionais oriundos de outras áreas, são também, profissionais da educação enquanto professores”. No âmago da problemática das licenciaturas, aflora a questão da integração/

interdisciplinaridade. É uma questão presente ao longo de toda a história dos cursos de formação de professores. É afirmada sua necessidade, é constatada sua ausência, experiências procuram persegui-la, mas terminam por constatar a dificuldade da sua construção.

Candau (1998, p.39) faz uma abordagem apresentando a questão sob diferentes dimensões e níveis:

“o epistemológico, o curricular, o administrativo - estrutural entre outros.

Sua importância é assinalada no contexto universitário como uma das maiores exigências de nossa época. Muitas são as razões aludidas neste sentido, entre as quais podemos citar as relativas à própria evolução do conhecimento científico, as de caráter social e as que dizem respeito às motivações oriundas do próprio mundo universitário.

Cada vez é maior a consciência de que as fronteiras históricas entre as diferentes disciplinas necessitam ser ultrapassadas e que, mais importante do que a exata delimitação do campo específico de cada disciplina, é a exploração da articulação entre os diferentes campos do conhecimento”.

Diz Berger (1982, p.56):

“um sistema interdisciplinar de ensino e pesquisa levaria a afirmar as seguintes tendências na vida universitária: um ensino vivo e concreto, visando a transmissão de um saber fazer, de um saber renovado; a prática de uma pedagogia da descoberta que privilegie as estruturas, onde o ensino tem por base uma reflexão permanente de

ordem epistemológica e crítica; uma universidade que supere o corte universidade/sociedade/saber/realidade, que favoreça atividades e pesquisas em equipe e requeira uma estruturação, tendo por base o funcionamento da instituição como um todo”.

Candau (1998, p.44), após ter identificado questões consideradas por uma equipe de pesquisa especialmente significativas em relação à formação de professores posiciona-se diante de uma possível direção a ser seguida na busca de novos rumos para as licenciaturas.

Em síntese pode-se comentar o seguinte, sobre seu posicionamento:

1) “ Uma tentação a superar: a ênfase na reforma do currículo”.

Candau recomenda que não seja uma reforma curricular como as que são feitas. Esta proposta curricular para atender a um caráter interdisciplinar deve ser concebida como parte de um processo e como produto de uma nova práxis construída na dinâmica estrutural da vida universitária.

2) “Uma mudança de eixo: o primado do conteúdo específico”.

Essa segunda recomendação afirma que a competência básica de todo professor é o domínio do conteúdo específico. Esta afirmação não implica na existência de uma relação temporal de sucessão e sim de articulação epistemológica. É a partir do conteúdo específico e em íntima articulação com ele, que o tratamento pedagógico deve ser trabalhado.

3) “Uma perspectiva: a multidimensionalidade do processo de formação de professores”.

Nessa direção as recomendações são as seguintes:

A formação de professores supõe um enfoque multidimensional. A dimensão científica - uma área específica supõe uma adequada compreensão da construção do seu objeto, dos enfoques metodológicos possíveis e suas respectivas bases epistemológicas, de sua lógica e sua “linguagem”.

A dimensão política – perspectiva clara do papel social do conhecimento em questão do tipo de sociedade e de homem que se quer ajudar a construir, da realidade que se quer compreender, desvelar e transformar. Supõe consciência crítica sobre o papel da ciência, da educação e do professor na sociedade em que vivemos.

A dimensão afetiva – afirma que ensinar supõe interação humana envolvimento emocional, prazer, compromisso. Propõe-se trabalhá-los de modo articulado, procurando-se as implicações de uns em relação aos outros, construindo-se assim, uma visão unitária e multidimensional do processo de formação de professores.

4) “Uma busca: a construção do espaço interdisciplinar”.

O desafio é conseguir enfatizar numa integração interna que parta do próprio conteúdo específico, assim como do pedagógico, trabalhando a partir de núcleos temáticos concretos. Isto supõe uma relação muito mais íntima entre profissionais da área específica e profissionais da área de educação, como também de profissionais das diferentes áreas específicas. Formar grupos constituindo núcleos em torno de questões ou temas específicos.

5) “Uma necessidade: promover a pesquisa em ensino”.

Torna-se necessário superar a visão intuitiva do ensino para fortalecer a base científica e filosófica dos problemas de ensino – aprendizagem em cada área do conhecimento. E para isto a pesquisa na área é imprescindível. As linhas de pesquisa de cada área devem ser reforçadas.

6) “Uma prioridade: reforçar / apoiar práticas coletivas”.

Aqui uma nova práxis precisa ser construída a partir de experiências concretas. Uma nova reflexão conjunta sobre a prática real irá construindo uma nova proposta. Trabalhar numa perspectiva de afirmação da articulação entre o conteúdo pedagógico e o específico.

7) “Uma consciência: a importância dos determinantes estruturais e psicossociais”.

Situar a problemática das licenciaturas partindo da conscientização clara da desvalorização da educação e do ensino, conseqüentemente do magistério em nossa sociedade. Poderia ser incluído aqui pela autora mais um item de grande significado na busca de novos rumos para a licenciatura, qual seja:

8) “Uma urgência: integrar ao currículo dos cursos de Pedagogia e de licenciatura o ensino das novas tecnologias”.

Sobre o assunto Stahl (1998, p.294) diz o seguinte:

“Na era da informação, a experiência educacional diversificada será a base fundamental para o sucesso; os estudantes precisam dominar o processo de aprendizagem. Cada vez mais haverá necessidade de uma educação permanente explorando todas as possibilidades oferecidas pela tecnologia”.

A disponibilidade de novas tecnologias, com o aumento do conhecimento sobre os processos cognitivos, sobre a comunicação humana e a comunicação homem máquina estão abrindo inúmeras perspectivas para a educação.

Assim como o Curso de Pedagogia, a Didática, importante área de conhecimento, subsidiária do pedagógico, traz em sua trajetória inúmeras experiências de avanço e recuo promovidos pelas políticas educacionais. É o que será discutido no capítulo seguinte.

4 - ANÁLISE DA DIDÁTICA NO BRASIL

“Diante da magnitude dos problemas com que nos defrontamos hoje no campo da educação, o que temos a dizer sobre eles é, com freqüência, a sua história. Nessa perspectiva torna-se importante ressaltar que no desenvolvimento da sociedade humana observa-se que antes mesmo do aparecimento da escola, fato que, segundo Damis (1991, p.14), se deu há aproximadamente dois séculos, o ensino já existia sob a forma de transmissão da concepção de mundo predominante em um dado momento histórico”.

Percorrendo um longo caminho, passando por Lutero, pelos Jesuítas de Inácio de Loyola, Comênio, Rousseau, Herbart, Dewey, Snyders, Paulo Freire e Saviani dentre outros, a educação escolar foi assumindo diferentes concepções e diferentes valores.

Retornando ao pensamento de Damis (1991, p.14),

“esta educação, vivenciada através de uma prática social, a pedagógica, organizou o processo de ensinar – aprender através da relação professor - aluno e sistematizou um conteúdo e uma forma de ensinar (transmitir-assimilar) o saber erudito produzido pela humanidade”.

Este conteúdo e esta forma geraram diferentes teorias e diferentes práticas pedagógicas que, ao enfatizarem ora quem aprende, ora quem ensina,

ora os meios e recursos utilizados, sintetizaram também diferentes momentos da produção da sobrevivência humana.

Conforme Salgado (1982, p.10):

“No Brasil, por volta da década de 20 a burguesia em pleno processo de tornar-se classe dominante e hegemônica, assume o compromisso de um novo projeto educacional voltado para a preparação do indivíduo no sentido de ajustá-lo à sociedade industrial emergente”.

Era urgente não só estruturar o ensino elementar como também modificar o próprio modo de ensinar, para se conseguir o novo tipo de socialização requerida pela urbanização e pela nascente industrialização do país.

Continuando com Salgado (1982, p.10):

“Na década de 30 os educadores brasileiros, inspirados no movimento internacional de oposição à escola tradicional e aderindo aos princípios da Escola Nova passam a reivindicar a escola pública e soluções para os problemas da educação nacional entre os quais a questão da gratuidade do ensino, a obrigatoriedade da educação e a responsabilidade do Estado pela formação do indivíduo, com o argumento de que assim a educação poderia ser para todos.

Em atendimento a estas reivindicações, durante o governo Revolucionário de 30, o Presidente Getúlio Vargas, com o respaldo da Associação Brasileira de Educadores, instituiu o Sistema Nacional de

Educação, criando o Ministério de Educação e Saúde Pública, o Conselho Federal de Educação e, em 1937 transformou a Universidade do Distrito Federal em Universidade do Brasil”.

Nas considerações de Mendonça (1998, p.13), sobre as experiências dos anos 30,

“evidenciou-se um raio de interferência do Movimento da Escola Nova que extrapolava o âmbito educacional vindo reforçar a visão desmitificadora desse movimento que o despolitizava. As principais experiências universitárias empreendidas nos anos 30 se vinculavam a diferentes projetos de reconstrução nacional via educação que informavam concepções diversas acerca da formação das elites, da relação educação do povo ou das massas / educação das elites – e da maior ou menor ênfase posta num desses pólos – do papel dessas elites no processo de reconstrução nacional e da própria constituição dessas elites”.

A historiografia da educação trata essas divergências sobre o Movimento Renovador com uma visão integrada e homogênea. São divergências que se expressaram não só em diferentes projetos de universidade, mas também, na maneira de se conceber o papel da universidade com relação à formação de professores (subjacente aos quais estava a percepção do papel do educador enquanto intelectual).

Nessa direção continuando o dizer de Mendonça (1998, p.15), aparece um raciocínio sobre a década de 30 e o Movimento Renovado evidenciando

concepções divergentes e desacertos de políticos da época que podem ser apontados como os principais responsáveis pela política educacional que, segundo a autora:

“deixaram marcas profundas e duradouras na organização da nossa Universidade com reflexos peculiares e comprometedores, na área específica da educação”.

As ambigüidades e indefinições encontradas ainda hoje no sistema educacional brasileiro são decorrências de concepções autoritárias vivenciadas nessa época tão decisiva na história da nossa educação.

Na tentativa de esclarecer tais concepções a autora apresenta um confronto entre o pensamento de dois políticos responsáveis por importantes decisões sobre a Universidade: Anísio Teixeira e a Reforma de Ensino empreendida por ele no Rio de Janeiro entre 1932 e 1935 e Gustavo Capanema, à época, Ministro da Educação.

Para Anísio a reconstrução do país se faria pela dupla via de disseminação da mentalidade científica – o que suporia a aplicação do método científico a todos os setores da vida nacional – e da generalização do estilo de vida democrático. Ciência e democracia, portanto, seriam os pilares desse processo.

Para Capanema, a reconstrução do país passaria pela construção da nacionalidade, que suporia não só a valorização das “tradições nacionais”, como também a sua proteção e defesa dos agentes externos que poderiam subvertê-las.

Em ambos os projetos, a educação das massas e a formação das elites ocupavam um papel proeminente, embora bastante diferenciado. Para Anísio, as massas deveriam ser educadas de forma a se incorporarem conscientemente à sociedade democrática de base científica. Para Capanema, dever-se-ia inculcar nas massas os verdadeiros valores nacionais (o “espírito brasileiro”) de forma que estas acatassem a legítima autoridade dos líderes nacionais.

Para Anísio a universidade deveria formar os intelectuais aos quais competiria dar direção à sociedade. Para Capanema a universidade formaria os “trabalhadores intelectuais” que deveriam servir ao Estado.

Esta última dimensão se expressava de forma peculiar na maneira de conceber o papel do educador no processo de reconstrução nacional. À vista dessas considerações pode-se constatar que a Universidade do Distrito Federal, criada por Anísio Teixeira em 1935, ao ser extinta, (incorporada, excluída, conforme termos dos vários Decretos sobre o assunto), levava consigo a oportunidade e a tentativa de estruturar um campo cultural relativamente autônomo face ao Estado, tentativa esta que na percepção de Martins (1987, p.20),

“se frustrou com a criação da Universidade do Brasil – particularmente da Faculdade Nacional de Filosofia, tornada modelo padrão para todas as instituições congêneres a serem criadas através da qual o Estado impunha sua tutela fazendo letra morta a autonomia do campo cultural”.

No entender de Mendonça (1998, p.20),

“A estruturação pretendida por Teixeira significava a possibilidade de criar instituições modernas, abertas ao espírito de renovação e pesquisa e, num outro registro, instituições capazes, também, de tirá-la do isolamento, de difundir sua mensagem e criar um mercado, não necessária ou exclusivamente no sentido econômico do termo, mas no sentido de um lugar onde se intercambiam idéias. Em suma, os “locii” para a fundação, o reconhecimento e a expansão de sua identidade social, e mesmo de sua missão na sociedade”.

QUADRO 2: Confronto Entre o Pensamento de Anísio Teixeira e Gustavo Capanema.

| ANÍSIO TEIXEIRA | GUSTAVO CAPANEMA |
|---|---|
| REFORMA DO ENSINO – 1932 A 1935 | MINISTRO DA EDUCAÇÃO |
| A construção do país se faria pela disseminação da mentalidade científica, estilo democrático. Pilares desse processo: Ciência e Democracia. | A reconstrução do país se faria pela valorização das tradições nacionais e sua defesa da subversão de agentes externos. |
| As massas seriam educadas para se incorporarem conscientemente à sociedade democrática de base científica. | Dever-se-ia inculcar nas massas os verdadeiros valores nacionais para que acatassem a autoridade dos líderes nacionais. |
| A universidade deveria formar os intelectuais para dirigirem a sociedade. | A universidade deveria formar intelectuais que serviriam ao Estado. |
| Criou a universidade do Distrito Federal em 1935 e a Faculdade Nacional de Educação. Instituição aberta à renovação e à pesquisa, ao intercâmbio de idéias. Autonomia no campo cultural. Privilégio à Cultura Humanística. | Extingue por Decreto a Universidade do Distrito Federal e a Faculdade Nacional de Educação. Cria a Universidade do Brasil e a Faculdade Nacional de Filosofia, como expressão do projeto de formação das elites, contrapunha à cultura humanística. Exclui do ensino superior os cursos de formação de professores para a escola primária. Reduz a formação do professor primário e secundário à dimensão técnico-metodológica. |

Fonte: MENDONÇA, A. W. O educador, intelectual ou burocrata? In: CANDAU, Vera M. Magistério: construção cotidiana. 2. ed. Petrópolis: 1994.

Confronto definindo metas que muito prejudicaram o desenvolvimento da formação de professor e da didática.

Martins (1987, p.79) continua sua reflexão sobre o assunto, referindo-se à opção final de Capanema por excluir da estrutura da Universidade de Brasília, a projetada Faculdade Nacional de Educação:

“Essa opção não se fundamentava apenas em razões de ordem financeira ou burocrática, mas se constituía em mais uma expressão do seu projeto de formação de elites que, por sua vez, contrapunha a cultura humanística à ciência e à técnica, entendidas – a cultura, por um lado e a técnica por outro – como os núcleos de dois sistemas de ensino paralelos e diferenciados. Capanema excluiu do âmbito do ensino superior os cursos de formação de professores e especialistas para a escola primária. Contrapunha o pedagógico ao “humanístico” reduzindo o primeiro à sua estrita dimensão técnico – metodológica, no próprio processo de formação do professor secundário”.

Foi exatamente dentro desta perspectiva que estruturou as seções de pedagogia e de didática no interior da Faculdade Nacional de Filosofia.

Finalmente, pelo Decreto lei nº . 1.190 de 04 de Abril de 1939, a Didática aparece na complementação obrigatória à obtenção da licenciatura, como curso, envolvendo todos os conteúdos de formação pedagógica e como disciplina. Mas foi pelo Decreto nº 3.454/41 que o curso de Didática passou a ser feito exclusivamente após a conclusão do bacharelado, em um ano de estudos especiais, esquema três + um. Ela permanece como disciplina complementar da licenciatura com objetivos, conteúdo e métodos estreitamente relacionados às direções que a área vem assumindo em seu desenvolvimento histórico. Pouco a pouco o curso de Didática foi se extinguindo, pois aqueles

que estavam contra essa medida reivindicaram uma maior integração entre a formação pedagógica e a formação “cultural”, defendendo sua simultaneidade.

A Didática então com o caráter de disciplina e de curso, permanece até que o Decreto Lei nº. 9.092, de 1946 vem desobrigar o curso. Sob a vigência da Lei 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação o esquema três + um foi extinto por um parecer do Conselho Federal de Educação. A Didática perdeu seus qualificativos de geral e especial e foi introduzida a Prática de Ensino sob a forma de Estágio Supervisionado.

A esta época, para Candau (1998, p.22),

“a marca fortemente metodológica trouxe para a Didática renovada os seguintes métodos e técnicas mais difundidos: centros de interesse, estudo dirigido, unidades didáticas, métodos dos projetos, a técnica de fichas didáticas, o contrato de ensino, etc”.

4.1 - O Caráter Instrumental - Metodológico

Dando seqüência ao trabalho não poderia deixar de merecer destaque estes dois aspectos assumidos pela Didática e que, à época, foram objetos de grande número de referências e estudos que chegaram mesmo a marcar sua trajetória.

Sobre esses aspectos Oliveira (1997, p.9) diz:

“No primeiro momento, do início da década de 50 até quase o final da década de 1970, as sistematizações e as práticas didáticas apresentam como características principais o privilégio de seu caráter

metodológico como conjunto de procedimentos e técnicas de ensino que buscavam garantir a eficiência na aprendizagem dos alunos e a defesa da concepção da neutralidade científica e pedagógica. A Didática é meramente prescritiva e seu conteúdo se reduz ao âmbito da articulação técnica dos momentos de planejamento, execução e avaliação do processo pedagógico na sala de aula. A disciplina de Didática ensina aos futuros professores técnicas para formular objetivos, elaborar planos e prova, dar uma aula expositiva, conduzir um trabalho de grupo entre outras. O seu objetivo é o de oferecer subsídios metodológicos ao professor para “ensinar bem”, sem se perguntar a serviço do “que” e “de quem” se ensina”.

No campo da metodologia didática existem hoje divergências profundas em relação à decorrência desses conceitos na prática pedagógica.

Sobre esse assunto Rays (1991, p.85), fala o seguinte:

“A literatura que aborda esse tema tem se preocupado mais com os aspectos técnico-instrumentais e sua decorrência metodológica, deixando em plano inferior as reflexões de cunho epistemológico em que devem se fundamentar as primeiras. Sem essas reflexões, a prática pedagógica tem se constituído em mero emprego de métodos e técnicas de ensino, sem uma justificativa teórica que se aproxima dos reais propósitos da ação educativa escolar. O emprego do método e da técnica não pode ter valor em si mesmo, desconsiderando o contexto teórico em que se insere”.

Veiga (1991, p.86), assim se posiciona sobre o assunto:

“O método de ensino passa a ser, assim, um dos elementos possíveis para a estruturação dos caminhos a serem percorridos pela ação didática. Esses caminhos utilizarão em suas trajetórias diferentes procedimentos de ensino, objetivando motivar e orientar o educando para a assimilação do saber veiculado no processo escolar e na sua relação com os meios: natural, cultural, sócio-econômico, etc”.

No entanto, cabe lembrar aqui que as transformações sofridas pelos métodos de ensino estiveram sempre ligadas às modificações sócio-econômicas e políticas da sociedade. Com efeito, não raras foram as vezes em que essas transformações ignoraram a relação fundamental entre o método e os objetivos da educação; entre o método e o conteúdo do ensino; entre o método e a aprendizagem e, enfim, entre o método e a organização da escola. Não se pode ignorar as relações existentes entre o método e a lógica interna do processo de ensino aprendizagem e sua decorrência político-pedagógica.

Feitas estas considerações será abordado um outro aspecto da Didática e da Pedagogia, a dicotomia “teoria-prática”. A recuperação de sua unidade deve se dar, de tal forma, que a teoria seja o pensar crítico sobre a prática em busca de sua significação global para uma *práxis* transformadora do social.

4.2 - A Didática e a Articulação Teoria-Prática

Uma das recomendações do Iº Seminário “A Didática em questão”, foi relacionar o discurso da Didática com a Didática vivida no dia-a-dia da escola.

Foi um desafio enfrentado por alguns pesquisadores que se dispuseram a desenvolver estudos sobre o cotidiano da escola, os quais são incorporados às bibliografias dos cursos de formação e aperfeiçoamento docente fornecendo elementos precisos para a tão buscada articulação teoria-prática. Esse é um dos problemas que mais fortemente emerge da análise da problemática da formação dos profissionais de educação.

Candau & Lelis (1988, p.49) fazem, sobre o assunto, afirmações como:

“A teoria e a prática são bastante dissociadas porque a realidade não permite a aplicação do conteúdo aprendido (...) Existe uma grande distância entre os conhecimentos adquiridos durante o curso e o que aluno encontra na prática, sendo necessário uma revisão daquilo que é ensinado. Há uma grande distância entre a teoria e a prática e deve ser preocupação constante a possível aplicação da teoria.

Certamente a relação entre a teoria e a prática não é objeto de preocupação exclusivamente dos educadores. A questão não é nova, tem estado presente ao longo da história do pensamento humano e, de modo especial, da filosofia ocidental. Esta é uma questão que afeta mais às áreas “aplicadas” do conhecimento que incidem mais diretamente sobre a prática social. (Medicina, Serviço Social, Direito etc.)”.

Pelos depoimentos transcritos acima, podemos observar que a separação, e mesmo oposição, entre a teoria e a prática é freqüentemente denunciada pelos educadores e ao mesmo tempo explicitado o desejo de buscar novas formas de relacionamento entre estas duas dimensões da

realidade. Trata-se para muitos de uma das questões básicas da formação do educador e, para alguns, o ponto central de reflexão na busca de alternativas para a formação desses profissionais.

Candau & Lelis (1988, p.50), argumentam:

“Convém, salientar que, na questão da relação teoria-prática, se manifestam os problemas e contradições da sociedade em que vivemos que, como sociedade capitalista, privilegia a separação trabalho intelectual, trabalho – manual e, conseqüentemente, a separação entre teoria e prática. É neste contexto que a relação teoria prática deve ser situada”.

As formas de conceber a relação teoria e prática são certamente muitas. No entanto, acreditamos poder agrupá-las fundamentalmente em dois esquemas: a visão dicotômica e a visão de unidade.

