



DIDÁTICA

DADOS INSTITUCIONAIS

CNPJ:	17.145.404/0001-76
Razão Social:	CENTRO EDUCACIONAL MALTA LTDA
Nome de Fantasia:	FACULDADE MALTA
Esfera Administrativa:	PRIVADA
Endereço:	Av. Barão de Gurguéia, nº 3333b, Bairro Vermelha
Cidade/UF/CEP:	TERESINA-PI. CEP: 64018-500
Telefone:	(86) 3303-5002
E-mail de contato:	direcaogeral@faculdademalta.edu.br
Site da unidade:	http://www.faculdademalta.edu.br/

Sobre a Autor(a)

CARLA DANIELA ALVES RODRIGUES

FORMAÇÃO ACADÊMICA

Mestre em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em Educação à Distância pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Graduada em Licenciatura Plena em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

HABILITAÇÕES

Atualmente é professora substituta de História do Ensino Médio e da modalidade EJA na Unidade Escolar Lucas Meireles Aves - SEDUC - PI. No momento atua também como professora substituta de História e Ensino Religioso do Ensino Fundamental na Escola Municipal Professor José Gomes Campos - SEMEC. Atua ainda como professora convidada em Faculdades de Teresina ministrando disciplinas na Pós - Graduação. Trabalha como professora e orientadora de projetos de pesquisa no Eureka - Preparatório para mestrado em Educação e História. Atuou como Tutora à Distância do curso de Licenciatura em História do Núcleo de Educação à Distância - NEAD/UESP/UABI na modalidade EAD (2015-2018). Atuou como professora no curso de História da FAMEP - Faculdade do Médio Parnaíba (2010-2017), bem como Professora Substituta no Colégio Técnico de Teresina, colégio vinculado a Universidade Federal do Piauí - UFPI, ministrando aulas de história no Ensino Médio (2015-2017). Unidade Escolar Didácio Silva, ministrando aulas no ensino fundamental e médio (2007-2008). Escola Madre Tereza, ministrando aulas de História no Ensino Fundamental (2008-2009). Foi professora substituta no curso de História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI/Campus Clóvis Moura) durante dois anos (2011-2013). Professora substituta no curso de História da Universidade Estadual do Piauí (UESPI/ Campus Heróis do Jenipapo) durante dois anos (2015-2017). Tutora no curso de Extensão a Distância Formação Continuada em Conselho Escolar, Fase I e Fase II, operado pela Universidade Federal do Piauí (2011-2012). Já ministrou disciplinas no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR.

EXPERIÊNCIAS PROFISSIONAIS

Tem experiência na área de História, desenvolvendo pesquisas sobre gênero, papéis sociais, comportamento feminino, educação feminina e trabalho feminino em Teresina. Experiência em cursos de Pós-Graduação, bem como nos cursos de graduação em História, Serviço Social, Pedagogia. Além de ministrar disciplinas destes cursos, ministra as disciplinas Antropologia, Sociologia, Filosofia, Movimentos Sociais e Sociedade Civil, Metodologia Científica, disciplinas que fazem parte da matriz curricular de outros cursos superiores. Além da experiência no Ensino Fundamental, Ensino Médio, modalidade EJA e modalidade EAD tanto da rede privada como na rede pública.

APRESENTAÇÃO

Caro/a estudante,

Este material didático se destina aos alunos do curso de Pedagogia da **Faculdade Malta-FACMA**. Torna-se de fundamental importância para o profissional da Pedagogia conhecer os conceitos e conhecimentos que irão adquirir nessa disciplina.

Na unidade 1 “*TENDÊNCIA ATUAL DO PROCESSO DIDÁTICO*”, trabalharemos sobre o processo didático em diferentes contextos históricos: fundamentos e instâncias operacionais, além de princípios orientadores de formas e práticas de interação entre professores e alunos na perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento;

Na unidade 2 “*A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E DILEMAS*”, traz ensino sobre metodologias e métodos para docência, bem como ter a base para um alicerce de ensino-aprendizagem eficaz etc;

Na unidade 3 “*A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM*”, traça-se um caminho percorrido sobre as tendências pedagógicas brasileiras, como é a relação professor-aluno;

Na unidade 4 “*A RELAÇÃO PEDAGÓGICA*”, é exposto o ponto de vista dos alunos, professores e todas relações pedagógicas que envolvem o ensino-aprendizagem.

Elencamos como fundamental nesse processo, a importância da leitura deste material, bem como as leituras de apoio, além do aproveitamento das oportunidades de discussão com os colegas e o tutor/professor(a). Não pretendemos esgotar a discussão sobre tal temática com esta apostila, mas, buscamos incentivar à reflexão e à pesquisa para a construção de novos saberes sobre as abordagens. Boa aprendizagem!