Chauí, (1980, p.68) assim explica:

a) Visão dicotômica.

Está centrada na separação entre teoria e prática. É importante salientar que não se trata simplesmente de distinguir entre um ponto e outro. A ênfase é posta na total autonomia de um em relação ao outro. Trata-se de afirmar a separação.

Esse esquema assume sua forma mais radical na visão dissociativa. Nesta, a teoria e prática são componentes isolados e mesmo opostos. Frases como: “na prática a teoria é outra”, “uma coisa é a teoria, outra, a prática”, expressam bem esta postura.

Dentro desse esquema, corresponde aos “teóricos” pensar, elaborar, refletir e planejar e, aos “práticos”, executar, agir fazer. Cada um desses pólos - teoria e prática - têm sua lógica própria.

Já na visão associativa, teoria e prática são pólos separados, mas não opostos. Na verdade, estão justapostos. O primado é da teoria. A prática deve ser uma aplicação da teoria. A prática não inventa, não cria, não introduz situações novas. A inovação vem sempre do pólo da teoria. A prática adquirirá relevância na medida que for fiel aos parâmetros da teoria.

b) Visão de unidade – está centrada na vinculação, na união entre teoria e prática. É necessário, contudo, deixar claro que unidade não significa identidade entre estes dois pólos. Trata-se de uma unidade assegurada pela relação simultânea e recíproca, de autonomia e dependência de uma relação com a outra. Vasquez (1977, p.241) completa o pensamento dizendo:

“Na visão de unidade, teoria e prática são dois componentes indissolúveis da “práxis” definida como “atividade teórico-prática”, ou seja, tem um lado ideal, teórico, e um lado material, propriamente prático, com a particularidade de que só artificialmente, por um processo de abstração, podemos separar, isolar um do outro”.

Enfim, com essas considerações sobre a teoria e a prática pode-se partir para uma análise de sua implicação para a formação do educador.

É na visão de unidade que se encontram os pressupostos dirigidos à função dos profissionais da educação. Conforme Candau & Lelis (1988, p.59):

“A teoria e a prática educativa, neste enfoque, são consideradas o núcleo articulador da formação do educador, na medida em que os dois

pólos devem ser trabalhados simultaneamente, constituindo uma unidade indissolúvel. Há uma implicação mútua entre eles, superando-se assim uma tendência muito encontrada nos cursos de Pedagogia e de Licenciatura que considera a prática educacional como separada das teorias pedagógicas. Na visão de unidade, a teoria é revigorada e deixa de ser um conjunto de regras, normas e conhecimentos sistematizados a priori, passando a ser formulada a partir das necessidades concretas da realidade educacional, a qual busca responder através da orientação de linhas de ação”.

Quanto à prática educacional, nessa alternativa, ela é sempre o ponto de partida e o ponto de chegada.

Como afirma Fávero (1981, p.19)

(...) “A formação do educador não se concretiza de uma só vez. É um processo. Não se produz apenas no interior de um grupo, nem se faz através de um curso. É o resultado de condições históricas. Faz parte necessária e intrínseca de uma realidade concreta determinada, realidade esta, que não pode ser tomada como algo pronto, acabado, ou que se repete indefinidamente. É uma realidade que se faz no cotidiano. É um processo e, como tal, precisa ser pensado e planejado”.

5 - A PEDAGOGIA TRADICIONAL

No momento em que questões didáticas nos desafiam torna-se pertinente refletir sobre o pensamento pedagógico de Comênio, não para buscar dados históricos sobre este protagonista da história da Pedagogia e da Didática; mas, para tentar compreender de forma específica como ele se apropria das questões humanas vitais do seu tempo e como traduziu estas preocupações no campo educacional levando-o a propor uma original arte de ensinar, em sua Didática Magna. Esta foi, sem dúvida, a primeira conceituação de Didática, registrada por volta de 1657.

No dizer de Ghiraldelli Jr. (1994, p.13):

“Ao reformular os métodos de ensino Comênio pesquisou instrumentos específicos usados em sala de aula, ou seja, técnicas de ensino que eram empregadas pelos professores nas escolas de primeiras letras abertas por Lutero para enfrentar a pedagogia católica que dominava no período medieval. Mas não foi Lutero quem realmente atendeu os desejos da burguesia emergente que já não aceitava a lentidão da pedagogia católica. De fato, foi o pastor luterano Comênio, o verdadeiro responsável por esse feito”.

O pensamento didático de Comênio conduz a duas verdades. A primeira evidencia já o caráter instrumental-metodológico da Didática exposto no Tratado de Arte de Comênio – e que prevalece até os dias atuais -, ao reformular as normas e práticas de ensino.

A segunda remete ao seu caráter político; pois foi em atendimento a convite dos Chefes de Estado, na tentativa de corrigir a situação vigente que Comênio reformulou o sistema de ensino.

Deduz-se ainda que a Didática não constitui apenas uma disciplina de caráter instrumental, que trata do processo de ensino de forma desvinculada do contexto histórico social “neutro”, universal como conceituou Comênio. Deduz-se também que o fato da escola atender aos interesses das classes dominantes, não é invenção dos nossos tempos; esta não é uma prerrogativa atual.

Comentando Damis (1991, p.18), é importante destacar, aqui, que a escola, neste momento, não vivenciou apenas momentos renovadores. Não se pode esquecer do papel exercido pela Companhia de Jesus, fundada em 1540, com a finalidade de lutar contra a difusão de idéias luteranas, através do ensino do catolicismo. Este ensino, expandido pela Europa e América Latina em um momento coincidente com o desenvolvimento de condições que valorizavam o homem como ser individual, buscou divulgar concepção e valores predominantes na Idade Média. Mesmo contando com o trabalho dos Jesuítas, a fim de contribuir para manter as concepções de mundo predominantes até então, novas teorias sobre educação e ensino foram elaboradas para atender aos diferentes momentos do avanço capitalista. Além de Lutero e Comênio encontramos também Herbart (1776-1847) e Dewey (1859-1952), que sintetizaram em suas teorias, os diferentes momentos históricos vivenciados. Pode-se citar ainda, Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), Fröebel

(1782-1852), etc., que somados aos anteriores representam um pensamento, uma necessidade, um momento histórico.

Esta diversidade de concepções entre diferentes teóricos existe porque o homem, como agente social, ao produzir um conhecimento, uma explicitação sistemática sobre o mundo, o faz a partir de determinada forma de compreender a relação entre a prática específica, que é objeto de sua investigação e a prática social global que a fundamenta.

5.1 - A Didática na Pedagogia Tradicional

Ao comentar Libâneo (1992, p.64), conclui-se o seguinte: todos os autores concordam em classificar as tendências pedagógicas em dois grupos: as de cunho liberal, assim denominadas por serem acríticas, visto que não questionam a implicação dos determinantes sócio estruturais na educação. Sustentam a idéia de que a escola deve preparar os indivíduos para desempenhar os papéis sugeridos pelas sociedades de classes, conforme suas aptidões individuais.

Tudo começou quando, ao final do século XVIII a burguesia inconformada, lançou mão dos ideais humanistas como a liberdade, igualdade e fraternidade para tirar o poder das mãos da nobreza e do clero. Reivindicou direitos para si e para todos os que se julgassem oprimidos. Para se sustentar propôs oferecer ensino para todos com a finalidade de vencer a ignorância e transformar os súditos em cidadãos livres e esclarecidos. Assim a escola se organiza para difundir a instrução e transmitir conhecimentos. Essa fase da

pedagogia liberal corresponde a Pedagogia Tradicional que pretende transmitir, através da escola, a cultura acumulada pelas gerações anteriores.

Às Pedagogias Liberais correspondem a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Escolanovista e a Pedagogia Tecnicista.

Já as Pedagogias de cunho Progressista partem da análise crítica das relações sociais e sustenta as finalidades sócio-políticas da escola em direção à emancipação das classes populares.

Encaram o homem inserido no contexto de suas relações sociais. Sua diretriz confirma o caráter de classe da educação burguesa associando-se à luta do povo contra a ideologia da classe dominante. A Pedagogia Progressista se opõe à Pedagogia Liberal no seguinte sentido: deve haver uma crítica radical de seus fundamentos sociais. A educação é um fenômeno social antes de ser um processo cultural. Existem classes sociais antagônicas com valores, interesses, comportamentos sociais e concepção de mundo diferentes.

As Progressistas são: Pedagogia Libertadora, Pedagogia Libertária e Pedagogia Crítico-Social dos conteúdos. Existem outras correntes vinculadas a uma ou outra dessas Pedagogias, sendo estas as mais conhecidas.

A Didática, como não poderia deixar de ser, assume na Pedagogia Tradicional um caráter normativo, com um conjunto de regras e normas que regulam o ensino. Concentra-se no professor e no conteúdo, sendo a aula expositiva, praticamente, o único meio utilizado. Pretende formar um aluno ideal capaz de decorar a matéria e repeti-la nas provas orais e escritas. Não considera a realidade concreta do aluno, a matéria é desvinculada dos problemas e interesses reais da sociedade e da vida. Os métodos são

intuitivos. A aprendizagem é receptiva, não mobilizando a atividade crítica do aluno.

Essa didática resiste ao tempo sendo encontrada ainda hoje na prática de muitas escolas. O significado social do conhecimento não é cogitado, como também a compreensão ética da realidade.

5.2 A Concepção da Neutralidade Científica

Conforme Candau (1998, p.43):

“esse pressuposto tem duas únicas e específicas finalidades; a confirmação do político e a negação do técnico. Essa pretensa neutralidade pedagógica povoa o imaginário de um conjunto de educadores que ainda não conseguiram incorporar que a sua ação pedagógica tem um papel político e que, portanto, o seu modo de ensinar, responde a uma proposta política de educação e de sociedade. Fazer educação implica e decorre de uma certa forma, de um modo de conhecer a educação e tudo o que a ela está relacionado”.

Visto desse modo, todos os estruturantes do processo pedagógico, os objetivos, o conteúdo, a metodologia, os recursos materiais pedagógicos, o aluno e o professor, quando reunidos na prática no cotidiano escolar, não podem ser encarados como elementos neutros. No seu inter-relacionamento no momento mesmo da prática eles pressupõem um posicionamento diante da realidade que se pretende conhecer e nela atuar.

Ainda sobre esse assunto Saviani (1980, p.36) se refere:

(...) “decidir o que e como ensinar significa decidir que homem se pretende formar, que modelo de homem se tem em mente para qual sociedade. Isto é basicamente o que justifica uma pedagogia”.

Completando o raciocínio, Martins (1989, p.13) assim comenta:

(...) “é fundamental entender o ato pedagógico como um ato político, no sentido de direcionar a própria ação em busca de alternativas, conscientemente assumidas, na direção a que se pretende chegar”.

A partir das afirmativas desses e de outros estudiosos da área foi destituída da Didática a concepção de neutralidade científica que até então era admitida.

5.3 A Pedagogia Escolanovista

O dizer de Oliveira (1997, p.10) conduz ao seguinte comentário:

O movimento Escolanovista surgiu na Europa, e após algum tempo alcançou dimensão de um movimento de renovação educacional.

No Brasil o contexto histórico-social marcado por transformações na vida econômica e política, aumentava a clientela escolar e também a consciência dos objetivos sociais da escola e do ensino como instrumentos de construção social. Assim as idéias da educação renovada, existentes em muitos países da Europa e Estados Unidos, chegaram e se introduziram no ensino público com novas práticas e novos conceitos educacionais.

Começou em meados dos anos 20 uma polêmica entre Pedagogia Tradicional e Pedagogia Nova acirrada nos anos 30 com a efervescência ideológica e política que culminou em 1937 com o golpe que implantou a ditadura do Estado Novo Vargasista.

Os “liberais” inicialmente assumiram a Pedagogia Nova que, posteriormente veio também a ser aceita pelos “católicos”.

Nas décadas de 40 e 50 debatia-se a política educacional. Quando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4024/61 surgiu, a Pedagogia Nova ia conquistando a mentalidade dos professores.

Segundo Libâneo (1992, p.65) pode-se comentar que a Pedagogia Escolanovista inclui várias correntes, inclusive a Progressista, baseada na teoria Educacional de John Dewey que inspirou em boa parte, a experiência Didática brasileira.

A Escola Nova pretendia ser fundamentalmente um movimento de renovação pedagógico – didático de cunho técnico, aplicando na prática educativa, e mais especificamente na organização escolar e nos procedimentos de ensino as conclusões dos estudos das ciências do comportamento. Mas ela não era apenas isso, pois trazia no seu interior uma visão de homem e de mundo, isto é uma concepção filosófica.

Entre as idéias em que se baseava a Escola Nova pode-se destacar:

- Pedagogia e a Didática devem adotar uma atitude crítica e dinâmica de investigação e reflexão constantes, no sentido de aprimorar sua prática, tanto no que concerne a seus fins como a seus meios.

- A educação em geral, e o ensino, em particular, devem respeitar as diferenças individuais e os estágios do desenvolvimento infantil, em seus aspectos físico, cognitivo, afetivo e social.
- A aprendizagem é um processo dinâmico, que depende da atividade mental do educando e se dá por meio da mobilização dos seus esquemas de pensamento. A atitude do aluno deve ser de participação ativa e dinâmica; devem ser usados os métodos ativos de ensino e aprendizagem.
- O ensino deve centrar-se no educando, preocupando-se mais em desenvolver seus processos mentais de pensamento (observação, proposição e comprovação de hipóteses, espírito crítico, capacidade de analisar, julgar, etc.), do que em acumular conhecimentos memorizados sem ligação com a realidade do aluno.
- A escola deve favorecer a prática das relações humanas, incentivando a livre comunicação, a cooperação e o auxílio mútuo.

Dessas colocações pode-se deduzir que a Escola Nova não se prende a nenhum método de ensino. É uma atividade de espírito em permanente disponibilidade no intuito de melhorar a educação, de evitar a rotina, de manter constante inquietação e dúvida em relação às soluções propostas para o problema da educação escolar.

5.4 - A Pedagogia Tecnicista

Em Libâneo (1992, p.17) pode-se ter as seguintes considerações:

A Pedagogia Tecnicista desenvolveu-se no Brasil a partir da década de 50. Inspirada na teoria behaviorista de aprendizagem e na abordagem

sistêmica do ensino, foi imposta pelos organismos oficiais por ser compatível à orientação do regime militar então vigente. A educação prepara os recursos humanos necessários à incrementação do crescimento econômico e tecnológico da sociedade, conforme a concepção economicista da educação.

A Didática nas décadas de 50 e 60 se identificou com o tecnicismo preocupada com os meios de ensinar sem se preocupar com questões de natureza estrutural. O instrumento de ensino tinha fim em si mesmo. Para o tecnicismo os meios facilitam a aprendizagem se forem adequados ao desenvolvimento psicológico do aluno. A Didática passa a oferecer receitas para otimizar os meios e garantir a aprendizagem. A classificação mais simplificada do sistema de instrução tecnicista resultou na seguinte forma: objetivos – conteúdos – estratégias – avaliação.

O professor é um administrador e executor do planejamento que é uma previsão das ações necessárias para atingir os objetivos.

Nesta pedagogia a desvinculação entre teoria e prática é mais evidente e acentua-se o formalismo didático através dos planos elaborados segundo normas pré-fixadas.

Os marcos mais significativos do modelo tecnicista são as Leis 5540/68 que reorganiza o ensino superior e a Lei 5692/71 que trata do ensino de 1º e 2º graus.

A postura dos professores de Didática é eclética embora atribuam ênfase ao caráter instrumental-metodológico do ensino.

Continua ainda a discussão sobre a falta do objeto de estudo e a ausência de um corpo teórico próprio.

Essas discussões conduziram os estudiosos a constatarem o desafio que reclamava uma urgente providência: a busca científica do objeto de estudo para assegurar a diretriz do corpo teórico da didática.

5.5 - A Busca do Objeto de Estudo

Segundo Oliveira e André (1997, p.11),

“As tentativas de definição do objeto e da identidade da Didática dominaram as pautas das discussões nos encontros científicos da área ao longo de dez anos – final dos anos 80 e início dos anos 90 – podendo-se dizer que só nos últimos dois ou três anos esse tema deixou de se constituir preocupação central dos pesquisadores da área”.

Coelho & Silva (1991, p.36) vêm completar assim o raciocínio:

“Para isso, há a necessidade de especificar o objeto educativo de forma a não atomizar o fenômeno educativo e desenvolver uma metodologia específica que permita reter os aspectos dinâmicos moventes da educação, porque são estes precisamente que lhe conferem a especificidade humana”.

Ora, a Didática é uma área de estudos da Ciência da Educação (Pedagogia), que, assim como esta, possui um caráter prático (práxis). O objeto/problema da Pedagogia é a educação enquanto prática social. Daí o seu caráter específico que a diferencia das demais, que é o de uma ciência prática – parte da prática e a ela se dirige.

Ante essas considerações não há dúvida de que o objeto de estudo da Didática, enquanto área de estudo da Ciência da Educação (Pedagogia) é o ensino em situação, ou seja, no qual a aprendizagem é a intencionalidade almejada, no qual os sujeitos imediatamente envolvidos, (professor e aluno) e suas ações (o trabalho com o conhecimento), são estudados nas suas determinações histórico-sociais. Pimenta (1996, p.63).

Contreras Domingo (1990, p.130), em seu comentário, diz:

“Acentuando o compromisso da Didática com a prática, afirma que o objeto de seu estudo, além de conhecer a estrutura e o questionamento dos processos reais de ensino-aprendizagem, ou seja, dos processos que já existem, deve estudar as possibilidades de estruturação e funcionamento de novas possibilidades docentes; a Didática busca a construção de uma nova realidade. Não nos encontramos em frente a um objeto científico definitivamente criado, mas em contínua construção”.

Finalmente, à análise dessas considerações conclui-se que existe atualmente um consenso de que a Didática, como área de estudo, focaliza o processo de ensino ou da ação docente, cujas diferentes concepções expressam diferentes teorias, tendências e posições na área. Definido seu objeto específico de estudo a Didática terá à sua frente a oportunidade de construir seu corpo teórico.

5.6 - A Pedagogia Libertadora

A Pedagogia Libertadora, também conhecida como Pedagogia de Paulo

Freire, é marcada pela sua atuação não formal e tem sido empregada com muito êxito em vários setores dos movimentos sociais, como sindicatos, associações de bairro, comunidades religiosas. Na visão de Libâneo (1989, p.33), pode-se comentar que esta Pedagogia é inicialmente usada entre adultos, que vivenciam uma prática política e onde o debate sobre a problemática econômica, social e política pode ser aprofundado com a orientação de intelectuais comprometidos com os interesses populares. Não é que não tenham existido antes esforços no sentido de formular propostas de educação popular. Já no começo do século formaram-se movimentos de renovação educacional por iniciativa de militantes socialistas. Muitos integrantes dos pioneiros da Escola Nova tinham real interesse em superar a educação elitista e discriminadora da época. No início dos anos 60 surgiram os movimentos de educação de adultos que geraram idéias pedagógicas e práticas educacionais de educação popular, configurando a tendência que veio a ser denominada Pedagogia Libertadora. Em relação à sua aplicação nas escolas públicas especialmente no ensino de 1º grau, os representantes dessa tendência não chegaram a formular uma orientação pedagógico-didática especificamente escolar compatível com a idade, desenvolvimento mental e as características da aprendizagem de crianças e jovens.

A Pedagogia Libertadora não tem uma proposta explícita de Didática e, muitos dos seus seguidores, entendendo que toda didática resumir-se-ia ao seu caráter tecnicista instrumental, meramente prescritivo, até recusam admitir o papel dessa disciplina na formação de professores.

No entender de Paulo Freire (1984, p.28):

“a Didática deveria ter seu enfoque dentro dos pressupostos de uma Pedagogia progressista, que trabalhasse além dos métodos e técnicas, que procurasse associar escola-sociedade, teoria-prática, conteúdo-forma, técnica-política, ensino-pesquisa, professor-aluno. Ela deveria contribuir para ampliar a visão do professor quanto às perspectivas didático-pedagógicas mais coerentes com nossa realidade educacional ao analisar as contradições entre o que é realmente o cotidiano da sala de aula e o ideário pedagógico calcado nos princípios da teoria liberal, arraigado na prática dos professores”.

As considerações apontadas pelos autores sobre a Didática, se analisadas no contexto da época permitem perceber uma dupla reflexão:

Libâneo compreende que a Pedagogia Libertadora não aceita o papel da Didática na formação de professores, não a compreende no seio dos pressupostos da Pedagogia Liberal marcada, no seu entender, pela divisão de classes, pela desigualdade social, pela ausência da prática da liberdade na educação e da crítica à realidade.

Paulo Freire compreende que a Pedagogia Progressista Libertadora parte do princípio da negação dos pressupostos da Pedagogia Liberal no sentido de construir uma didática crítica que busque superar o intelectualismo escolanovista, recupere as tarefas especificamente pedagógicas e que procure ainda, compreender e analisar a realidade social onde está inserida a escola.

Para promover a compreensão da mudança proposta pela Pedagogia Libertadora diz Gayotto (1987, p.11)

“Em Paulo Freire a abordagem da educação não é unilateral. Não há uma relação linear de poder, mas um processo dialético em que educador e educando são imersos numa aventura de descoberta compartilhada. Por isso é uma concepção revolucionária, comprometida com a libertação humana. A educação pode ser uma forma de reprodução da opressão, se não permitir essa relação dialética na elaboração do conhecimento.

O sujeito precisa experimentar em sua prática a capacidade de transformação de sua situação, para participar ativa e conscientemente na luta por sua libertação. Deve comprometer-se no processo educativo com a consciência cada vez mais crítica de seu papel de sujeito de transformação”.

Essas considerações de Gayotto (1987) remetem à base filosófica que fundamenta o método educativo de Paulo Freire. Para ele, só a partir da conscientização é que o homem pode se libertar, exercendo sobre a realidade e os mitos que buscam descaracterizá-la a necessária decodificação, chegando a um nível crítico de conhecimento.

Durante o processo de decodificação o homem revela sua visão de mundo o que o leva a buscar os “temas geradores”. O autor exemplifica esse fato quando se refere ao grupo que não expressa concretamente seus temas geradores (o que pareceria significar que não possui temas) sugere, ao contrário, o tema do silêncio. O tema do silêncio sugere, por sua vez, uma estrutura de mutismo frente à força esmagadora das situações-limite.

Encontrado o tema gerador, num processo psico-sociológico, o homem se identifica como sujeito capaz de agir sobre seu ambiente concreto. Todas as concepções de Paulo Freire em matéria de educação, e toda sua ação educativa estão orientadas por esta convicção, por este tema gerador, por esta primeira “idéia força”. Enquanto cria a cultura o homem faz a história, porque na medida em que o homem cria e decide, as épocas vão se formando e reformando. A história no pleno sentido do termo não é outra coisa que as respostas dadas pelos homens à natureza, aos demais, às estruturas sociais. O homem só é capaz de criar cultura, de fazer história e de se sentir sujeito de tudo isto, se tomar consciência da realidade, conscientizar-se dela e sobre ela e da sua capacidade para transformá-la. Portanto, o primeiro objetivo de toda a educação, para Paulo Freire é a conscientização, antes de tudo provocar uma atitude de reflexão crítica, que compromete a ação.

À vista destas considerações pode-se deduzir que há uma Didática implícita na orientação do trabalho escolar, pois, de alguma forma, o professor se põe diante de uma classe com a tarefa de orientar os alunos.

A concepção dialética ou crítica não foi dominante no nosso contexto educacional. Ela se organizou com maior nitidez a partir de 1979.

Para a concepção dialética e filosófica da educação, não existe um homem dado “a priori”, pois não coloca como ponto de partida uma determinada visão de homem. Interessa-se pelo ser concreto. A tarefa da filosofia é explicitar os problemas educacionais e compreendê-los a partir do contexto histórico em que estão inseridos.

Libâneo (1989, p.39) conclui sobre os pressupostos da Pedagogia Libertadora o seguinte:

“A própria designação de “educação problematizadora” como correlata de educação libertadora revela a força motivadora da aprendizagem. A motivação se dá a partir da codificação de uma situação-problema, da qual se toma distância para analisá-la criticamente. Esta análise envolve o exercício da abstração, através da qual procuramos alcançar, por meios de representações da realidade concreta, a razão de ser dos fatos. O que o educando transfere, em termos de conhecimento, é o que foi incorporado como resposta às situações de opressão - ou seja, seu engajamento na militância política.

Pedagogias Progressistas: Libertadora – Libertária – Crítico Social dos Conteúdos.

5.7 - A Pedagogia Libertária

No entender de Libâneo (1984, p.26). A Pedagogia Libertária reúne os defensores da auto-gestão pedagógica. Tem em comum com a Pedagogia Libertadora o anti-autoritarismo, a valorização da experiência vivida como base da relação educativa e a idéia da auto-gestão pedagógica. Em função disso dá mais valor ao processo de aprendizagem grupal (participação em assembléias, em votações, em discussões), do que aos conteúdos de ensino. Como decorrência, a prática educativa somente faz sentido numa prática social junto

ao povo, razão pela qual preferem as modalidades de educação popular “não formal”.

No dizer de Lobrot (1974, p.18) sobre a Pedagogia Libertária pode-se fazer o seguinte comentário: A Pedagogia Libertária espera que a escola exerça uma transformação na personalidade dos alunos num sentido libertário auto-gestionário. A idéia básica é introduzir modificações institucionais, a partir dos níveis subalternos que, em seguida, vão “contaminando” todo o sistema. A escola instituirá, com base na participação grupal, mecanismos institucionais de mudança (assembléias, conselhos, eleições, reuniões, associações etc.), de tal forma que o aluno, uma vez atuando nas instituições “externas” leve para lá tudo o que aprender.

Outra forma de atuação da Pedagogia Libertária, correlata à primeira, é – aproveitando a margem de liberdade do sistema – criar grupos de pessoas com princípios educativos auto gestionários (associações, grupos informais, escolas auto-gestionárias). Há, portanto um sentido expressamente político, à medida que se afirma o indivíduo como produto social e que o desenvolvimento individual somente se realiza no coletivo. Voltando ao dizer de Libâneo (1984, p.27):

“a pedagogia libertária abrange quase todas as tendências antiautoritárias em educação, entre elas a anarquista, a psicanalista, a dos sociólogos e também a dos professores progressistas. Embora Neil e Rogers não possam ser considerados progressistas, não deixam de influenciar alguns libertários como Lobrot. Entre os estrangeiros devemos citar Vasquez e Oury entre os mais recentes, Ferrer y

Guardia entre os mais antigos. Particularmente significativo é o trabalho de Freinet, que tem sido muito estudado entre nós, existindo inclusive algumas escolas aplicando seu método.

Entre os estudiosos e os divulgadores da tendência libertária pode-se citar Maurício Tragtemberg, apesar da tônica de seus trabalhos não ser propriamente pedagógica, mas de crítica das instituições em favor de um projeto autogestionário. Em termos propriamente pedagógicos, inclusive com propostas efetivas de ação escolar é citado Miguel Gonzales Arroyo”.

A autogestão é assim, o conteúdo e o método; resume tanto o objetivo pedagógico quanto o político. A pedagogia libertária mais conhecida como “pedagogia institucional”, pretende ser uma forma de resistência contra a burocracia como instrumento da ação dominadora do Estado, que tudo controla (professores, programas, provas, etc.), retirando a autonomia. A Didática nesta Pedagogia admite que as matérias são colocadas à disposição do aluno, mas não são exigidas. São um instrumento a mais, porque o importante é o conhecimento que resulta das experiências vividas pelo grupo, especialmente a vivência de mecanismos de participação. “Conhecimento” não é a investigação crítica do real, para extrair dele um sistema de representações mentais, mas a descoberta de respostas às necessidades e às exigências da vida social. Quanto aos métodos, é na vivência grupal, na forma de autogestão, que os alunos buscarão as bases mais satisfatórias de sua própria instituição, graças à sua própria iniciativa e sem qualquer forma de poder. Trata-se de colocar nas mãos dos alunos tudo o que for possível: o conjunto da vida, as atividades, a

12

organização do trabalho no interior da escola (menos a elaboração dos programas e a decisão dos exames que não dependem nem dos docentes nem dos alunos).

O progresso da autonomia, excluída qualquer direção de fora do grupo se dá num “crescendo”: primeiramente a oportunidade de contatos, aberturas, relações informais entre os alunos. Em seguida, o grupo começa a se organizar de modo a que todos possam participar de discussões, cooperativas, assembléias, isto é, diversas formas de participação e expressão pela palavra; quem quiser fazer outra coisa, ou entra em acordo com o grupo, ou se retira. No terceiro momento, parte para a execução do trabalho.

A relação professor aluno é de não-diretividade, isto é, considerar desde o início a ineficácia e a nocividade de todos os métodos à base de obrigações e anulações. O professor é um orientador e um catalisador, ele se mistura ao grupo para uma reflexão em comum.

Se os alunos são livres frente ao professor, este também o é em relação aos alunos (ele pode, por exemplo, recusar-se a responder uma pergunta, permanecendo em silêncio). Entretanto, essa liberdade de decisão tem um sentido bastante claro: se o aluno resolve não participar, o faz porque não se sente integrado ao grupo, mas o grupo tem responsabilidade sobre esse fato e vai colocar a questão; quando o professor se cala diante de uma pergunta, seu silêncio tem um significado educativo que pode, por exemplo, ser uma ajuda para que o grupo assuma a resposta ou a situação criada. No mais, ao professor cabe a função de conselheiro e, outras vezes, de instrutor-monitor à disposição do grupo. Em nenhum momento esses papéis do professor se

confundem com o de “modelo”, pois a pedagogia libertária recusa qualquer forma de poder ou autoridade.

Quanto aos pressupostos de aprendizagem – As formas burocráticas das instituições existentes, por seu traço de impessoalidade, comprometem o crescimento pessoal. A ênfase na aprendizagem informal, via grupo, e a negação de toda forma de repressão visam favorecer o desenvolvimento de pessoas livres. A motivação está, portanto, no interesse em crescer dentro da vivência grupal, pois, supõe-se que o grupo devolva a cada um de seus membros a satisfação de suas aspirações e suas necessidades. Somente o vivido, o experimentado é incorporado ao utilizável em situações novas. Assim, o critério de relevância do saber sistematizado é seu possível uso prático. Por isso mesmo, não faz sentido qualquer tentativa de avaliação da aprendizagem, ao menos em termos de conteúdo.

À vista das colocações de Lobrot (1974, p.18) e de Libâneo (1984, p.27), têm-se um quadro diferente de todas as tendências pedagógicas, mesmo da Pedagogia Libertadora que se pretende também anti-autoritária. Os autores pesquisados não explicitam que essa Pedagogia tenha tido algum êxito, mesmo entre adultos.

No caso de educação de crianças é uma concepção inadequada pelos seus pressupostos, conteúdo, método e postura dos professores.

5.8 - A Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos

No entender de Libâneo (1989, p.134), pode-se comentar o seguinte:

Integrar os aspectos material/formal do ensino e, ao mesmo tempo, articulá-los com os movimentos concretos tendentes à transformação da sociedade, eis os propósitos da pedagogia crítico-social dos conteúdos. Ela valoriza a escola enquanto mediadora entre o aluno e o mundo da cultura – construída socialmente – e cumpre esse papel pelo processo de transmissão/assimilação crítica dos conhecimentos, inseridos no movimento da prática social concreta dos homens, que é objetiva uma vez que ocorre no contexto de relações sociais e histórica, porque configura-se conforme o modo como é produzida a existência humana numa etapa histórica determinada.

Para a Pedagogia Crítico Social dos Conteúdos, a escola pública cumpre a sua função social e política, assegurando a difusão dos conhecimentos sistematizados a todos, como condição para a efetiva participação do povo nas lutas sociais. Não considera suficiente colocar como conteúdo escolar a problemática social cotidiana, pois, somente com o domínio dos conhecimentos, habilidades e capacidades mentais podem os alunos, organizar, interpretar e reelaborar suas experiências de vida em função dos interesses da classe. O que importa é que os conhecimentos sistematizados sejam confrontados com as experiências sócio-culturais e a vida concreta dos alunos como meio de aprendizagem e melhor solidez na assimilação dos conteúdos. Do ponto de vista didático, o ensino consiste na mediação de objetivos-conteúdos-métodos que assegure o encontro formativo entre os alunos e as matérias escolares, que é fator decisivo da aprendizagem.

À estas considerações percebe-se que tanto as tendências pedagógicas liberais, quanto as progressistas atribuem à Didática, grande importância e

destaque, enfatizando sempre o seu objeto de estudo que é o processo de ensino e suas relações e ligações com a aprendizagem. As ações de ensinar e aprender formam uma unidade, mas, cada uma tem sua especificidade. A Didática tem como objetivo o processo de ensinar, tendo em vista finalidades sócio-políticas e pedagógicas e as condições e meios formativos; tal direção, entretanto, converge para promover a auto-atividade dos alunos, a aprendizagem.

Na Pedagogia Crítica a instituição escolar tem o significado de local de acesso ao saber sistematizado historicamente acumulado. De acordo com Saviani (1984, p.9), a escola existe

“para propiciar a aquisição de instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber”.

Os conteúdos que constituem esse saber elaborado não poderão ser considerados de forma estática e acabada, pois trata-se de conteúdos dinâmicos e, por isso, articulados dialeticamente com a realidade histórica. O resultado dessa relação dialética será a busca da aplicação dos conhecimentos aprendidos sobre a realidade no sentido de transformá-la. Assim sendo, pode-se concluir que a tarefa de planejar passa a existir como uma ação pedagógica essencial ao processo de ensino, superando sua concepção mecânica e burocrática no contexto do trabalho docente.

Na percepção de Paulo Freire (1987), se professores e alunos exercessem o poder de produzir novos conhecimentos a partir de conteúdos

impostos pelos currículos escolares, estariam de fato consolidando seu poder de contribuir para a transformação da sociedade.

Tendo como ponto de referência os objetivos propostos e os conteúdos a serem estudados passa-se à articulação dos procedimentos que deverão concretizá-los. Esses procedimentos deverão ser selecionados de forma a atenderem os diferentes níveis de aprendizagem desejados, bem como a natureza da matéria de ensino proposta.

O critério básico para a seleção de procedimentos de ensino deverá ser a criatividade.

Portanto, a tarefa do professor nesse momento será articular uma metodologia de ensino com variedade de atividades estimuladoras da criatividade dos alunos. Nessa fase também é importante a participação dos educandos.

O passo seguinte é a sistematização do processo de avaliação da aprendizagem que nessa concepção de planejamento não poderá ter o sentido de processo classificatório dos resultados do ensino. Num processo educativo onde a metodologia privilegia a criatividade dos alunos, a avaliação terá o caráter de acompanhamento desse processo, num julgamento conjunto de professores e alunos. A preocupação deverá ser em verificar a qualidade da reelaboração e produção de conhecimentos empreendida por cada aluno, a partir da matéria estudada.

Concluindo essa discussão, faz-se necessário enfatizar que a caracterização de etapas no planejamento de ensino não deverá ser entendida como o desenvolvimento de partes distintas e estanques dentro desse

processo; pois não é possível compartimentar-se uma ação que por sua natureza é contínua, dinâmica e globalizante. Assim como a educação pretendida através dessa ação, o planejamento deverá ser integrador em toda sua extensão.

Tal perspectiva exigirá do professor um compromisso além do pedagógico; um compromisso com o social, com uma educação política e não ideológica.

Em se tratando de um trabalho que visa contribuir para a melhoria na formação de educadores, após a discussão sobre as concepções pedagógicas e sua influência sobre a Didática e, conseqüentemente, sobre os rumos da formação de professores, um outro elemento de igual importância merece um capítulo neste trabalho.

Durante as últimas décadas, o desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação assumiu um ritmo sempre crescente, imprimindo à sociedade novas diretrizes, não só tecnológicas, mas também sócio-econômico-culturais.

É importante a apropriação das novas tecnologias pelos professores o que permitirá uma boa atuação profissional na atual cultura tecnológica, hoje acessível a uma minoria. Tudo isto significa e representa um novo contexto para a educação.

O próximo capítulo trará uma abordagem neste sentido, pretendendo abrir aos professores caminhos para encontrar novas formas de relacionamento e de criar novos valores para o mundo.

6 – AS NOVAS TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO DOS EDUCADORES.

Partindo das idéias de Fróes (1997) sobre o uso das novas tecnologias, pode-se comentar o seguinte: Tem-se discutido exaustivamente, ao longo desses últimos anos, diversas questões sobre a utilização das novas tecnologias no processo educacional. Como conseqüência das discussões realizadas, a ênfase na utilização de novos recursos informatizados, recai quase sempre na questão da mudança; mas a qual mudança se refere? Fala-se na mudança do ambiente educacional, na mudança caracterizada simplesmente pela chegada do computador, discutem-se mudanças de paradigmas ... mas, quaisquer que sejam os parâmetros utilizados, quaisquer que sejam as atividades, (ou as formas de desenvolvê-las) que pretendemos mudar, corremos o sério risco de, em se fazendo mudanças sem uma certa e cuidadosa reflexão sobre elas, desvirtuarmos o movimento inicial, tornando acidental aquilo que se desejava inicialmente conceber como dinâmico, estabilizando assim um processo que deveria ser um processo *em mudança*, mais que propriamente um processo de mudanças.

Acredita-se seja este o momento de questionar exclusivamente essa nova dimensão: considerar-se a utilização dos recursos informatizados no ambiente educacional como caracterizando um processo em mudança, e, a partir daí, discutir-se as diversas e infinitas facetas desse movimento, sem permitir que a própria discussão o imobilize; pois, se isso ocorrer, toda a importância da problematização proposta se perderá.

O que fazer então? Eis a questão mais importante. Torna-se necessário um repensar mais amplo, mais profundo. Algo dinâmico, que permita passar do processo de mudança a um verdadeiro *processo em mudança*, como foi dito no início deste capítulo. O professor ao planejar suas aulas usando as novas tecnologias deverá fazê-lo a partir da própria idéia original da computação que está associada, por suas raízes originais, à visão cognitivista, que considera a aprendizagem como resultante da possibilidade de representação: “conhecer é representar”. Pode-se pensar a questão cognitiva como uma proposição de problemas: uma problematização. E aí está a postura denominada *processo em mudança*; um processo que envolve criatividade e criatividade é algo que exige tempo exercício, duração; a questão é processual, *em mudança*. Cabe ao educador, fazer uma leitura dos referenciais que norteiam o projeto tecnológico da sua prática pedagógica para que possa rever sua capacidade de atendimento educacional e, então, elaborar um novo projeto que atenda à sua realidade social. É com o exercício de planejar usando as novas tecnologias, é com o avaliar contínuo do plano em ação, é com o replanejamento, com a prática, que o professor adquire a tão almejada capacidade de usar convenientemente as novas tecnologias no processo educacional. Não há receita para tal capacitação; é o exercício da problematização que levará o aluno a propor e solucionar seus problemas.

6.1 - O Papel das Novas Tecnologias

Segundo o pensamento de Valente (1999, p.47), pode-se considerar o seguinte sobre o assunto:

“A informática deverá assumir duplo papel na escola. Primeiro, deverá ser uma ferramenta para permitir a comunicação de profissionais da escola e consultores ou pesquisadores externos, permitindo a presença virtual desse sistema de suporte da escola. Segundo, a informática poderá ser usada para apoiar a realização de uma pedagogia que proporcione a formação dos alunos, possibilitando o desenvolvimento de habilidades que serão fundamentais na sociedade do conhecimento”.

Comentando Valente (1999, p.47), sobre a citação acima conclui-se que incluir a informática na escola não indica mudança, bem como o uso do computador pelo aluno para realizar tarefas não significa que houve compreensão por parte dele. Lembrando Piaget sobre a qualidade da interação aprendiz objeto pode-se deduzir que não é o objeto que leva à compreensão assim como, não é o computador que permite ao aluno entender ou não um determinado conceito. A forma como o computador é utilizado e de como o aluno é desafiado na atividade de seu uso é que conduz à compreensão.

A compra de equipamentos sofisticados não indica que houve a mudança pedagógica pretendida. Essa mudança é complicada e envolve grandes desafios que deverão ser encarados pelos educadores com todos os recursos e energia de que dispõem para que a escola não seja definitivamente fossilizada.

6.2 - A Tecnologia Educacional

No dizer de Sancho (1998, p.65):

“provavelmente, o traço mais característico da tecnologia educacional seja o de constituir um campo de atividade em permanente mudança. A maioria de seus conteúdos, continuamente renovada, procede de outros campos científicos, e este fluxo tem sido constante desde o final da década de 50. Assim, a psicologia cognitiva, a teoria da comunicação, a engenharia de sistemas, a teoria curricular, a avaliação, etc., têm incrementado permanentemente o campo conceitual da tecnologia educacional”.

Esta é uma nova realidade educacional e implica a configuração de novos modelos tecnológicos para os professores, mas não em âmbito individual. As novas situações em relação com a organização das escolas, o projeto de materiais educativos, a elaboração de projetos curriculares, a utilização de modelos qualitativos de pesquisa etc., exigem, portanto, novos conceitos.

Como afirma Perez (1994, p.92-93):

“O futuro científico e tecnológico do ensino, como profissão das construções curriculares e aplicações didáticas educativas, situa-se quase sempre na zona (...) da paradoxal desconstrução permanente conceitual que poderíamos denominar de “zona de desenvolvimento próximo técnico educativo” usando a terminologia de Vigotsky. Sancho (1998, p.7), vem acrescentar um elemento novo:

“Esta zona de construção do conhecimento didático que deve procurar trazer soluções para a prática educacional atual, encontra um apoio fundamental no conceito de racionalidade curricular. Isto supõe

uma busca da eficácia, mas não no sentido de estabelecer uma rotina dos comportamentos técnicos; pelo contrário, trata-se de uma eficiência estabelecida de acordo com visões que exigem uma reflexão feita segundo a perspectiva de abordagens críticas e humanistas da profissão de ensinar. O domínio de vertentes tecnológicas pelo professor deve ser considerado como um “traço profissional” no sentido que assimila uma bagagem, tanto conceitual quanto de experiência, pela qual é possível resolver um crescente número de situações reais”.

Este é um professor ativo, capacitado para transferir para a prática, de forma auto-suficiente o currículo. Está-se referindo a uma perspectiva social da tecnologia educativa.

6.3 - O Papel dos Meios

Segundo Clark & Salomon (1996, p.474) pode-se comentar que o papel dos meios deve ser reconduzido para a resolução de dimensões tais como: o domínio pelos alunos dos códigos expressivos dos meios; a integração destes no projeto da escola; a produção de materiais adaptados ao contexto próximo; a adaptação dos mesmos às diferentes realidades educacionais; a geração nos professores usuários de uma atitude crítica e, portanto, renovadora em relação ao uso dos meios em sala de aula.

É necessário que o professorado encontre formas de generalizar o uso dos meios nos diferentes níveis de ensino. Nesse sentido parece primordial o papel a ser representado pela pesquisa educacional centralizada nesta temática. Após a experiência de pesquisa de Clark e Salomon ficou confirmado

que os meios podem propiciar propostas de inovação no currículo. A introdução normalizada de meios nos contextos educacionais permite experimentar novas estratégias nesses contextos.

A partir deste enfoque está-se garantindo a presença dos meios em sala de aula como também assumindo a sua integração, atribuindo-lhes funções específicas nos processos curriculares.

“A integração dos meios representa uma proposta de mudança em grande parte das concepções educacionais e também em múltiplas facetas organizadoras, funcionais e pessoais, metodológicas e de relacionamento no nosso sistema escolar” (Escudero, 1992, p.23).

Finalmente, os professores são sujeitos ativos e adultos que dispõem de suas próprias formas de entender a prática e de implementá-la. Assim, as suas concepções de habilidades profissionais definem a utilização que irão fazer de diferentes programas e meios educativos.

6.4 - Educação a Distância

Abordagens Conceituais de Alguns Teóricos.

Walter Perry e Greville Rumble (1987, p.12) afirmam que a característica básica da educação a distância é o estabelecimento de uma comunicação de dupla via, na medida em que o professor e aluno não se encontram juntos na mesma sala requisitando, assim, meios que possibilitam a comunicação entre ambos como correspondência postal, correspondência eletrônica, telefone ou telex, rádio, “modem”, videodisco controlado por computador, televisão apoiada

em meios abertos de dupla comunicação, etc. Afirmam, também, que há muitas denominações utilizadas correntemente para descrever a educação a distância, como: estudo aberto, educação não tradicional, estudo externo, extensão, estudo por contrato, estudo experimental.

Contudo, nenhuma dessas denominações serve para descrever com exatidão educação a distância; são termos genéricos que, em certas ocasiões, incluem-na mas não representam somente a modalidade a distância. Para exemplificar: um livro ou fascículo, desses que se intitulam “faça você mesmo”; um texto isolado de instrução programada; uma programação insulada de rádio ou um programa pressupõe um processo educativo sistemático e organizado que exige não somente a dupla via de comunicação, como também a instauração de um processo continuado, onde os meios ou os multimeios devem estar presentes na estratégia de comunicação.

Por seu turno, Keegan (1991, p.29) afirma que o termo genérico de educação a distância inclui um conjunto de estratégias educacionais referenciadas por: *educação por correspondência*, utilizado no Reino Unido; *Estudo em casa* (home study), nos Estados Unidos; *estudos externos* (external studies), na Austrália; *ensino a distancia*, na Open University do Reino Unido. E, também, *télé-enseignement*, em francês; *educación a distancia*, em espanhol; e *teleducação*, em português.

Em português, é bom lembrar, educação a distância, ensino a distância e teleducação são termos utilizados para expressar o mesmo processo real. Contudo, algumas pessoas ainda confundem teleducação como sendo somente educação por televisão, esquecendo que *tele* vem do grego, que

significa ao longe ou, no nosso caso, a distância. Há diferenças entre educação a distância e educação aberta, porém ainda prevalece, principalmente nos projetos universitários, forte ilusão de semelhança entre ambos os conceitos. No caso da educação aberta, esta pode ser a distância ou presencial, o que a diferencia da educação tradicional, é que todos podem nela ingressar, independentemente de escolaridade anterior. O aluno pode organizar seu próprio currículo e ir vencendo-o por seu próprio ritmo (Cirigliano, 1983, p.11). Além disso, na expressão educação a distância, pode-se ou não usar a crase, pois ela é facultativa neste caso, sendo obrigatória somente quando define-se a distância, por exemplo: à distância de três metros.

Visto isto, passemos a observar com maior detalhe, como pesquisadores da área expressam o que consideram essencial para a conceituação da educação a distância, conforme figura no estudo de Keegan (1991, p.638).

G. Dohmem (1967): Educação a distância (Ferstudium) é uma forma sistematicamente organizada de autoestudo onde o aluno se instrui a partir do material de estudo que lhe é apresentado, onde o acompanhamento e a supervisão do sucesso do estudante são levadas a cabo por um grupo e professores. Isto é possível de ser feito a distância através da aplicação de meios de comunicação capazes de vencer longas distâncias. O oposto de “educação a distância” é a “educação direta” ou “face a face”: um tipo de educação que tem lugar com o contato direto entre professores e estudantes.

O. Pters (1973): Educação/ensino a distância (Fernunterricht) é um método racional de partilhar conhecimento, habilidades e atitudes, através da aplicação da divisão do trabalho e de princípios organizacionais, tanto quanto

pelo uso extensivo de meios de comunicação, especialmente para o propósito de reproduzir materiais técnicos de alta qualidade, os quais tornam possível instruir um grande número de estudantes ao mesmo tempo, enquanto esses materiais durarem. É uma forma industrializada de ensinar a aprender.

M. Moore (1973): Ensino a distância pode ser definido como a família de métodos instrucionais onde as ações dos professores são executadas à parte das ações dos alunos, incluindo aquelas situações continuadas que podem ser feitas na presença dos estudantes. Porém, a comunicação entre o educador e o aluno deve ser facilitada por meios impressos, eletrônicos, mecânicos ou outros.

B. Holmberg (1977): O termo “educação a distância” esconde-se sob várias formas de estudo, nos vários níveis que não estão sob a contínua e imediata supervisão de tutores presentes com seus alunos nas salas de leitura ou no mesmo local. A educação a distância se beneficia do planejamento, direção e instrução da organização do ensino.

Keegan (1991, p.38) sumariza os elementos que considera centrais nos conceitos acima enunciados:

- Separação física entre professor e aluno, que a distingue do ensino presencial;
- Influência da organização educacional (planejamento, sistematização, plano, projeto, organização, dirigida etc.), que a diferencia da educação individual;
- Utilização dos meios técnicos de comunicação, usualmente impressos, para unir professor ao aluno e transmitir os conteúdos educativos;

- Previsão de uma comunicação de mão dupla, onde o estudante se beneficia de um diálogo, e da possibilidade de iniciativas de dupla via;
- Possibilidade de encontros ocasionais com propósitos didáticos e de socialização; e
- Participação de uma forma industrializada de educação, a qual, se aceita, contém o gérmen de uma radical distinção dos outros modos e desenvolvimento da função educacional.

O quadro a seguir destaca algumas das características da educação a distância.

QUADRO 3: Características da Educação a Distância

| |
|--|
| 1 – População estudantil relativamente dispersa |
| 2 – População estudantil predominantemente adulta |
| 3 – Cursos que pretendem ser auto-instrucionais |
| 4 – Cursos pré-produzidos |
| 5 – Comunicação massiva |
| 6 – Comunicações organizadas em duas direções |
| 7 – Estudo individualizado |
| 8 – Forma mediadora de conversação guiada |
| 9 – Tipo industrializado de ensino aprendizagem |
| 10 – Crescente utilização da “Nova Tecnologia Informativa” |
| 11 – Tendência a adotar estruturas curriculares flexíveis |
| 12 – Custos decrescentes por estudante |

Fonte: Instituto Nacional de Educação a Distância, Revista Educação a Distância. Nºs 4/5, abr/94 - dez/99. Pp 7-25.

6.4.1 - Utilização da Educação a Distância no Brasil

A educação a distância não pode ser vista como substituta da educação convencional, presencial. São duas modalidades do mesmo processo. A educação a distância não concorre com a educação convencional, tendo em vista que não é este o seu objetivo, nem poderá ser. Apresenta como característica básica a separação física e, principalmente, temporal entre os processos de ensino e aprendizagem. Significa não somente uma qualidade específica dessa modalidade, um desafio a ser vencido promovendo-se de forma combinada, o avanço na utilização de processos industrializados e cooperativos na produção de materiais com a conquista de novos espaços de socialização do processo educativo.

Há um esforço muito grande dos educadores e pesquisadores da educação em mostrar que os problemas da educação brasileira não se concentram somente no interior do sistema educacional, mas sim, refletem uma situação de desigualdade e polaridade social, produto de um sistema econômico e político perverso e desequilibrado. E nesse sentido, pode-se citar Luckesi (1989, p. 10):

“Certamente que a educação não salva a sociedade, porém, ao lado de outras instâncias sociais, ela tem um papel fundamental no processo de distanciamento da incultura, da acriticidade e na construção de um processo civilizatório mais digno do que este que vivemos”.

- Capacitação e atualização de professores

67

Não bastam programas esporádicos de formação de professores para que o problema da capacitação para o magistério seja minimizado. Há necessidade de promover ações integradas e permanentes, envolvendo as capacidades locais e as instituições sociais. Mesmo que exista uma grande deficiência na qualificação técnica dos professores, não recomendamos que os projetos de treinamento do professorado tenham por base somente a especialização técnica particular dos professores, isso pode ser muito melhor atingido se o eixo dos processos de ensino for a construção da cidadania.

Na educação aberta e continuada por meio da educação a distância é possível promover a proliferação de experiências de grande alcance social, para a formação cultural da nacionalidade, dando acesso à educação a grandes contingentes afastados das instituições formais de ensino, ou que têm dificuldade de acesso a elas. Cursos sobre saúde, ecologia, tecnologia e artes podem ser veículos muito importantes para a integração social de grandes parcelas da população, principalmente se forem respeitadas as formas comunitárias de organização social e as instituições da sociedade civil.

Na educação para a cidadania, um conjunto significativo de ações educativas podem ser levadas a termo com a educação a distância, transformando processos cívicos obrigatórios por lei em processos realmente participativos e conscientes. A integração das organizações da sociedade civil com os movimentos populares certamente produzirá frutos fundamentais, apoiados por procedimentos educativos a distância. Os cursos dirigidos a segmentos definidos da sociedade, que carecem muito de informação e de formação, para atuarem concretamente na sociedade, como cursos de

formação sindical, cursos de cidadania, cursos de prevenção de doenças, organização comunitária, organização social, formação política, etc.

6.4.2 - Exemplos em curso

A Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura (FEPLAM), que completa agora 26 anos de existência, teve origem no desenvolvimento dos movimentos de educação não-formal da América Latina, que, segundo Malheiros (1982, p.5)

“buscavam melhorar as condições de vida das populações carentes” (...) O início da FEPLAM se deu através de programas de rádio (Colégio do Ar) e a série Aprenda pela TV (cursos profissionalizantes). As bases comunitárias são o ponto de partida e chegada da sua prática educacional”.

Suas áreas de atuação são: educação geral, educação cívico-social, educação rural e iniciação profissional. Na área de educação geral, onde estão inscritos os cursos de alfabetização, educação básica, pré-escola e educação supletiva, a FEPLAM já beneficiou 110.703 alunos. Na área de educação cívico-social, com programas de educação comunitária e de reforço de currículos escolares, já foram beneficiados 53.000 pessoas. Já na área de educação rural, composta de cursos de capacitação rural e outros de cunho informativo, já foram beneficiados 391.509 agricultores, com uma média de 16.313 por ano. No campo da iniciação profissional, em cursos de mecânica de automóveis, consertos de aparelhos eletrodomésticos, programação de computadores etc., já foram capacitados 60.401 pessoas. Além desses, a

FEPLAM ainda mantém Programas de educação para a saúde (FEPLAM, 1992).

O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), de São Paulo, criou experimentalmente em 1978, com operação regular a partir de 1980, o programa Auto-instrução com Monitoria (AIM), caracterizando-o como “um esquema operacional de Ensino a Distância, que envolve uma série de programações auto-instrutivas”. Mantém um curso de Leitura e Interpretação de Desenho Técnico Mecânico, cursos de matemática básica e cursos de eletrônica, estando em fase de preparação cursos de tecnologia mecânica, usinagem, elementos de máquinas, resistência dos materiais, eletrotécnica básica e formação de microempresários. Entre 1980 e 1990, dos 46.627, matriculados, 23.684 concluíram seus cursos.

Já na Petróleo Brasileiro S.A. PETROBRAS, que hoje conta com aproximadamente 53.000 empregados, distribuídos por quase todo o país e em alguns pontos do exterior, desenvolveu, a partir de 1975, o projeto ACESSO, com a finalidade de proporcionar a escolarização a nível de 1º e 2º graus a seus funcionários e de oferecer profissionalização específica para a área de petróleo. Esse projeto foi desenvolvido pelo Centro de Ensino Técnico de Brasília CETEB, que desenvolveu a metodologia, elaborou os módulos e tem acompanhado todo o processo de implantação e desenvolvimento dos cursos. Para uma clientela adulta, na faixa de 20 a 40 anos de idade, com interrupção de estudos há mais de cinco anos, foi levado um curso de educação geral, de acordo com os currículos de ensino supletivo, e profissionalizante específica para a indústria petrolífera. Segundo a PETROBRAS, o projeto ACESSO

possui as seguintes orientações: estudo autônomo, através de módulos; demonstração de competência dos cursistas, por meio de instrumentos de aferição da aprendizagem em cada módulo. A Empresa tem avaliado como excelentes os resultados alcançados.

A Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências – FUNBEC, desenvolveu, com o apoio do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos – INEP, o Curso de Matemática por Correspondência, dirigidos a professores de 1º grau. O curso foi veiculado pelo Jornal do Professor, editado pelo INEP, e recebeu 24.934 inscrições, sendo que até julho de 1991, 7.000 já haviam concluído a primeira etapa do curso e 13.361 haviam desistido.

O Centro de Estudo Técnico de Brasília – CETEB, unidade da Fundação Brasileira de Educação FUBRAE, desde 1973 tem desenvolvido projetos de educação semi-direta, para a formação e aperfeiçoamento de professores em serviço. Foi responsável pela execução dos Projetos LOGOS I E LOGOS II, do Ministério da Educação, para a qualificação de professores leigos.

A Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior – ABEAS, mantém desde 1982 um curso de Especialização por Tutoria à Distância (Pós-graduação “Latu Sensu”), já tendo formado mais de 5.000 profissionais das áreas de ciências agrárias. A Associação Brasileira de Tecnologia Educacional ABT que, a partir de 1980, iniciou o Programa de Aperfeiçoamento do Magistério de 1º e 2º graus a distância, integrado por cursos nas áreas de Alfabetização, Metodologia Geral, Língua Portuguesa, Matemática, Ciências Sociais e Ciências Físicas e Biologia, para docentes que atuam no 1º grau e o Curso de Especialização em Tecnologia Educacional, Tutoria a Distância, para

aqueles que desenvolvem atividades no 3º grau. Até 1991, o Programa atendeu 18.368 professores/alunos localizados em 697 municípios, sendo esse atendimento, na maioria dos casos, efetuado através de convênios e contratos com Secretarias de Educação e Universidades.

Merece destaque a experiência da Fundação de Teleducação do Ceará – FUNTELC, também conhecida como TVE do Ceará. Criada no processo de implantação das televisões educativas na década de 70, ela se distingue das demais por preservar um projeto de educação a distância como elemento central da instituição. Desde 1974 vem desenvolvendo ensino regular de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental com a implantação de telessalas em grande parte dos municípios do estado e caminha para atingir a marca de 100.000 alunos em seu sistema.

“A proposta político-pedagógica do sistema de Teleducação, embora tenha surgido em pleno regime militar, se propôs a romper com os mecanismos autoritários e tecnicistas que imperavam à época e lançar-se como uma modalidade de educação voltada para o humanismo pedagógico, capaz de superar o parcelamento do saber e corrigir as falhas do individualismo e do academicismo. Foi gerado um método de ensino, que buscou a melhor utilização possível de um sistema de multimeios e a mais interessante aplicação da televisão, tomada como elemento essencial, como veículo de democratização do saber”.

A televisão Educativa do Ceará é uma das poucas propostas educativas que não sofreu o retrocesso à televisão comercial, que marca ainda a

programação das demais televisões educativas do país. A busca de audiência somada à falta de perspectiva educativa fez com que o instrumento televisão fosse desprezado pela política educacional brasileira. É certo que não se pode ter na Televisão o único, nem o mais importante meio na educação a distância, mas ela pode cumprir, em países como o Brasil, papel de fundamental importância, não somente no que se refere à educação formal, mas também no que diz respeito a educação informal, educação continuada e à formação de servidores públicos.

Uma das primeiras experiências universitárias de educação a distância no Brasil foi iniciada pela Universidade de Brasília – UnB em meados da década de 1970. Motivada pelo sucesso da iniciativa Britânica, com a Open University, a UnB pretendia ser a Universidade Aberta do Brasil. Adquiriu todos os direitos de tradução e publicação dos materiais da Open University e começou a produzir também alguns cursos, na área de ciência política.

A iniciativa inovadora da UnB não logrou o sucesso que apresentava a educação a distância como substituto da educação presencial e um meio de resolver os conflitos políticos existentes à época. A falta de competência na gestão do projeto, levou a UnB a estabelecer um programa de educação a distância que acabava por excluir a possibilidade de colaboração crítica dos quadros da própria Universidade na produção, avaliação e administração dos cursos. Quando se pretende desenvolver um programa de educação a distância em uma instituição presencial, não se pode conduzi-lo em conflito com a cultura existente, deve-se procurar adequá-lo a ela, estabelecendo mecanismos de cooperação e convívio entre as duas modalidades de ensino.

Pretende-se, que a educação a distância possa contribuir para melhorar os processos de ensino presenciais, adotando, no mínimo, os materiais produzidos pela educação a distância, como acontece em várias universidades a exemplo da Universidade Autônoma de Honduras, que tem um centro de educação a distância dentro da universidade presencial.

Naqueles momentos isso poderia ser mais difícil. A administração central da Universidade vivia em conflito permanente com a comunidade acadêmica, pois aquela estava sendo dirigida por pessoas alheias a vida universitária e pouco afeitas à democracia.

A partir de 1985, com a democratização da UnB, o projeto de educação a distância foi retomado, sob novas bases e bem coordenado com as novas concepções de educação, universalização do saber e pluralismo de idéias. Em 1986, a UnB promoveu um curso sobre a Constituição, que estava por ser elaborada, organizou grupos de estudos e levou o debate constitucional a mais de 1000.000 participantes do curso, em todo o país. A educação a distância começava a cumprir seu papel democratizador do saber. Em seqüência a esse curso, vários outros começaram a ser elaborados. A Universidade de Brasília conta com um Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância – CEAD, administrativamente subordinada a Reitoria, que já produziu vários cursos de grande sucesso, entre eles o Direito Achado na Rua, coordenado pelo Prof. José Geraldo de Sousa Júnior, que foi utilizado em várias universidades, nos cursos de Direito, como também por organizações da sociedade civil, no debate sobre a democratização da Justiça no Brasil. Este curso transformou-se em um curso e Introdução Crítica ao Direito, que é ministrado através de

materiais impressos, vídeo e tutoria a distância. Além desse, a UnB produziu cursos sobre Abuso de Drogas, Freud, Introdução à Informática (chamado “Computador sem Mistério”), em disquetes, entre outros.

A nova administração central da Universidade, cuja gestão iniciou-se em fins de 1993, promete dar apoio à alavancagem da educação a distância, fortalecendo o CEAD, incentivando a participação de Instituto e Faculdades da Instituição no processo de trabalho do CEAD, estabelecendo mecanismos de cooperação inter-institucional, apoiando a produção teórica, organizando uma série dedicada à educação a distância em sua editora e promovendo cursos de especialização na área. Algumas dessas atividades já estão sendo desenvolvidas em conjunto com o Instituto Nacional de Educação a Distância, INED.

Há várias outras experiências importantes que poderiam ser citadas, como: da Universidade da Força Aérea, do Banco Itaú, do Banco do Brasil, do Ministério da Educação (Programa Um Salto para o Futuro), da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, da Universidade Federal de Santa Maria, da Universidade Federal do Mato Grosso, da Universidade Estadual de Santa Catarina e muitas outras. Tem crescido a utilização da modalidade de educação a distância como meio adequado para a educação de grandes contingentes populacionais e também desenvolvido a formação de profissionais cada vez mais preocupados com a qualidade dos serviços prestados e com o aperfeiçoamento da educação a distância no Brasil.

No campo das organizações não-governamentais, ao mesmo tempo em que se começa a observar o crescimento da simpatia por adotar-se a educação

a distância como estratégia de formação de grandes contingentes populacionais, projetos nesse sentido já estão sendo iniciados pelo Instituto Brasileiro de Análises Sociais e Econômicas – IBASE e com outras ONGs. O INED mantém, desde 1992, uma publicação especializada chamada Educação a Distância, que em seus três primeiros anos será distribuída gratuitamente.

Há dois anos foi criada a Rede Brasileira de Educação à Distância READ/BR, sob os auspícios da Organização dos Estados Americanos e cuja secretaria está ao encargo da Associação Brasileira de Tecnologia Educacional. A formação dessa Rede pode ser um passo importante para a integração das variadas instituições que desenvolvem ações no campo da educação a distância e na divulgação de inovações que estejam sendo desenvolvidas no Brasil e exterior.

Tanto o desenvolvimento de novas tecnologias comunicativas, como o barateamento de acesso e a necessidade crescente da formação e educação da cidadania, contribuem para um melhor desenvolvimento da educação a distância no Brasil, mas ainda falta muito para que a educação a distância seja introduzida como ingrediente estratégico de educação e formação. A desorganização administrativa e política do Estado, a inexistência de um projeto nacional articulador e democrático, a permanência de uma prática privatista de administração da coisa pública e a instabilidade política-administrativa, ainda contribuem enormemente para a criação de barreiras ao desenvolvimento da educação em geral e da educação a distância em particular no Brasil.

No Brasil, os problemas mais significativos que impedem o progresso e a massificação da modalidade de educação a distância têm sido:

- Organização de projetos-piloto sem a adequada preparação de seu seguimento;
- Falta de critérios de avaliação dos programas projetos;
- Inexistência de uma memória sistematizada dos programas desenvolvidos e das avaliações realizadas;
- Descontinuidades dos programas sem qualquer prestação de contas à sociedade e mesmo aos governos e às entidades financiadoras;
- Inexistência de estruturas institucionalizadas para a gerência dos projetos e a prestação de contas de seus objetivos;
- Programas pouco vinculados às necessidades reais do país e organizados sem qualquer vinculação exata com programas de governo;
- Permanência de uma visão administrativa e política que desconhece os potenciais e as exigências da educação a distância, fazendo com que essa área sempre seja administrada por pessoal sem a necessária qualificação técnica e profissional;
- Pouca divulgação dos projetos, inexistência de canais de interferência social nos mesmos;
- Organização de projetos-piloto somente com finalidade de testagem de metodologias.

A Educação a Distância e as Inovações Tecnológicas fazem parte atualmente, como ficou demonstrado neste capítulo, de um importante núcleo a ser considerado na Formação de Educadores. Essa importância deve-se às

inúmeras possibilidades oferecidas pela Educação a Distância; entre elas a de promover a cultura à milhões de cidadãos, contribuindo para o fortalecimento de uma mentalidade crítica e criativa.

Na construção de um processo civilizatório o valor da Educação a Distância atinge a todos os aspectos formativos do indivíduo, facilitando o acesso a outro núcleo igualmente importante: a ética, que será o tema do capítulo seguinte.

Quadro 4: Projetos Brasileiros de Tecnologia Educacional, Legislações e Experiências.

| Décadas | Especificação |
|----------------|--|
| 1932 | Regulamento para execução de serviços de rádio-comunicação. |
| 1939 | Fundação do Instituto Rádio-Monitor. |
| 1941 | Fundação do Instituto Universal Brasileiro. |
| 1950 | Criação da Televisão em circuito aberto e fechado. |
| 1962 | Criação do Conselho Nacional de Telecomunicações, CONTEL. |
| 1964 | Solicitação, pelo MEC, da reserva de canais para TV educativa. |
| 1965 | Instituto Nacional de Telecomunicações por Satélite, INTELSAT, projeto BRASILSAT, pela Organização dos Estados Americanos, OEA. |
| 1967 | Decreto nº 236; concessão de canais de TV educativa às cidades brasileiras com população igual ou superior a 100.000 habitantes. |
| 1969 | Decreto nº 65.239, criando o PROJETO SACI, Sistema Avançado de Comunicações Interdisciplinares. |
| 1970 | Portaria 408, MEC, determina 5 horas semanais para transmissão dos programas educativos. |
| 1970 | Criação da Fundação de Teleducação do Ceará, FUNTELC; projeto de Educação a Distância como elemento central da instituição. |
| 1971 | Primeiro Curso Básico de TV Educativa da Universidade do Estado da Guanabara. |
| 1972 | Decreto nº 70.185, criando o Programa Nacional de Telecomunicação, PRONTEL, para articulação e integração de todos os projetos Educacionais no Brasil. |
| 1973 | Fundação Brasileira de Educação, FUBRAE – Projetos para Formação de Professores em serviço. |

(continua)

| | |
|------|--|
| 1974 | Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura, FEPLAN, buscando melhorar as condições de vida das populações carentes. |
| 1975 | Criação do Projeto ACESSO, pela Petróleo Brasileiro S/A, PETROBRÁS, com a finalidade de proporcionar ensino de 1º e 2º graus aos seus funcionários. |
| 1978 | Criação, pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro, UERJ, de cursos de Mestrado em Educação em três áreas. |
| 1978 | O Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAI, cria o programa de auto instrução com monitoria, com programações de Ensino a Distância. |
| 1980 | Centro Experimental de Teleeducação da Guanabara. |
| 1982 | A Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior, ABEAS, mantém curso de Especialização por Tutoria a Distância. |
| 1986 | Universidade Nacional de Brasília retoma o Projeto de Educação a Distância, criando o Centro de Educação a Distância; o CEAD. |
| 1987 | Criação, pela CAPES, de Curso de Mestrado em Educação. |
| 1990 | Iniciativas da Universidade Federal de Sta. Catarina, UFSC, com cursos de pós-graduação, mantém um multiposto de vídeo conferência em seis Universidades Catarinenses tendo expandido esta rede em outros Estados do Brasil. |
| 1996 | Universidade Federal de Alagoas com os Núcleos de Informática na Educação Superior. |
| 1996 | Convênio da UNESCO com a Universidade Federal de Minas Gerais para melhoria do Ensino Superior. |
| 1996 | Lei 9394/96, regulamentada pelo Decreto nº 2.494 de 10/02/98, dispondo critérios gerais para os cursos de Educação a Distância em todos os níveis de ensino. |
| 1999 | Convênio da Pontifícia Universidade Católica de Belo Horizonte com uma Universidade da Espanha, para ministrar cursos de Educação a Distância. |

Fonte: NISKIER, Arnaldo. Educação a Distância. Brasília: Instituto Nacional de Educação a Distância, nº 4/5 dez./99, abr./94. pp. 7-25.

Pelo Quadro 4 observa-se que o desenvolvimento da educação a distância no Brasil, sempre esteve à mercê da vontade política, que além de morosa é apática e desinteressada. Mesmo assim, pode-se observar o esforço para sua implementação e os bons resultados.

O quadro a seguir sumariza algumas das principais iniciativas de Educação a Distância em curso no Brasil. Além das instituições e iniciativas nele contidas, merecem ser citadas, também: Universidade da Força Aérea,

Quadro 5: Iniciativas de Educação a Distância em Curso no Brasil.

| Instituição | Ano | Nº Pessoas Atendidas |
|---|------|----------------------|
| Fundação Educacional e Cultural Padre Landell de Moura, FEPLAM. | 1982 | 110.703 |
| Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial, SENAI. | 1978 | n.m./n.d |
| Petróleo Brasileiro S.A – Projeto Acesso. | 1975 | 53.000 |
| Fundação Brasileira para o Desenvolvimento do Ensino de Ciências, FUNBEC e Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, INEP. | 1991 | 7.000 |
| Centro de Estudo Técnico de Brasília, CETEB e Fundação Brasileira de Educação, FUBRAE. | 1973 | n.m./n.d |
| Associação Brasileira de Educação Agrícola Superior, ABEAS. | 1982 | 5.000 |
| Associação Brasileira de Tecnologia Educacional | 1980 | 18.368 |
| Fundação de Teleducação do Ceará, FUNTELC. | 1970 | 100.000 |
| Universidade de Brasília – UNB, Centro de Educação Aberta, Continuada e a Distância – CEAD. | 1986 | 100.000 |

Fonte: Arnaldo Niskier, Educação a Distância, Brasília. Instituto Nacional de Educação a Distância, nº 4/5 dez./99. abr./94, pp. 7-25.

Obs.: n.m/n.d - não mencionou ou não disponível.

Banco Itaú, Banco do Brasil, Ministério da Educação, Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, Universidade Federal de Santa Maria, Universidade Federal do Mato Grosso, Universidade Estadual de Sta. Catarina, Organizações Não Governamentais (ONG's), Rede Brasileira de Educação a Distância (READ/BR).

7 - A ÉTICA NA FORMAÇÃO DE EDUCADORES

O nosso país encontra-se, neste início de século, mergulhado em um mar de violência nas relações sociais, corrupção e impunidade em todas as instâncias da sociedade e outros tantos males que causam uma imensa perplexidade. Daí surge uma pergunta: o que pode ser feito, que providências devem ser tomadas para que o ser humano possa ter segurança, possa viver em paz?

Não é fácil encontrar a resposta. O que vem acontecendo em todos os níveis da sociedade, bem como, a percepção das coisas e dos acontecimentos deixam-nos desarmados. Ninguém dispõe da informação ou dos procedimentos e instrumentos necessários para fazer frente às situações. Os estudiosos sociais, pedagogos e tantos outros cientistas, indicam uma única solução: a educação.

Sendo o presente trabalho sobre a formação do educador não poderia deixar de abrir espaço para uma reflexão crítica, dirigida aos profissionais da área, participantes dessa sociedade e de quem se reclama uma atitude específica diante do que está sendo por todos vivenciado. Na área da educação, qual seria o ramo do saber que estaria pertinente com o que a sociedade requer nos dias de hoje? Certamente a resposta a esta pergunta está no saber ético, uma reflexão filosófica, sobre os costumes e as ações humanas.

A abordagem ética nos conduz a um primeiro questionamento: mas afinal, o que é ética? O que é um comportamento ético e um comportamento não ético?

Inicialmente uma busca ao Aurélio:

Ética “estudo dos juízos de apreciação que se referem a conduta humana suscetível de qualificação do ponto de vista do bem e do mal. (...)”.

Rios (1999, p.21) explica o conceito em suas raízes dizendo:

“Os papéis sociais têm seu fundamento no “ethos” (jeito de ser) de uma sociedade. É importante fazer aqui algumas distinções que permitirão compreender melhor os conceitos com os quais estamos lidando. É necessário distinguir ethos e ética, ética e moral.

No cotidiano os conceitos de ética e moral se confundem ou se identificam. (...) Mas, se recorrermos à origem etimológica das palavras, vamos encontrar os vocábulos ethos (grego) e mores (latino) ambos significam costume, jeito de ser. O domínio do ethos é o da moralidade, do estabelecimento de deveres a partir da reiteração das ações e da significação a elas atribuída”. “O ethos é a face da cultura que se volta para o horizonte do deve ser, ou do bem”. (Vaz, 1988, p.19).

Vasquez (1975, p.25) define a moral:

“como um conjunto de normas e regras destinadas a regular as ações dos indivíduos numa comunidade social dada.

E a ética é uma reflexão crítica, um estudo sobre a dimensão moral do comportamento do homem. Cabe a ela, enquanto investigação que se dá no interior da filosofia procurar ver claramente

os valores, problematizá-los buscar sua consciência. É nesse sentido que ela não se confunde com a moral.

As proposições da ética devem ter o mesmo rigor, a mesma coerência e fundamentação das proposições científicas. Ao contrário, os princípios, as normas ou os juízos de uma moral determinada não apresentam esse caráter. Não existe uma moral científica. (...) A moral não é ciência, mas objeto da ciência, e, neste sentido é por ela investigada e estudada. A ética não é a moral; sua missão é fundamentar e explicar a moral, efetiva (...) sem ser em si mesma normativa ou prescritiva”.

Pode-se, portanto entender, que numa determinada sociedade, a moral indica o comportamento que deve ser considerado bom ou mau. E a ética procura o fundamento do valor que norteia o comportamento, partindo da historicidade presente nos valores.

Para melhor compreensão dos problemas da ética, pode-se buscar em Vasquez (1989) algumas considerações:

“didaticamente, costuma-se separar os problemas teóricos da ética em dois campos: no primeiro os problemas gerais e fundamentais (como liberdade, consciência, bem, valor, lei e outros) e no segundo, os problemas específicos, de aplicação concreta, (como os problemas de ética profissional, de ética política, de ética sexual, de ética matrimonial, de bioética, etc.). É um procedimento para fins didáticos e acadêmicos pois, na vida real eles não vêm assim separados”.

Valls, (1989, p.6) tece comentários importantes sobre o problema da liberdade:

“Ligado a ele sempre aparece a questão do bem e do mal, o problema da consciência moral e da lei, dentre outros. Há também a questão de como a ética se distingue de outros ramos do saber que também tratam do comportamento humano, como o direito, a teologia, a estética, a psicologia, a história, a economia”.

Ao diferenciar estes ramos do saber, não se está declinando da complexidade dos problemas na prática da vida com várias dimensões simultaneamente? Por exemplo: subornar um funcionário, é um problema apenas ético, apenas econômico, ou tem os dois aspectos?

As questões da ética nos aparecem no dia-a-dia.

A partir do exemplo acima, poderíamos perguntar se, num país capitalista, o princípio do lucro poderia ou deveria situar-se acima ou abaixo das leis da ética.

As artes também podem levar a questionamentos sobre a ética. Por exemplo: o poder da sedução, de encantamento, da música, pode (ou deve) ser usado para “condicionar” o comportamento das pessoas?

E o mandamento evangélico do amor aos inimigos é válido como uma obrigação ética para todos?

Os problemas mencionados implicam uma relação com outras áreas, mas são mesmo específicos da ética?

Valls (1989, p.10) continua refletindo sobre o assunto e coloca um aspecto da ética que parece absolutamente fundamental:

“Os costumes mudam e o que ontem era considerado errado hoje pode ser aceito, assim como o que é aceito pelos índios do Xingu pode até ser rejeitado em outros lugares do mesmo país. A ética não seria então uma simples listagem das convenções sociais provisórias?”

Destas reflexões surgem novos questionamentos. A ética não seria nada mais do que um comportamento adequado aos costumes vigentes, isto é, enquanto estes costumes tivessem força para coagir moralmente o que aqui quer dizer socialmente? Quem se comportasse de maneira discrepante, divergindo dos costumes aceitos e respeitados, estaria no erro, pelo menos enquanto a maioria da sociedade ainda não adotasse o comportamento ou costume diferente? Quer dizer que esta ação seria errada enquanto ela não fosse o tipo de um novo comportamento vigente? A ética não apenas retrata os costumes vigentes; ela apresenta algumas teorias que não se identificam com as formas de sabedoria que geralmente concentram os ideais de cada grupo humano. Ela tem sido uma reflexão teórica com uma validade mais universal. Mas o esforço de teorização no campo da ética se debate com o problema da variação dos costumes. E os grandes pensadores éticos sempre buscaram formulação que explicasse esses fenômenos a partir de alguns princípios mais universais. Conforme se apreende das discussões anteriores, uma boa teoria ética deveria atender à pretensão de universalidade e, simultaneamente, deveria ser capaz de explicar as variações de comportamento característicos das diferentes formações culturais e históricas.

7.1 - Ideal Ético na Grécia Antiga

A Grécia antiga é o celeiro onde os grandes pensadores deixaram à humanidade riquíssimas teorias, doutrinas, princípios de conduta correta e perfeita, baseadas no livre arbítrio, na moral, na reflexão profunda e nos valores e virtudes que têm como ponto de partida o dever, o bem e a felicidade. Na reflexão sobre estes pensadores encontram-se todas as respostas aos questionamentos formulados.

“Entre os anos de 500 e 300 a.C., aproximadamente, encontramos o período áureo do pensamento grego. Foi um período fértil em idéias, definições e teorias que até hoje acompanham o agir do homem. Sócrates, Platão e Aristóteles são três representantes dos inúmeros pensadores considerados responsáveis por esta grande concentração de saber”. (Valls, 1989, p. 25).

No presente trabalho são analisados apenas os fundamentos filosóficos dos três pensadores da Grécia clássica em confronto com pensamentos de outros filósofos medievais e contemporâneos, objetivando um ligeiro delinear das discussões éticas que se constituem em fundamentos para a formação ética do educador.

Com base no entendimento de Valls (1989), pode-se comentar o seguinte: o filósofo grego Sócrates (470-399 a.C.) aparece nos “Diálogos de Platão” usando o primeiro método didático de que se tem registro. O método da maiêutica se constituía em interrogar o discípulo interlocutor até que este chegasse por si mesmo à verdade, sendo o filósofo (mestre) uma espécie de

“parteiro de idéias”. Sócrates foi condenado a beber veneno. Mas por quê? A acusação era de que ele seduzia a juventude, não honrava os deuses da cidade e desprezava as leis da “polis” (cidade-estado). Ainda hoje é questionado a justiça em sua condenação, pois Sócrates obedecia às leis; só as questionava em seus diálogos procurando fundamentar sua validade. O conservadorismo grego não aceitava este questionamento.

Mesmo sem os gregos aceitarem os questionamentos socráticos, Sócrates foi chamado, muitos séculos depois “o fundador da moral”, porque sua ética, (a palavra moral é sinônimo de ética, acentuando talvez apenas o aspecto da interiorização das normas) não se baseava simplesmente nos costumes do povo e dos ancestrais, assim como nas leis exteriores, mas sim, na convicção pessoal, adquirida através de um processo de consulta ao seu “demônio interior” (como ele dizia), na tentativa de compreender a justiça das leis. Sócrates será então, para muitos, o primeiro pensador da subjetividade, o que, aliás, também transparecia por seu comportamento irônico. Pois a ironia sempre estabelece uma diferença entre o que eu digo e o que eu quero dizer, entre a formulação e o sentido das proposições; uma distância, portanto entre o exterior e o interior.

Aí está o princípio ético de Sócrates: movimento de interiorização da reflexão e de valorização da subjetividade ou da personalidade. Preocupação moral no “conhece-te a ti mesmo” buscando uma sabedoria de vida.

Platão (427-347 a.C.), foi o grande sistematizador entre os discípulos de Sócrates. Nos “Diálogos” que deixou escrito, ele parte da idéia de que todos os homens buscam a felicidade. A busca da felicidade aparece no centro das

preocupações éticas ao pesquisar as noções de prazer, sabedoria prática e virtude, colocando sempre a grande questão: onde está o “sumo bem”?

Platão parece acreditar numa vida depois da morte e por isso prefere o ascetismo ao prazer terreno. No diálogo “República” ele condena a vida voltada exclusivamente para os prazeres. Sugere no diálogo “Fédon” a imortalidade da alma, sendo coerente com a pré-existência desta. Ele espera a felicidade principalmente após a morte, fixando a sua busca durante a vida na idéia do “Bem”.

Platão através da dialética contempla as idéias mais altas, principalmente as do “Ser e do Bem”. A partir deste “Bem” superior, o homem deve procurar descobrir uma escala de “Bens” que o ajudem a chegar à verdade absoluta. O homem assim será um sábio virtuoso que consegue estabelecer em sua vida a ordem, a harmonia e o equilíbrio que todos desejam. A harmonia e o equilíbrio, como também a ordem, vêm do hábito de submeter-se à análise da razão. Dialética e virtude devem andar juntas, pois a dialética é o caminho da contemplação das idéias e a virtude é a adequação da vida pessoal às idéias do “Bem”. O “Sumo Bem” para Platão é a busca da assimilação, ou imitação de Deus, é aderir ao Divino, através da prática da virtude. Nos diversos diálogos, Platão vai organizando um quadro geral das diferentes virtudes que devem fazer parte da vida do homem, são elas:

- Justiça (dike), a virtude geral, que ordena e harmoniza.
- Prudência ou sabedoria (frônesis ou sófia) é a racionalidade, é o divino no homem. Essa virtude para Platão põe em ordem os nossos pensamentos.

- Fortaleza ou valor (andréia) é a que faz com que os valores mais nobres predominem e com que o prazer se subordine ao dever.
- Temperança (sofrosine) é a serenidade, o auto-domínio, a harmonia individual.

Praticamente não há distância entre as virtudes intelectuais e as virtudes morais, pois a vida prática requer a prática da teoria.

Platão além de grande filósofo foi também um grande poeta ou literato. Seus escritos, em forma de diálogo apresentam uma forma didática de motivar o leitor despertando seu interesse intelectual e moral.

Assim, o que realmente caracteriza a ética platônica é a idéia do “Sumo Bem”, e da virtude como ordem e harmonia universal. A felicidade é entendida como uma vida bem ordenada, virtuosa, onde as capacidades superiores do homem têm a preferência, sem contudo desprezar as demais, na medida em que o homem precisa de todas elas.

Aristóteles, (384-322 a.C.), filósofo da mesma estatura de seu mestre Platão, apresenta, porém outro estilo em seus escritos e pensamentos. Aristóteles é muito mais professor do que um poeta. Deixou livros, mas a maioria de seus escritos são fragmentos ou roteiros para exposições aos discípulos.

Além de grande pensador especulativo e profundo psicólogo, levava muito a sério a observação empírica. Enquanto Platão desenvolvia sua especulação teórica, Aristóteles colecionava depoimentos sobre a vida das pessoas e das diferentes cidades gregas, demonstrando seu esforço analítico e

comparativo, por exemplo, ao comparar constituições políticas de inúmeras cidades gregas.

Deixou seus estudos sobre ética e a lógica registrados em três livros: *Ética a Eudemo*, *Ética a Nicômaco* e a *Magna Moral*, além de um pequeno tratado sobre as *Virtudes e Vícios*.

Seu pensamento parte também da correlação entre o “Ser e o Bem”, porém insiste na variedade dos seres e na variedade dos “Bens”. Para cada ser deve haver um bem, conforme a natureza ou essência do respectivo ser. Cada substância tem o seu ser e busca o seu bem; há um bem para o deus, um bem para o homem, um bem para a planta, etc., e quanto mais complexo for o ser, mais complexo também será o respectivo bem.

À questão platônica do “Sumo Bem”, Aristóteles dá lugar à pesquisa sobre os bens em concreto para o homem.

Para Aristóteles, o pensamento é o elemento divino, o bem mais precioso no homem. A contemplação para ele não é um saber pelo saber, é antes, um estudo das ciências teoréticas, como a teologia e a matemática, ciências práticas e poéticas. Mas o objeto mais elevado é o da teologia: Deus.

Na *Ética a Eudemo*, o objetivo da vida humana é o culto e a contemplação do divino. E o fim, mais nobre é a norma de conduta mais segura para o homem. Já na *Ética a Nicômaco* o autor busca as normas mais relativas e as coisas mais necessárias. Por exemplo: o prazer não é um bem absoluto, mas também não é um mal; ele acompanha as diferentes atividades, mesmo as intelectuais ou espirituais. No entanto Aristóteles insiste em que “os verdadeiros prazeres do homem são as ações conforme as virtudes”. Analisa

longa e detalhadamente cada virtude e admite o ser do homem como uma substância composta: corpo material e alma espiritual. Mais do que seu mestre, Aristóteles valoriza a vontade humana a deliberação, e o esforço em busca de bons hábitos. A auto-educação supõe um esforço voluntário, enfatiza aí a liberdade para deliberar e agir inteligentemente. A virtude é como uma segunda natureza adquirida pela razão livre.

Para concluir esta pequena viagem pelo pensamento ético dos grandes teóricos gregos, vale a pena ser citado um trecho da *Ética a Nicômaco*, para demonstrar a lógica de seu raciocínio, aliada a uma aguda observação psicológica e ao bom senso que leva a ver as coisas na prática. Vejamos uma das traduções “possíveis” da definição de virtude: “é um hábito adquirido, voluntário, deliberado, que consiste no justo meio em relação a nós, tal como o determinaria o bom juízo de um varão prudente e sensato, pregando conforme a reta razão e a experiência”.

Esse resumo dos três pensadores conduz à síntese em termos de teorias éticas. São uma amostra da profundidade e da seriedade da reflexão ética, que é muito mais que isto.

São encontrados nestas teorias, além dos saberes éticos, os contornos bem definidos dos fundamentos da educação vivenciados no ensino de hoje. Vejamos:

Em Sócrates: a metodologia, a valorização da subjetividade, o homem como sujeito da sua construção de vida.

Em Platão: a motivação buscando o interesse, o diálogo, a classificação das virtudes para melhor compreensão e aplicação prática.

Em Aristóteles: o professor que planeja suas aulas, a pesquisa, o método analítico e comparativo, o objeto de estudo, a valorização da liberdade baseada na racionalidade.

7.2 - Contribuições de Outros Pensadores

Mas não param por aqui as contribuições dos pensadores. Com Valls (1989) a interpretação é a seguinte:

O ideal grego sobre o homem, o mundo e a harmonia cósmica produziu doutrinas práticas que procuravam orientar o agir humano para uma vida voltada para o bem, a virtude e o equilíbrio com a natureza. Viver respeitando a natureza não era uma questão exclusivamente ecológica, mas sobretudo moral que permitia ao homem viver e se realizar como homem, de acordo com a natureza.

Os ideais gregos sofreram modificações e acréscimos ao serem adotados por teólogos cristãos. Os estóicos insistiram na vida natural, entendendo que viver de acordo com a natureza era viver de acordo com as leis que Deus nos deu através da natureza. Os epicuristas admitiam que a vida devia ser voltada para o prazer, para o sentir-se bem. Ora, como certos prazeres em demasia causam mal, produzindo desprazer, é exigida uma certa sabedoria, um certo refinamento, uma certa moderação ou temperança na própria vida de prazer.

No cristianismo os ideais éticos se identificaram com os religiosos. O homem viveria para conhecer, amar e servir a Deus diretamente em seus irmãos. O lema socrático “conhece-te a ti mesmo” volta à tona em Santo

Agostinho quando ensina que o ideal ético é de uma vida espiritual isto é, de acordo com o espírito, vida de amor e fraternidade. Historicamente nem sempre os cristãos estiveram à altura da afirmação de Jesus Cristo que pediu aos seus discípulos para que “amassem uns aos outros”.

O Renascimento e o Iluminismo, aproximadamente entre os séculos XV e XVIII, com a burguesia começando a crescer, acentuaram outros aspectos da ética: o ideal seria viver de acordo com a própria liberdade pessoal, e em termos sociais o grande lema foi o dos franceses: liberdade, igualdade, fraternidade. O grande pensador da burguesia e do iluminismo, Kant, identificou o ideal ético com o ideal da autonomia individual. O homem racional, autônomo, autodeterminado, age segundo a razão e a liberdade, eis o critério da moralidade.

Se Kant e a Revolução Francesa acentuaram de maneira abstrata a liberdade, o ideal ético para Hegel estava numa vida livre dentro de um Estado livre, um Estado de direito, que preservasse os direitos dos homens, lhe cobrasse seus deveres, onde a consciência moral e as leis não estivessem separadas e nem em contradição.

De novo vem à tona a perspectiva política de Platão e Aristóteles em Hegel embora a realidade histórica não tenha acompanhado muitas de suas teorias. Nos últimos duzentos anos os valores espirituais, éticos e religiosos foram se tornando assunto particular e os assuntos gerais foram sendo dominados pelo discurso da ideologia.

No século XX os pensadores da existência, embora em posições diversas, insistiram sobre a liberdade como um ideal ético, privilegiando o aspecto personalista da ética: autenticidade, opção, resoluteza, cuidado, etc.

Já o pensamento social e dialético buscou a idéia de uma vida social mais justa com a superação das injustiças econômicas mais gritantes. A ética se preocupa com a terra, se esquecendo do céu, apressando, de certo modo, a construção de um mundo mais humano, acentuando a justiça econômica, embora essa não seja a única característica do paraíso buscado.

Em Maquiavel e Hegel a razão de Estado infiltra-se na reflexão ética como elemento complicador, enquanto aparecem no pensamento revolucionário de esquerda alguns problemas semelhantes. A relação entre os meios e os fins não parece um problema resolvido. Não há como negar que a maioria dos países ricos atuais se caracteriza por uma ética que lembra a busca do prazer, porém, nem sempre com moderação. Só que hoje o prazer tomou figurações diferentes. Após o século XIX houve a acumulação capitalista que foi se reduzindo, de fato, à posse material de bens ou à propriedade do capital, sendo cometidos muitos crimes e injustiças em nome de sua defesa.

A reflexão social do século XX trouxe a massificação atual; a maioria hoje talvez não se comporte mais eticamente, pois não vive de forma imoral, mas amoralmente. Os meios de comunicação de massa, as ideologias, os aparatos econômicos e do Estado já não permitem mais a existência de sujeitos livres, de cidadãos conscientes e participantes com capacidade de julgamento, seria o fim o indivíduo?

7.3 - A Ética Hoje

O pensamento de Vaz (1999, p.25-29) pode se resumir no seguinte:

Nos tempos da grande filosofia, a justiça e todas as demais virtudes éticas referiam-se ao universal (povo e cidades), eram virtudes políticas e sociais; o lema máximo da ética era o bem comum. E se a ética hoje reduziu-se ao particular, ao privado, isto não é um bom sinal.

Um mérito definitivo do pensamento de Kant é ter colocado a consciência moral do indivíduo no centro de toda preocupação moral, sem contudo, esquecer do social.

Superando o ponto de vista de Kant, que chama de moralista, Hegel enfatiza a liberdade conscientemente ética que deveria existir na família, na sociedade civil e no Estado.

A exposição de Hegel teve o mérito de localizar especificamente onde são gerados os problemas que não podem ser ignorados por uma ética concreta.

- a) Na família, são colocadas hoje, de forma aguda, questões como a exigência ética da compreensão do amor, envolvendo amor livre, fidelidade, o “sim” no casamento, preferências celibatárias e homossexuais, relacionamento de pais e filhos, a libertação da mulher, entre outras.
- b) Em relação à sociedade civil problemas como o trabalho e a propriedade, formas escravizadoras de trabalho, a educação, as injustiças sociais baseadas na propriedade e na produção, a exploração.

c) Os problemas éticos em relação ao estado são muito maiores e mais complexos. São questões éticas fundamentais: A liberdade do cidadão em um Estado livre e de direito. As leis, a Constituição, as declarações de direitos e definição de poderes, a própria prática das eleições periódicas, a luta e a exploração a nível micro e macro econômico, a chamada parceria entre as nações, as formas políticas ditatoriais, autoritarismo, a ditadura da mídia e dos demais meios de comunicação, o desrespeito e a corrupção.

Diante desta triste realidade da vida hoje o povo, sujeito e espectador impotente, se “protege” escondido atrás da indiferença, se anula para sobreviver ao infortúnio e à falência ética da atualidade.

7.4 - E o Comportamento Ético da Educação?

A educação escolar não está limitada apenas à informação do acervo científico produzido pela humanidade. Seus objetivos direcionam para uma formação integral do educando, o que significa atender aspectos como a realização pessoal, a preparação para a vida, para uma função produtiva na sociedade, e para o exercício da cidadania.

Theobaldo (1997, p.89) diz:

“Como a educação sistemática se passa nas escolas que são instituições sociais com maior tendência a perpetuar valores da comunidade em que estão inseridas do que em modificá-los, os propósitos e a abrangência da educação estarão em conformidade com os fins e a importância que sua comunidade deposita e espera de seus

membros no que concerne à moralidade. Assim, a prática moral, sua difusão e discussão no ambiente escolar reflete os valores vivenciados pelo sistema educacional e pela comunidade. Mesmo havendo ou não uma educação moral formalizada na escola, é um fato a transmissão de valores no convívio escolar, sejam eles morais ou não. Tudo o que se vivencia na escola está impregnado de valores, de concepção e modo de compreender e avaliar a realidade natural, social e subjetiva”

As considerações de Theobaldo (1997, p.89), vêm corroborar o que se observa nas escolas brasileiras. Sabe-se que a educação moral refletiu as características ideológicas e metodológicas da política educacional pós anos 60. De caráter informativo, seu principal objetivo foi transmitir ao educando uma série de direitos e deveres do cidadão os costumes e tradições vigentes no senso comum. Conforme Theobaldo (1997, p.4),

“A educação moral na escola brasileira nunca abordou com relevância os componentes culturais que permeiam a regra e os atos morais, componentes extremamente significativos para a compreensão e a prática da moralidade. Os valores morais são considerados como entidades isoladas, estáticas e apriorísticas, ou seja, os princípios que fundamentam a moralidade são esquecidos (ou excluídos) dos processos pedagógicos e da própria práxis moral na escola”.

O presente trabalho não pode deixar de abordar os valores. Como falar em ética sem se referir aos valores?

Para comentar o assunto pode-se tomar como ponto de partida o dizer de Valente (1995), Revista da Educação, Universidade de Lisboa:

“Todo processo cultural é determinado, condicionado e tem suas forças propulsoras constituídas por ideais e valores. A história da humanidade é marcada por conflitos sociais, por contradições entre os seres humanos, sendo que, nos tempos de crise, vem à tona a carência dos valores. Ao experimentar a ansiedade, ao se ter consciência da gravidade dos problemas, a sociedade responsabiliza a escola e exige dela respostas adequadas no sentido de desenvolver a dimensão ética e moral na personalidade dos alunos” .

Mas, há também dentro da escola, contradições conflitos e inversão de valores, do mesmo modo que na sociedade e nem sempre esses conflitos são inteligíveis para os seus membros.

As instituições educacionais são, por definição social, culturalmente construídas e compartilhadas, portanto, inevitavelmente envolvidas em questões de valores. Os maiores problemas educacionais não são de natureza técnica; e os vários tipos de respostas técnicas só podem ser avaliados no contexto dos valores que assumem no projeto educativo.

7.5 - Vários Países Hoje Estão se Preocupando com a Formação de Valores

Continuando com o comentário sobre o dizer de Valente (1995) temos: Sendo a questão da educação e dos valores uma questão de todos os tempos, ressurgiu, no entanto, com muita ênfase nas duas últimas décadas no nível das organizações mundiais de educação. Portugal alimentou acirradas discussões sobre a Lei de Bases do Sistema Educativo e do modo de implementá-la nas

escolas. Os sistemas educativos de vários países da Europa têm tomado medidas diversificadas neste âmbito. É evidente a preocupação com a formação moral das crianças e adolescentes. As questões que polarizam as discussões têm a ver com a compreensão que se tem das possibilidades do ato educativo, da missão e responsabilidades das instituições escolares, da compreensão do desenvolvimento afetivo, cognitivo e moral dos educandos, do modelo conceitual que se adota para promover esses desenvolvimentos e principalmente da concepção do sentido da vida e do mundo.

Na Espanha a Lei de Ordenacion General del Sistema Educativo, LOGSE, em sua introdução diz o seguinte: Na sociedade do futuro, progressivamente modelada como uma sociedade de conhecimento, a educação com as demais instituições sociais partilhará a responsabilidade da informação e conhecimento mas, requererá maior relevância à capacidade para produzir o sentido crítico dos mesmos, para lhes atribuir um significado pessoal e moral, para gerar atitudes e hábitos individuais e coletivos, para desenvolver capacidades e preservar a essência dos valores. Como o fazer, quando e por quem, é objeto de alguma controvérsia.

Na Escócia a idéia de que determinados ambientes sociais e comportamentos promovem, mais do que outros, melhores modos de ser, levou algumas escolas a se envolverem num exercício de clarificação dos valores. Envolveram professores, alunos, pais e membros interessados da comunidade em um esforço de conseguirem consenso sobre um conjunto de princípios em torno dos quais as escolas deveriam se organizar. Esclareceu-se que esses princípios são importantes não só nos processos de ensino e

aprendizagem, mas também no clima de toda a escola. Os cinco princípios encontrados foram:

- a) o respeito e o cuidado do eu, significando auto estima e confiança, consciência do valor de si, capacidade para se responsabilizar por si próprio e para desenvolver ao máximo seu potencial humano.
- b) respeito e atenção ao semelhante, reconhecendo-o como único e com valor, tanto como indivíduo, como pertencente a um dado grupo cultural e étnico.
- c) o sentido de que os alunos pertencem a uma variedade de comunidades: família, escola, inserida na comunidade local, de que faz parte, e ao mesmo tempo podem pertencer a diferentes comunidades religiosas do seu país inseridas por sua vez em outras comunidades mundiais.
- d) responsabilidade social, significando o desenvolvimento de competências e atitudes que permitam ao indivíduo tornar-se membro responsável da sociedade, compreender e contribuir para o processo democrático.
- e) respeito pelo aprender, desenvolvendo um entendimento da natureza do conhecimento, como é construído e usado e um comprometimento em tornar o aprender uma atividade da vida inteira.

Em seguida são apresentadas formas de integração desses princípios às áreas curriculares, no clima da escola, da sala de aula, na cultura da instituição escolar, enfim em todas as instâncias onde podem ser consideradas questões éticas. São recomendadas formas de trabalhar os valores para

desenvolvimento do raciocínio moral, de promover o respeito, a confiança, a dignidade do indivíduo, a interdependência, a cooperação, significando uma mudança radical no processo de ensino e nos papéis do professor e do aluno. Oportunidades para participação em processos de tomadas de decisão trabalhando em grupo ou em outras atividades, para facilitar a compreensão dos deveres e responsabilidades em situações reais para permitir a apreciação das conseqüências das decisões à luz de acontecimentos posteriores. A cooperação nas tarefas favorece a compreensão de outros pontos de vista, outros modos de fazer as coisas, outras necessidades e permite que os alunos desenvolvam compreensão da natureza do compromisso, o valor do respeito mútuo, a importância da consideração nas relações com as pessoas.

Um outro aspecto relevante na iniciativa escocesa tem a ver com o ambiente geral da escola. Ela deve ser lugar acolhedor, bom para se viver contribuindo para fortalecer o sentido de “pertença”, cuidando da preservação da parte física, como também criando oportunidades para atividades sociais e recreativas.

A relação de comunicação no desenvolvimento do clima global da escola e da sala de aula é outro ponto de destaque no programa escocês. Relações amistosas e de ajuda fazem da escola uma base segura do ponto de vista emocional, onde os alunos se sentirão livres e à vontade para expressarem seus sentimentos e ansiedades.

O objetivo está centrado na Formação Pessoal e Social no Clima Global da Escola, sendo esta a linha de força da original iniciativa escocesa.

Também o Reino Unido organizou um projeto tendo como idéia principal que a determinação do nosso comportamento deve levar em conta as necessidades, sentimentos e interesses do outro. A moralidade reside no respeito e afeto por todas as pessoas e coisas.

Na Alemanha foram adaptados e testados em algumas escolas, materiais desenvolvidos nos EUA, modelados segundo uma abordagem interativa.

Em todos os projetos pesquisados, uma das chaves da promoção de valores na escola, reside na qualidade das interações dos professores. Estes precisam de uma formação especializada para empreenderem a tarefa. Neste sentido os próprios projetos já trazem dispositivos para empreendimento desta formação dos professores em exercício. Paralelamente são desenvolvidos esforços no sentido de integrar essa questão a todos os currículos de formação inicial e todas as iniciativas de formação contínua. São propostos módulos de formação com cerca de 60 horas que integrem ações de formação de gestores, diretores de turma e outros cursos de aprofundamento e especialização.

Existe também a recomendação de que as Escolas Superiores de Educação e as Universidades deveriam incluir em seu currículo a discussão e o aprofundamento desta questão, quer em disciplina, quer integrado aos programas de outras disciplinas mais gerais como a Pedagogia, a Filosofia da Educação ou disciplinas afins. Há também a recomendação que as entidades formadoras de professores neste domínio troquem pontos de vista e experiências numa dinâmica aberta de contínuo aperfeiçoamento.

7.6 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Parâmetros Curriculares Nacionais

A nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), direcionando a discussão educacional para a busca de novos rumos, de novas práticas e novas teorias, procura atribuir à educação a consciência do seu verdadeiro papel dentro da visão emergente do mundo do terceiro milênio. Um novo conceito de educação se impõe. A instituição escolar, como um dos principais veículos, deve ser repensada e partir em busca de novos significados.

No atual paradigma faz-se necessário e urgente rever todos os componentes do processo ensino-aprendizagem e promover sua interação e integração aos valores éticos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) estabelecem objetivos que definem as capacidades afetivas, cognitivas, físicas, éticas, de relação interpessoal e inserção social a serem adquiridas pelos alunos no processo de aprendizagem e indicam os conteúdos que favorecem o desenvolvimento destas. As intenções educativas expressas na integração de objetivos e conteúdos estão definidas buscando a unidade nacional e respeitando a pluralidade nos planos cultural, social, regional, e local. E, conforme recomendações dos PCN's,

“Cabe à escola se responsabilizar e atuar no sentido de possibilitar que diferentes capacidades gerais se desenvolvam de forma harmônica”.

E está claro, como o próprio texto diz, que

“a escola enfatiza muito mais o desenvolvimento das capacidades cognitivas que as afetivas, físicas, éticas, estéticas, de relação interpessoal e de inserção social”.

Há ainda evidente desequilíbrio que vem contribuindo para a formação de pessoas, digamos, pouco preparadas para a vida em sociedade e que deveriam participar de maneira crítica e ativa no meio social onde vivem.

A década de 90 ficou marcada profundamente na história deste país. em 1992, as denúncias de irregularidades se somaram consecutivamente mobilizando os brasileiros, culminando com a renúncia do Presidente da República. As análises sobre a presença de corrupção em todas as instâncias da sociedade, a violência nas relações sociais provocaram fortes apelos a que seja realizada uma reflexão crítica sobre tudo o que vem acontecendo. Será o fim, a falência geral de todas as instituições? Se entendermos assim, teremos um quadro da falência do ser humano, já que as instituições são por ele dirigidas.

Sabe-se que não cabe somente à escola a responsabilidade de dar sua contribuição para a reconstrução dos valores; mas é sua responsabilidade ter a lucidez necessária para intervir de modo tangível na reconstrução de nossa cidadania.

O atual momento histórico deve ser encarado com seriedade e prudência. Faz-se necessário promover uma reflexão crítica no sentido de estabelecer um objetivo comum que direcione o trabalho conjunto dos educadores a um explícito comprometimento com a reconstrução do conceito de Moral e Ética em nosso país.

É um bom começo, e conforme Rios (1999, p.12):

“Vamos tentar superar o senso comum que em geral não faz a distinção entre os conceitos de ética e de moral, banalizando as discussões e favorecendo as atitudes moralistas, tão graves quanto uma atitude cínica que hoje nos desafia e ameaça, descartando a perspectiva de um projeto mais consistente de sociedade e trabalho”.

O que os Parâmetros Curriculares Nacionais recomendam para minimizar esta situação da educação no País?

Sabidamente, os PCN's apresentam os Temas Transversais, tentando resgatar no currículo e na escola o aspecto formativo (educativo) do ensino que, até então, esteve relegado ao último plano no processo ensino-aprendizagem. Os temas transversais aparecem potencializando valores, fomentando comportamentos e desenvolvendo conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais. Estes conteúdos estão distribuídos pelas diversas disciplinas, pois atravessam, cruzam, como linhas diagonais as verticais das áreas de conhecimento dando sentido à primeira acepção do termo transversalidade. Com a finalidade de alcançar muitas das qualidades formativas do sistema educacional (afetivas, motoras, de equilíbrio pessoal e integração social, etc.) é necessário compreender que estes conteúdos devem estar presentes ao longo de todo o currículo para suprir as carências das diferentes áreas.

8 – CARACTERIZAÇÃO GERAL DAS DIMENSÕES TECNOLÓGICA E ÉTICA: O CASO DOS ALUNOS-PROFESSORES DO CURSO DE PEDAGOGIA DO UNICENTRO NEWTON PAIVA.

Procura-se, neste capítulo, caracterizar, através de uma pesquisa de campo, alguns dos aspectos relativos às dimensões tecnológica e ética, em uma comunidade específica de educadores, formada pelos alunos do Curso de Pedagogia do Unicentro Newton Paiva (UNP), detentores do diploma de Magistério, e que atuam como professores no ensino fundamental e médio. A este conjunto específico de educadores, público-alvo da pesquisa de campo, denominamos “alunos-professores” .

Os procedimentos metodológicos que nortearam a realização da pesquisa de campo foram descritos no Capítulo 3.

8.1 - Análise dos Resultados

São analisados, a seguir, os principais resultados da pesquisa de campo realizada com o grupo alunos-professores do Curso de Pedagogia do Unicentro Newton Paiva. Sempre que possível, procurou-se apresentar as respostas ao questionário sob a forma de tabelas e/ou figuras, de forma a facilitar e agilizar a compreensão dos resultados.

8.1.1 – Caracterização da Dimensão Tecnológica

Conforme disposto no Quadro 6, registrou-se que em 100% das respostas, as escolas são dotadas de televisão/vídeo, equipamento usado por

95,5% dos respondentes, principalmente em períodos semanais e mensais. Também no que se refere à existência de laboratórios de informática, o percentual de respostas afirmativas quanto à sua existência, mostrou-se elevado, 73%, e a periodicidade de uso é predominantemente semanal (80% dos casos).

Os percentuais de respostas afirmativas quanto à existência de internet e cd room são relativamente menores, tendo sido registrado em aproximadamente um terço das respostas, não existência de tais ferramentas nas escolas onde atuam os respondentes (32% no caso de internet e 36% no caso de cd room). Assim, apesar da rápida difusão de novas tecnologias, sobretudo a partir de meados dos anos 90, os resultados da pesquisa apontam para uma relativa carência dos estabelecimentos de ensino fundamental em termos destes artefatos físicos, considerados fundamentais para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem.

Quadro 6 – Infra-Estrutura Tecnológica e Uso de Novas Tecnologias pelos Alunos-Professores do Curso de Pedagogia do UNP.
(% das respostas)

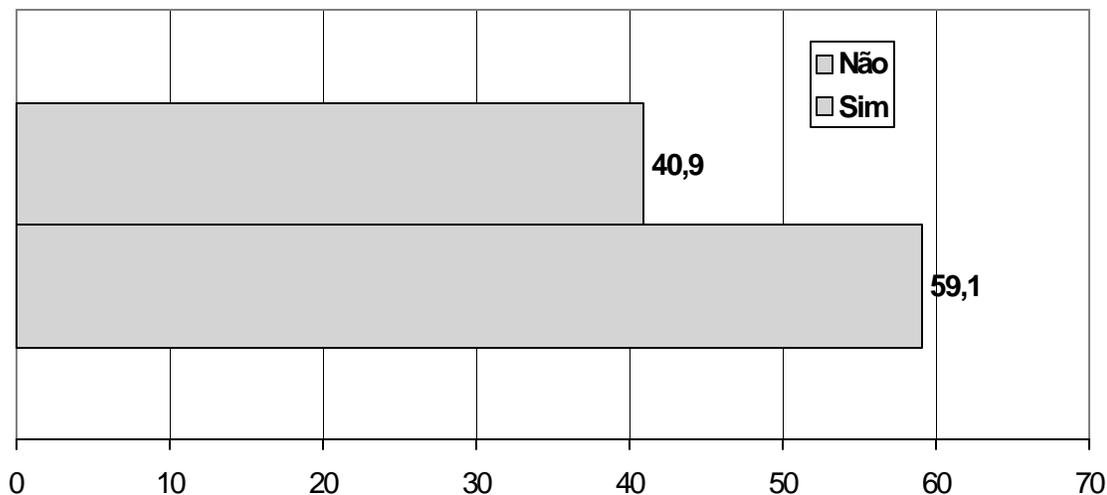
| Ítem | Caracterização | | | | | | | |
|----------------------------|----------------|------------|------|---------|--------------------------|---------|--------|-----------|
| | Existe | Não Existe | Usa | Não Usa | Periodicidade de uso (1) | | | |
| | | | | | Diário | Semanal | Mensal | Semestral |
| Laboratório de Informática | 72,7 | 27,3 | 93,8 | 6,2 | 13,3 | 80,0 | 6,7 | 0,0 |
| Televisão/Vídeo | 100,0 | 0,0 | 95,5 | 4,5 | 9,5 | 38,1 | 47,6 | 4,8 |
| Internet | 68,2 | 31,8 | 66,7 | 33,3 | 6,6 | 26,7 | 26,7 | 40,0 |
| CD Room | 63,6 | 36,4 | 85,7 | 14,3 | 7,0 | 35,7 | 42,9 | 14,4 |

FONTE: Pesquisa de Campo; Belo Horizonte, Outubro/2001.

(1) Dentre os que declararam que a escola possui o equipamento ou artefato tecnológico.

No que se refere ao uso, observou-se que, dentre as escolas que possuem internet, cerca de dois terços dos educadores a utilizam (67% das respostas), e um terço não utiliza (33% das respostas). Além disto, o elevado percentual de resposta na categoria “periodicidade semestral” de utilização da internet (40%) indica que o uso desta ferramenta no dia-a-dia das aulas ainda é pouco intenso. O percentual relativamente elevado de respostas negativas quanto à existência de programa de capacitação de professores para o ensino

FIGURA 3 – Existência/Não de Programa de Capacitação de Professor em Informática/Internet.
(% de respostas)

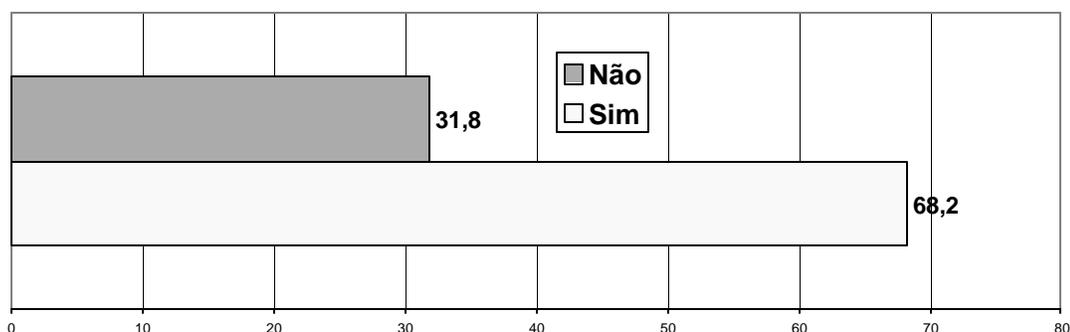


básico de informática/internet nas escolas (41% dos entrevistados responderam que nas escolas onde atuam não há projeto voltado para esta finalidade), pode explicar, em certa medida, o uso pouco intensivo da internet no cotidiano da sala de aula (Figura 3).

A Figura 4 corresponde às respostas relativas ao último item da parte do questionário que trata da dimensão tecnológica, e conforme pode ser observado, registrou-se que em cerca de 32% dos casos, os respondentes

FIGURA 4 – Existência/Não de Preocupação da Escola em Capacitar os Professores para a Mudança Tecnológica Exigida pela Tecnologia Educacional.

(% de respostas)



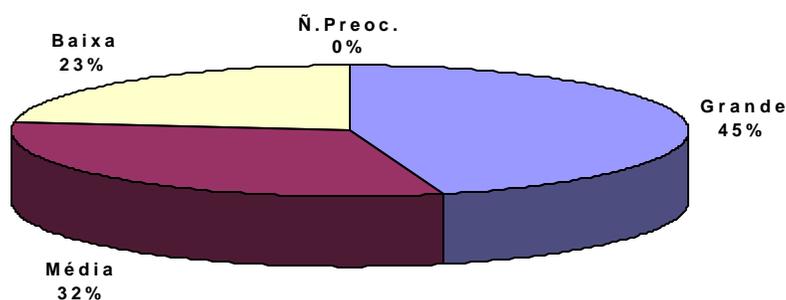
declararam não haver preocupação, por parte da escola, com a capacitação dos professores para a mudança tecnológica exigida pela tecnologia educacional, aspecto este que parece merecer reflexão mais aprofundada por parte da direção das escolas e da comunidade escolar, de um modo geral.

8.1.2 – Caracterização da Dimensão Ética

Conforme mostrado na Figura 5, os resultados da pesquisa de campo indicam que, de modo geral, os alunos-professores se preocupam em incluir a

FIGURA 5 – Preocupação em Incluir a Ética no Planejamento da Disciplina.

(% de respostas)



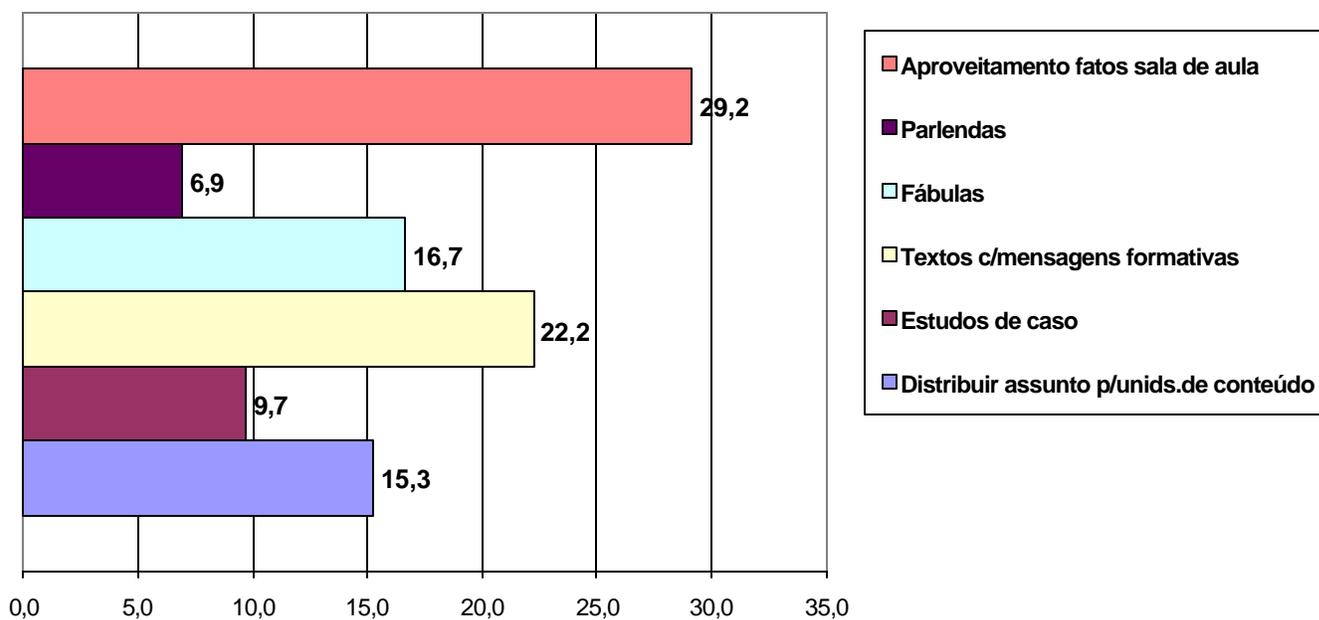
Fonte: Pesquisa de Campo. Belo Horizonte, outubro/2001.

ética no seu planejamento de disciplina: 45% dos entrevistados classificaram esta preocupação como sendo grande e 32% atribuem grau médio quanto a

esta preocupação; por outro lado, para 22% dos respondentes, esta preocupação mostrou-se baixa.

Dentre as atividades utilizadas pelos respondentes para trabalhar a ética com seus alunos, destacam-se: aproveitamento de fatos ocorridos em sala de aula, com 29% das respostas; textos com mensagens formativas, 22%; e fábulas, com 17% das respostas. É interessante observar que “distribuir o

FIGURA 6 – Atividades Utilizadas para Trabalhar Ética e Valores.
(% de respostas)



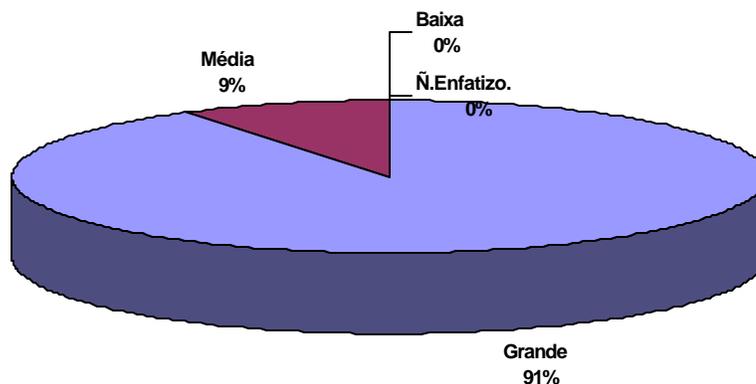
Fonte: Pesquisa de Campo. Belo Horizonte, outubro/2001.

assunto pelas unidades de conteúdo”, reconhecidamente de grande relevância para tratamento de outros assuntos, mostrou-se, no caso específico desta pesquisa de campo, como a quarta mais frequente modalidade (Figura 6).

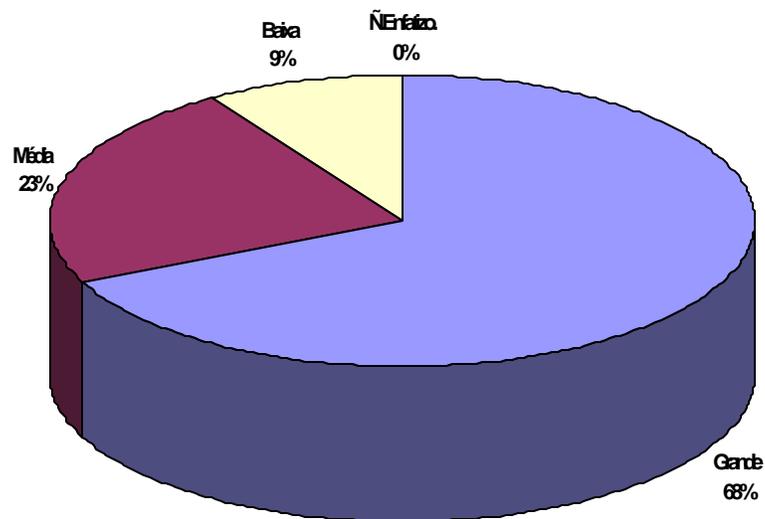
Conforme se viu no Capítulo 7, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) estabelecem os objetivos que definem os diferentes tipos de capacidades a serem adquiridas pelos alunos no processo de aprendizagem e indicam os conteúdos que favorecem o desenvolvimento destas capacidades.

As Figuras 7 e 8 retratam as respostas relativas à ênfase atribuída ao desenvolvimento das capacidades cognitivas, de um lado, e éticas/afetivas, de

FIGURA 7 – Ênfase Atribuída ao Desenvolvimento das Capacidades Cognitivas.
(% de respostas)



**FIGURA 8 – Ênfase Atribuída ao Desenvolvimento das
Capacidades Éticas e Afetivas.
(% de respostas)**

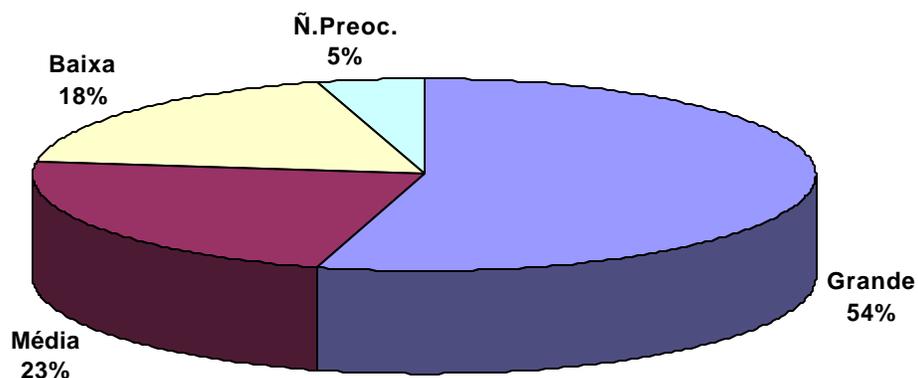


Fonte: Pesquisa de Campo. Belo Horizonte, outubro/2001.

outro. No primeiro caso, 91% dos respondentes classificaram como “grande” a ênfase atribuída ao desenvolvimento das atividades cognitivas; no segundo, observou-se que um percentual relativamente menor de respondentes (68%) atribuiu “grande” ênfase ao desenvolvimento das capacidades éticas e afetivas.

FIGURA 9 – Preocupação da Escola Quanto à Reconstrução dos Conceitos de Ética e Moral.

(% de respostas)



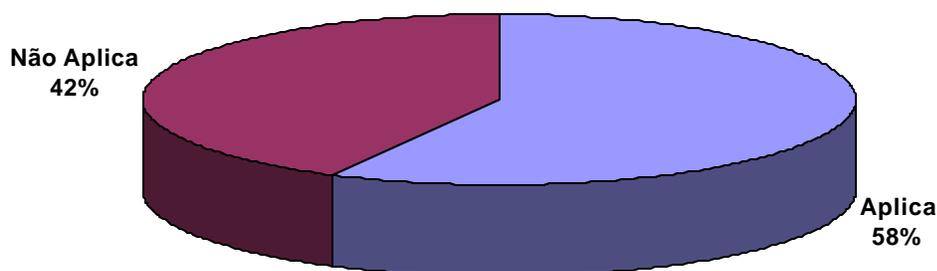
Fonte: Pesquisa de Campo. Belo Horizonte, outubro/2001.

De certa forma, estes resultados estão em acordo com as reflexões críticas apresentadas no Capítulo 7, onde se viu que, de modo geral, há, na educação básica escolar certo desequilíbrio quanto à ênfase dada a estes dois tipos de

atividades, predominando a ênfase ao desenvolvimento das capacidades cognitivas.

Outro aspecto que também guarda relação com esta discussão, diz respeito ao comprometimento e preocupação das escolas quanto à reconstrução dos conceitos de Ética e Moral. E conforme mostrado na Figura 9, pouco mais da metade dos respondentes (54%) classificaram esta preocupação como sendo “grande”; outros 23% classificaram-na de “média”; enquanto 18% responderam que esta é uma “baixa” preocupação, e 5% declararam “não haver preocupação” de suas escolas quanto à reconstrução destes conceitos.

**FIGURA 10 – Aplicação/ou Não, dos PCN’s sobre Ética e Moral.
(% de respostas)**



A análise das respostas às duas questões relativas aos PCN's é bastante interessante. Na primeira, perguntou-se se os alunos-professores conheciam as recomendações dos PCN's sobre ética e moral, e a grande maioria dos respondentes (86%) declarou conhecer estas recomendações, contra 14% que "não" conhece. Entretanto, ao serem perguntados, dentre os que conhecem as recomendações, se já as aplicavam ou não, cerca de 42% dos entrevistados disseram que "não aplicam" as recomendações dos PCN's sobre moral e ética, conforme mostrado na Figura 10. É possível, assim, que estejam ocorrendo dificuldades quanto à efetiva aplicação, pelas escolas, das recomendações dos PCN's sobre ética, o que, sem dúvida, merece reflexão por parte das instituições e comunidade escolar.

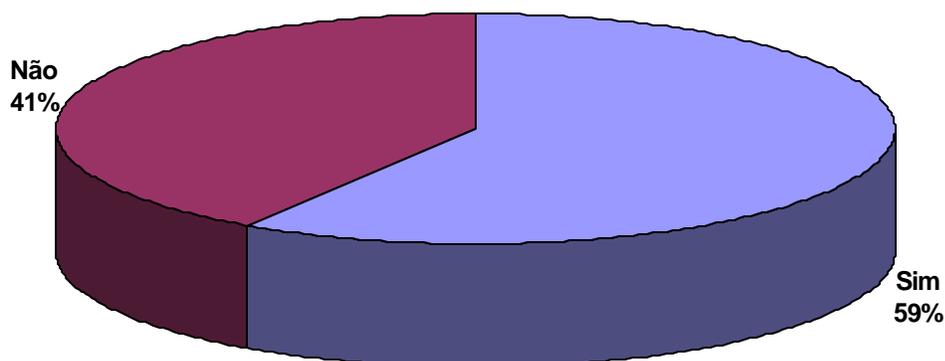
Os resultados da pesquisa com os alunos-professores do Curso de Pedagogia do Unicentro Newton Paiva indicam haver espaço para aperfeiçoamentos no Plano de Desenvolvimento Escolar (PDE). Cerca de 59% dos entrevistados responderam que o modelo conceitual do PDE contribui para a promoção de "melhores modos de ser" - baseados nas vivências de valores éticos. Mas, o percentual de 41% de respostas negativas à questão indicam que mudanças e melhorias no modelo conceitual do PDE poderiam aumentar as possibilidades deste ferramental (Figura 11).

Como se viu no Capítulo 7, a formação de valores éticos tem merecido preocupação crescente por parte de organizações mundiais de educação em diferentes países do mundo, os quais por sua vez, têm buscado desenvolver experiências e exercícios que possibilitem identificar, mais claramente, os princípios éticos em torno dos quais as escolas deveriam se organizar e

priorizar. A última questão do questionário tenta abordar este aspecto: foi perguntado aos alunos-professores se a escola onde atuam desenvolve experiências especificamente focadas na clarificação de valores, envolvendo

FIGURA 11 – Modelo Conceitual do PDE da Escola Promove/ou Não, os “Melhores Modos de Ser”, Baseados na Vivência dos Valores.

(% de respostas)

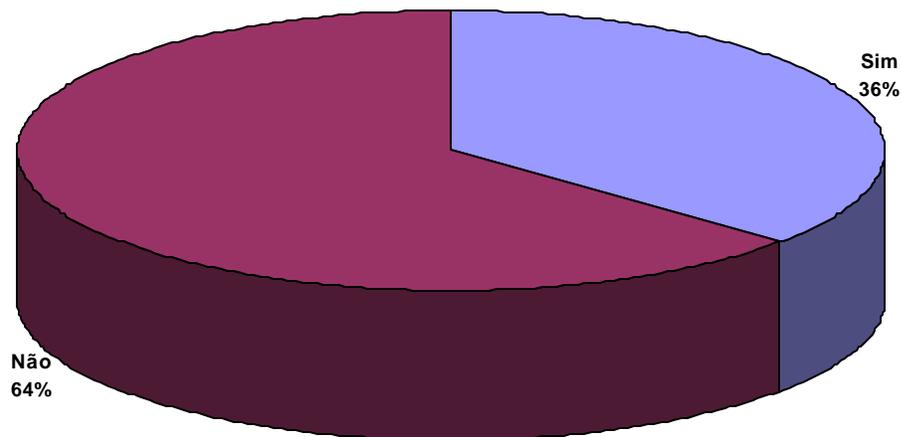


Fonte: Pesquisa de Campo. Belo Horizonte, outubro/2001.

professores, alunos, pais e membros interessados da comunidade. E, conforme mostrado na Figura 12, o elevado percentual de respostas negativas, 64%, aponta a necessidade das instituições escolares desenvolverem experiências deste tipo, envolvendo a comunidade escolar, no sentido de buscarem um

consenso sobre um conjunto de valores éticos ou princípios em torno dos quais as mesmas se apoiariam. A disseminação deste tipo de experiência pelas diferentes escolas certamente seria um ponto importante para o aperfeiçoamento do processo ensino aprendizagem.

FIGURA 12 – Desenvolvimento/ou Não, de Experiências Focadas na Clarificação de Valores. (% de respostas)



8.2 - Limitações

A pesquisa, de natureza eminentemente exploratória, objetivou caracterizar as dimensões tecnológica e ética de um grupo particular de educadores. Os resultados desta pesquisa devem ser tomados com cautela e representam primeiras aproximações ou sinais de uma realidade cuja complexidade é bem mais ampla do que aquela retratada neste estudo de caso.

Por se tratar de um caso específico, os resultados da pesquisa de campo não podem ser estendidos para o conjunto da população. Além disto, é preciso ter em mente que as discussões no campo da tecnologia e da ética educacional envolvem elementos de multidisciplinaridade e aspectos subjetivos, intangíveis e, portanto, difíceis de serem adequadamente caracterizados. Nesse sentido, o questionário estruturado, utilizado nesta pesquisa, possui, como quaisquer outros instrumentos de coleta de informações, vantagens e desvantagens. Se por um lado, legitimam seu uso, por outro, traduzem, também, limitações, principalmente, em se tratando de tema que envolve elevado grau de subjetividade como no caso em pauta.

9 - CONCLUSÃO

As contradições, ambigüidades e indefinições quanto ao Curso de Pedagogia, como foi dito no início dessa dissertação, remontam à sua criação, não havendo, ainda hoje, consenso a respeito da formação adequada do profissional pedagogo. Na pesquisa bibliográfica realizada, ficou clara a desorientação gerada pela atitude de políticos, na década de 30, responsáveis pela implementação dos Cursos de Pedagogia e de Formação de Educadores no Brasil.

A partir desta época constatou-se, permanentemente, o impacto das políticas públicas e das normatizações legais, resultando sempre em desorganização e retrocesso no processo histórico do desenvolvimento da Pedagogia e da Escola Brasileira.

Buscando levantar questões que servissem de orientação para todos os que se dedicam à causa educacional, a discussão centrou-se nas questões ligadas à formação do profissional da educação, considerado um tema de natureza complexa e de difícil operacionalização.

Esse é um ponto que se coloca, uma vez mais, na ordem do dia, em todos os debates da área educacional no país. Nesse momento, estão sendo definidos os rumos dessa formação, através do debate que cerca a constituição dos Institutos Superiores de Educação, das possibilidades, ou impossibilidades, de formação dos docentes nos Cursos de Pedagogia e o papel do Curso Normal Superior neste contexto. Estes são novos desafios que se apresentam para a formação de educadores, num mundo que se transforma rapidamente e que exige desses profissionais inúmeras habilidades para ocupação de novos

espaços sociais. Nesse contexto, a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação, ANFOPE, vem construindo coletivamente uma concepção sócio-histórica de educador, em contraponto ao caráter tecnicista e conteudista que tem caracterizado as políticas de formação de professores para a escola básica em nosso país.

A ANFOPE admite que faz-se necessário, neste momento, repensar as estruturas atuais das faculdades/centros de educação e a organização dos cursos de formação em seu interior. Tal iniciativa, viria minimizar a fragmentação entre as habilitações no Curso de Pedagogia e a dicotomia entre a formação de pedagogos e dos demais licenciados, considerando-se a docência como a base da formação e da identidade profissional de todos aqueles que militam na educação. A luta é para que o Curso de Pedagogia prepare professores para a Educação Infantil e para as quatro primeiras séries do Ensino Fundamental, no sentido de evitar que se repitam erros cometidos no passado, erros esses, que resultam na má formação desses educadores, bem como na fragmentação entre a docência, os diferentes níveis e habilitações do pedagogo.

Aguardando as normatizações legais e suas definições, essa dissertação segue abordando aspectos sumamente importantes na formação de educadores. Em primeiro lugar, está sua inserção no mundo das inovações tecnológicas e da educação a distância, atendendo as exigências da atual sociedade do conhecimento, que requer uma aprendizagem permanente na vida das pessoas, levando a escola a repensar seus valores e sua prática metodológica.

A educação não mais deverá ter o caráter de depositária de informações; deverá estar voltada para a compreensão dos diferentes potenciais intelectuais dos indivíduos, para a importância do contexto no desenvolvimento das estruturas mentais e das diferentes expressões das potencialidades do homem que, se ajustado ao dia de hoje terá, certamente, uma melhor compreensão do mundo de amanhã.

O segundo aspecto que merece ser destacado nesse trabalho se refere à tentativa de resgate da dimensão ética e moral como núcleo da reflexão aqui realizada, uma vez que está embutida na prática profissional de todos e de cada um.

A esse respeito a pesquisa bibliográfica revelou que, não raro, os próprios educadores não têm clareza desta dimensão em seu trabalho. Ao interpretarem a ética em sua atuação, aparece, na verdade, de forma extremada, o moralismo, muito próximo ao romantismo a que se refere Gramsci. É por aí que se reforça, inclusive, a idéia de espontaneísmo que também se deve recusar se se deseja resgatar o verdadeiro sentido da prática pedagógica, a idéia de responsabilidade, que se encontra articulada com a idéia de liberdade, conceito que representa o eixo central da reflexão ética e que está ligada à noção de compromisso.

As falhas da instituição escolar, nesse sentido, encontram-se no educador, que mal preparado nesta dimensão, atribui ênfase à dimensão afetiva. E o bom educador acaba sendo aquele educador “bonzinho”, que é considerado como “natural” e remete ao que pode ser chamado de espontâneo.

Tal atitude revela um desconhecimento do significado da presença do ético, em sua forma autêntica, uma vez que este aparece misturado ao sentimento e essa mistura vem, sem dúvida, reforçar o espontaneísmo que leva o nosso educador a atitudes incertas e subjetivas.

Por isso, é necessário resgatar o sentido autêntico da ética, apelando para a contribuição que ela pode trazer, ligada à filosofia da “práxis” buscando discutir os valores morais dominantes na sociedade.

Um terceiro aspecto a ser ressaltado, diz respeito à pesquisa de campo realizada com um grupo específico de educadores – os alunos-professores do Curso de Pedagogia do Unicentro Newton Paiva – no sentido de se caracterizar alguns dos principais aspectos relacionados às dimensões tecnológica e ética na formação do educador. Embora se reconheça que o uso adequado de novos artefatos tecnológicos possa contribuir grandemente para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem, os resultados da pesquisa de campo revelaram um quadro de carência de infra-estrutura tecnológica e uso pouco intensivo de novas tecnologias – a exemplo da internet - no dia a dia da sala de aula das escolas de ensino básico. Merece registro, também, a relativa fragilidade destas instituições no que se refere à implementação de programas de capacitação de professores para o ensino de informática/internet.

Por último, conforme se procurou demonstrar nesta dissertação, é fundamental e urgente aprofundar as discussões em torno da dimensão ética, sobretudo na área das instituições brasileiras de educação. A este respeito, os resultados da pesquisa indicam que o aperfeiçoamento de algumas

ferramentas pedagógicas - a exemplo dos PCN's e PDE's - poderiam contribuir positivamente para o resgate do sentido autêntico da ética bem como para a sua "práxis" na comunidade escolar.

9.1 - Recomendações Finais e Trabalhos Futuros

Ante tais considerações e justificando a abordagem temática dessa dissertação, conclui-se ser possível, sobretudo necessário e urgente, promover a integração entre Pedagogia, Tecnologia e Ética, o que, sem dúvida, contribuiria para a otimização dos cursos que se propõem a formar educadores. Acredita-se que esses se constituem três pilares de sustentação e que são requeridos atualmente na construção da sociedade que escreverá a história deste novo milênio.

A problemática da Formação de Educadores exige daqueles que são comprometidos com a Educação neste país, debruçar sobre questões que se constituem desafio permanente exigindo conhecimento profundo das raízes em que se fundamentam. Uma visão clara, abrangente e profunda do papel que desempenha e deve desempenhar na sociedade, permite ao educador uma atuação mais competente, o que não quer dizer que basta ver claro para agir bem, uma vez que consciência e vontade não são sinônimos, mas que a atitude crítica do educador sobre os meios e os fins de sua atuação o ajudará a caminhar mais seguramente na direção de seus objetivos.

Contudo, é importante que a reflexão crítica, o conhecimento das raízes, do começo da história da Pedagogia no país conduzam à compreensão da educação enquanto um processo articulado com as realidades sociais que se

expressam na idéia de mediação. Como atividade mediadora, a educação se situa em face das demais manifestações sociais em termos de ação recíproca.

A fim de determinar o tipo de ação exercida pela educação sobre diferentes setores da sociedade, bem como o tipo de ação que sofre das demais forças sociais, é preciso que em cada sociedade sejam examinadas as manifestações fundamentais e derivadas, as contradições principais e as secundárias. É necessário conhecer as mediações finais dessa trama que se desenvolve no cotidiano escolar tal como ele é, no sentido de recuperar o específico da educação escolar, o pedagógico, sem perder a vinculação com o todo.

Um desafio que se apresenta atualmente é o enfrentamento das questões das diferenças e das aproximações entre os campos do currículo e a Didática e da necessidade de complementaridade entre eles na direção de se superarem as separações entre conteúdo e forma, no entendimento e nas propostas referentes ao processo de ensino.

Outro trabalho futuro se sugere é o desenvolvimento de estudos em Didática sobre a questão das novas tecnologias, a educação a distância e suas implicações sobre o ensino. O uso de tecnologias de ensino a distância é hoje uma alternativa que leva à melhoria da qualidade do ensino e aumento na quantidade de atendimento promovendo integração e troca de experiência e investigação entre usuários.

A sugestão se refere a uma questão que também tem desafiado a prática cotidiana dos profissionais da educação: a perspectiva ética presente na competência profissional. Até que ponto pode esta perspectiva contribuir

para uma melhoria na qualidade do trabalho do professor. Acredita-se na possibilidade de se produzirem mudanças significativas na sociedade a partir de um estilo de trabalho na escola no sentido de ver criticamente as experiências e transformarem-se o pensar e a prática dos sujeitos nelas envolvidos.

Por fim, acredita-se que seria importante, também, se aprofundarem estudos e pesquisas que visassem aperfeiçoar a vivência efetiva dos educadores, no que se refere aos valores éticos e morais, a partir de ferramental pedagógico já disponível, a exemplo dos PDE's e PCN's.

10 - FONTES BIBLIOGRÁFICAS

10.1- Referências Bibliográficas

- 1) ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de OLIVEIRA, Maria Rita N.S., PIMENTA, Selma Garrido, et al. **Alternativas do Ensino da Didática**. Campinas: Papyrus, 1997. 143p.
- 2) CANDAU, V.M., LÉLIS, I.A. A relação teoria/prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. (Org.) **Rumo a uma Nova Didática**. Petrópolis: Vozes. 3.ed. 1988.
- 3) CANDAU, Vera Maria. **Magistério; construção cotidiana**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 317p.
- 4) DAMIS, Olga Teixeira. Didática, suas relações, seus pressupostos. In: Veiga, Ilma p. (Org.). **Repensando a Didática**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 1991. p.13-24.
- 5) FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes. 1984.
- 6) FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
- 7) FRÓES, Jorge R. **Educação e Tecnologia: mudanças? ... quais? ... porquê? ... como?** São Paulo: Universidade Católica de São Paulo. 1997.
- 8) GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação**. São Paulo: Cortez, 1983.
- 9) GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é Pedagogia**. 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- 10) HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral**. São Paulo: Ática, 1994.
- 11) LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Magistério – Formação do Professor).
- 12) LIBÂNEO, José C. **O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber?** Revista Inter-Ação. Goiânia, 17: 111-125, jan./dez. 1993.
- 13) LIBÂNEO, José Carlos. **Anotações sobre a questão pedagógica-didática e a política social**. In: Anais da III CBR, 1984.

- 14) LÜDKE, M. & WALL, Y. **Professores iniciantes avaliam sua licenciatura, Relatório de Pesquisa.** Departamento de Educação, PUC-RIO, 1983.
- 15) MENDONÇA, Ana Waleska. O educador, intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica. In: CANDAU, Vera M. **Magistério, construção cotidiana.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- 16) OLIVEIRA, M.R.N.S., ANDRÉ, M.E. A prática do ensino da didática no Brasil. In: _____. **Alternativas do ensino da Didática.** Campinas: Papirus, 1997.
- 17) OLIVEIRA, Maria Rita N.S. Org. **Alternativas para o ensino de didática.** Campinas: Papirus, 1997.
- 18) PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na escola pública.** São Paulo: Loyola, 1988.
- 19) SALGADO, M.U.C. **O papel da Didática na formação do educador.** Revista ANDES, n.4. 1982.
- 20) SANCHO, Juana M. (Org.) Para uma tecnologia educacional. Snt.
- 21) SAVIANI, D. **Educação, do senso comum à consciência filosófica.** São Paulo: Cortez, 1980.
- 22) TAMBINI, Maria Ignez S.B. **O profissional chamado pedagogo.** Belo Horizonte: UFMG, 1979.
- 23) THEOBALDO, Maria Cristina. **Anais de filosofia.** n.4, p.89-101, jul. 1997.
- 24) VALLS, Álvaro L.M. **O que é ética?** São Paulo: Brasiliense. 1986.
- 25) VASQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis.** Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1977.
- 26) VEIGA, Ilma Passos A. **Repensando a Didática.** 6.ed. Campinas: Papirus. 1991.

10.2- Bibliografia

1. ANDRÉ, Marli Eliza D.A. de OLIVEIRA, Maria Rita N.S., PIMENTA, Selma Garrido, et al. **Alternativas do Ensino da Didática.** Campinas: Papirus, 1997. 143p.

2. ANFOPE. **Documentos finais dos Encontros 1990-1994.**
3. BERGER, G. **Interdisciplinary problems of teaching and research in universities,** OCDE, 1972.
4. BERNSTEIN, J.M. **Recovering Ethical Life.** London: Rotledge. 1995.
5. CANDAU, V.M., LÉLIS, I.A. A relação teoria/prática na formação do educador. In: CANDAU, V.M. (Org.) **Rumo a uma Nova Didática.** Petrópolis: Vozes. 3.ed. 1988.
6. CANDAU, Vera Maria. **Magistério; construção cotidiana.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 317p.
7. CASTRO, A.D. **Piaget e a didática: ensaios.** São Paulo: Saraiva. 1978.
8. CHAUI, M. **O que é ideologia?** São Paulo: Brasiliense. 1980.
9. CLARK, R., SALOMON, G. **Media in Teaching.** Nova Iorque: McMillan. 1996.
10. COELHO E SILVA, José Pedro C. **Das Ciências com implicação na Educação à Ciência específica da Educação.** Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: Universidade de Coimbra, ano XXBV-I, 1991. p.25-45.
11. CONTRERAS DOMINGO, José. **Enseñanza, Curriculum y profesorado – introdución crítica à la didáctica.** Madri: Akal, 1990.
12. CUNHA, Luiz Antônio. **A organização do campo educacional.** Educação e Sociedade, 3. (9): maio 1981.
13. DAMIS, Olga Teixeira. Didática, suas relações, seus pressupostos. In: Veiga, Ilma p. (Org.). **Repensando a Didática.** 6.ed. Campinas: Papirus, 1991. p.13-24.
14. DEWEY, John. **La ciência de la education.** Buenos Aires: Editorial Losada, 1992.
15. ESTRELA e FALCÃO, Maria E. **Para uma definição do estatuto epistemológico das Ciências da Educação.** Revista Portuguesa de Pedagogia. Coimbra: Universidade de Coimbra, ano XXV-I, 1990. p.367-372.
16. FÁVERO, M.L. **Sobre a formação de educador: desafios e perspectivas.** Série Estudos: Rio de Janeiro; PUC-RIO, 1981.
17. FERNANDEZ Pérez, M. **Las tareas de la profesión de enseñar: didáctica aplicable.** Madri: Siglo XXII. 1994.

18. FREIRE, Paulo. **Conscientização teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes. 1984.
19. FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade.** 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1987.
20. FRÓES, Jorge R. **Educação e Tecnologia: mudanças? ... quais? ... porquê? ... como?** São Paulo: Universidade Católica de São Paulo. 1997.
21. GADOTTI, M. **Concepção dialética da educação.** São Paulo: Cortez, 1983.
22. GARCIA, W. **Educação: visão teórica e prática pedagógica.** São Paulo: Mc Graw-Hill do Brasil. 1975.
23. GARZ, D., OSER, F., ARTHOF, W. **The context of morality.** Frankfurt: M. Shuricamp. 1991.
24. GHIRALDELLI Jr., Paulo. **O que é Pedagogia.** 7.ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
25. GOMES, Cândido Alberto C. **Professor, escola e tecnologia: uma abordagem da sociologia das organizações.** s.n.t. mimeo. 1997.
26. HAIDT, Regina Célia Cazaux. **Curso de Didática Geral.** São Paulo: Ática, 1994.
27. HAWKRIDGE, D. **New Information Technology in education.** Baltimore: The Johns Hopkins University Press. 1983.
28. HOLMBERG, Borje. **Educación a Distância: Situacion y Perspectivas.** Buenos Aires, ed. Kapelusz. 1985.
29. HOLMES, Brian. **Problems in education.** Londres: Routledgr and Keagon Paul, 1965.
30. HOUSSAYE, J. **Les valeurs de L'école.** Paris: Presses Universitaires de France. 1992.
31. JAEGER, W. **Paidéia: a formação do homem grego.** São Paulo: Martins Fontes. 1979.
32. JAPIASSU, H. **Interdisciplinarietà e patologia do saber.** Imago, Rio de Janeiro, 1976.
33. KEEGAN, D. **Foundations of Distance Education.** 2.ed. Londres: Routledge. 1991.

34. KELLER, F. "Estudos sobre o Código Morse Internacional: um novo método para Ensinar a recepção do código". In: KERBAURY, Rachel R. (Org.) **Coleção Grandes Cientistas Sociais**, 41. São Paulo: Ática. 1983, p.59-68.
35. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL
36. LÉVY, Pierre. **A máquina**. Tradução de Bruno Charles Magno. Porto Alegre: Artmed, 1998.
37. LIBÂNEO, J.C. **Didática**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1992 (Coleção Magistério – Formação do Professor).
38. LIBÂNEO, José C. **O ato pedagógico em questão: o que é preciso saber?** Revista Inter-Ação. Goiânia, 17: 111-125, jan./dez. 1993.
39. LIBÂNEO, José Carlos. **Anotações sobre a questão pedagógica-didática e a política social**. In: Anais da III CBR, 1984.
40. LIEBERMAN, Myron. New York: Prentice Hall, 1956.
41. LOBROT, Michul. **Pedagogia institucional, la escuela hacia la antogestión**. Buenos Aires: Humanistas, 1974.
42. LORTIE, Dan. **The partial professionalization of elementary teaching**. New York: The Free Press. 1973.
43. LOURENÇO FILHO, M.B. **Introdução ao Estudo da Escola Nova**. São Paulo: Melhoramentos, 1969.
44. LUCHESI, C.C. "**Democratização da Educação: Ensino à Distância como Alternativa**". Tecnologia Educacional nº 89/90/91, jul./dez. 1989. Rio de Janeiro, ABT.
45. LÜDKE, M. & WALL, Y. **Professores iniciantes avaliam sua licenciatura, Relatório de Pesquisa**. Departamento de Educação, PUC-RIO, 1983.
46. MALHEIROS, Rosa Maria. "**FEPLAN: Uma Escola sem Paredes**". in: O Comunitário. FEPLAN. 29.ed. maio/junho 1992. p.5.
47. MARCUSE, H. **Razão e evolução: Hegel e o advento da teoria social**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1978.
48. MARQUEZ, A.D. **Renovação didática do ensino médio**. Rio de Janeiro: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v.44, 1965.
49. MARTINS, Luciano. **A Gênese de uma Intelligentsia: os intelectuais e a política no Brasil**. Revista Brasileira de Ciências Sociais. n.4, v.2, p.165-187, jun. 1987.

50. MARTINS, Pena L. Olivier. **Didática teórica e didática prática, para além do conteúdo**. São Paulo: Loyola, 1989.
51. MENDONÇA, Ana Waleska. O educador, intelectual ou burocrata? Uma perspectiva histórica. In: CANDAU, Vera M. **Magistério, construção cotidiana**. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
52. MIALARET, Gaston. **As ciências da educação**. Lisboa: Moraes, 1986.
53. OLIVEIRA, M.R.N.S. **O conteúdo atual da didática: um discurso da neutralidade**. Belo Horizonte, FAE-UFMG, Dissertação de Mestrado, 1980.
53. OLIVEIRA, M.R.N.S., ANDRÉ, M.E. A prática do ensino da didática no Brasil. In: _____. **Alternativas do ensino da Didática**. Campinas: Papyrus, 1997.
54. OLIVEIRA, Maria Rita N.S. Org. **Alternativas para o ensino de didática**. Campinas: Papyrus, 1997.
55. PERRY, W.; RUMBLE, G. **a Short Guide to Distance education**. Cambridge: International Extension College. 1987.
56. PIMENTA, Selma Garrido. **O Pedagogo na escola pública**. São Paulo: Loyola, 1988.
57. RAYS, Oswaldo Alonso. A questão da metodologia do ensino na didática escolar. In: __VEIGA, Ilma P. A. **Repensando a Didática**. 6.ed. Campinas: Papyrus, 1991. p.83-95.
58. RIBEIRO, Maria L.S. **História da Educação Brasileira**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1978.
59. RIOS, Terezinha Azerêdo. **Ética e Competência**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1999. 80p. (Coleção Questões da nossa época, v.16).
60. RUMBLE, G.; OLIVEIRA, J. **Vocational Education at a Distance**. International Perspectives. London: Kogan Page.
61. SALGADO, M.U.C. **O papel da Didática na formação do educador**. Revista ANDES, n.4. 1982.
62. SANCHO, Juana M. (Org.) Para uma tecnologia educacional. Snt.
63. SARRAMONA, Jaime & MARQUES, Salomé. **Qué es la Pedagogía?** Barcelona: Ediciones CEAC, 1985.
64. SAVIANI, D. **Educação, do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo: Cortez, 1980.

65. SHIMIED-KOWARZIK, W. **Pedagogia Dialética – de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
66. SILVA, C.B. **Curso de Pedagogia no Brasil: história e identidade**. Campinas: Autores Associados. 1999. (Coleção polêmicas do Nosso Tempo).
67. SNYDERS, C. **Pedagogia Progressista**. Coimbra: Almedina, 1974.
68. SOARES, M.B. **A linguagem didática**. In: NAGLE, J. (Org.) Educação e linguagem. São Paulo: Edart. 1992.
69. STAHL, Marimar M. **Banco de dados: ferramentas de apoio ao desenvolvimento cognitivo**. Boletim técnico do Senac, v.16, n.1, p.59-82, jan./abr. 1990.
70. SUCHODOSKI, Bogdan. **A Pedagogia e as grandes correntes filosóficas**. Lisboa: Livros Horizontes. 1965.
71. TAMBINI, Maria Ignez S.B. **O profissional chamado pedagogo**. Belo Horizonte: UFMG, 1979.
72. THEOBALDO, Maria Cristina. **Anais de filosofia**. n.4, p.89-101, jul. 1997.
73. TITONE, R. **Metodologia didática**. Madrid: Rialp. 1966.
74. VALLS, Álvaro L.M. **O que é ética?** São Paulo: Brasiliense. 1986.
75. VASQUEZ, A.S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1977.
76. VEIGA, Ilma Passos A. **Repensando a Didática**. 6.ed. Campinas: Papyrus. 1991.
77. WILLMANN, Otto. **A ciência da educação**. Porto Alegre. Globo, 1952.
78. WOLFF, Francis. **Os pensadores**. Brasiliense. (Coleção Encontro Radical).

ANEXO

(Questionário da Pesquisa de Campo)

2.2) Periodicidade de uso: a) () Diário b) () Semanal

c) () Mensal d) () Semestral

3) A escola onde V. leciona possui internet? a) () Sim b) () Não.

3.1) Em caso afirmativo: Você a utiliza? a) () Sim b) () Não.

3.2) Periodicidade de uso: a) () Diário b) () Semanal

c) () Mensal d) () Semestral

4) A escola onde V. leciona possui cd room? a) () Sim b) () Não.

4.1) Em caso afirmativo: . Você o utiliza? a) () Sim b) Não.

4.2) Periodicidade de uso: a) () Diário b) () Semanal

c) () Mensal d) () Semestral

5) A Escola onde você leciona possui programa de capacitação de professores para o ensino básico de informática/internet? a) () Sim b) () Não.

6) A sua escola se preocupa em capacitar os professores para a mudança tecnológica exigida pela tecnologia educacional? a) () Sim b) () Não

C – Ética

7) Ao planejar a sua disciplina para os alunos, a sua preocupação em incluir a ética pode ser classificada como:

a) Grande () b) Média () c) Baixa () d) Não há preocupação ()

8) Selecione as atividades que Você usa para trabalhar ética e valores com os alunos (se for o caso, marque mais de uma alternativa).

8.1) () Distribuir o assunto pelas unidades de conteúdo.

8.2) () Estudos de Caso.

8.3) () Textos com mensagens formativas.

8.4) () Fábulas.

8.5) () Parlendas.

8.6) () Aproveitamento de fatos ocorridos em sala de aula.

9) Em seu trabalho a ênfase atribuída ao desenvolvimento das capacidades cognitivas é:

a) () Grande b) () Média c) () Baixa d) () Não enfatizo.