Me. Carla Daniela Alves Rodrigues

Sumário

UNIDADE 1- TENDÊNCIA ATUAL DO PROCESSO DIDÁTICO	6
1.1 O processo didático em diferentes contextos históricos: fundamentos e instâncias operacionais	
1.2 Princípios orientadores de formas e práticas de interação entre professores e alunos na perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento	
UNIDADE 2- A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E DILEMAS	20
2.1 Metodologias e métodos	
2.2 O professor e sua formação pedagógica	
UNIDADE 3- A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM	36
3.1 Ensino-aprendizagem.....	
3.2 As tendências pedagógicas brasileiras no contexto do ensino-aprendizagem.....	
UNIDADE 4- A RELAÇÃO PEDAGÓGICA	51
4.1 O ponto de vista dos alunos	
4.2 O ponto de vista do professor e do trabalho pedagógico	
RESUMO DAS UNIDADES	67
BIBLIOGRAFIA	68

UNIDADE 1

“Didática é a arte de ensinar, porém toda arte necessita de conhecimento, criatividade e dedicação pra se alcançar o sucesso em sua aplicação”.

Francilon Dias

OBJETIVOS

- ✓ Identificar como a função mediadora da Didática pode contribuir para a construção da identidade profissional docente;
- ✓ Conhecer a história recente da didática no Brasil;
- ✓ Caracterizar as formas assumidas pelo processo didático em diferentes contextos históricos;
- ✓ Destacar os princípios orientadores de formas e práticas de interação entre professores e alunos na perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento

1 TENDÊNCIA ATUAL DO PROCESSO DIDÁTICO

Pura Lúcia Oliver Martins Pontifícia

Universidade Católica do Paraná – PUCPR

“... tratar o fenômeno do ensino como uma totalidade concreta, buscar suas determinações, pensá-lo em conexão com outras práticas sociais é o que se procura fazer, do ponto de vista de uma concepção crítica do trabalho da didática”.
(RIOS, 2001, pp55)

Tratar das questões pedagógicas nos processos de formação de professores implicaem fazer um resgate histórico do movimento dos educadores-sujeitos dessa história. Isto porque, a interação entre professores e alunos e suas implicações na aprendizagem escolar assume diferentes formas de acordo com o momento histórico em que se realiza.

Historicamente, é muito comum ouvir nos meios educacionais, sobretudo entre os alunos, expressões como: “Aquele professor não tem didática...”; “ele tem

conhecimento, mas não sabe comunicar...”; “o professor conhece o assunto da sua matéria, mas não sabe transmitir...”. Tais expressões revelam a importância das formas e práticas de interação entre professores e alunos na busca do conhecimento. Além disso, mostram que a Didática usualmente é vista como sinônimo de métodos e técnicas de ensino. E mais que isso, que a escola é tida como a instituição que transmite conhecimentos.

Tal representação encontra sua razão de ser no enfoque que durante muitos anos, sobretudo na década de setenta, foi dado a essa área do conhecimento pelos estudiosos. Surghi (1975, p. 2), por exemplo, conceitua a Didática como:

A disciplina de caráter instrumental; posse dos meios necessários para manejar, com maior ou menor diretividade, a aprendizagem que o aluno realizará, de acordo com fins já determinados.

No entanto, embora no nível do senso comum essa representação ainda se manifeste com frequência, ao longo dos últimos trinta e cinco anos, a Didática passou por intenso questionamento e deixou de ser considerada como disciplina instrumental ocupada apenas com o fazer. E, passou a ser entendida como uma área do conhecimento, com objeto de estudo próprio, qual seja, o processo de ensino e suas relações.

Em consonância com esse movimento, em meados da década de oitenta estudos realizados por Martins (1989) aborda a didática, não como guia da ação prática como pretendem os manuais, mas, ao contrário, como expressão de uma prática determinada, num momento histórico determinado. Nessa perspectiva, escreve a autora, *“a didática terá de se transformar numa disciplina que busca compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações, para intervir nele e reorientá-lo na direção política almejada.”* (1989, p. 176).

Já no início deste século, Veiga, (2004, p. 16) defende a ideia de que,

analisar e revisar o processo de ensino à luz do contexto social, às mudanças ocorridas na instituição educativa e às condições objetivas do exercício profissional é uma tarefa do professor. Essas mudanças exercem uma influência no planejamento e no desenvolvimento do processo didático.

É nessa perspectiva, que este estudo está organizado em três partes intimamente relacionadas, quais sejam, I) caracterização das formas assumidas pelo processo didático em diferentes contextos históricos explicitando seus fundamentos e instâncias operacionais; II) indicação de princípios orientadores para a área da

Didática na busca de práticas de interação entre professores e alunos pautada na sistematização coletiva do conhecimento. III) uma tendência atual do processo didático.

1.10 processo didático em diferentes contextos históricos: fundamentos e instâncias operacionais

“O ensino exige a apreensão da realidade. Não se pensa o ensino desconectado de um contexto social mais amplo”. (VEIGA, 2004, p. 16)

Os processos de formação docente envolvem processos didáticos que expressam as relações sociais e suas contradições do momento histórico em que se realizam. Assim, é importante que as discussões em torno das formas e práticas de interação entre professores e alunos no ato de conhecer considere a história recente da Didática no Brasil que passou nos últimos trinta e cinco anos, por intenso questionamento, sobretudo na década de oitenta do século passado. Nesse período histórico há pelo menos dois marcos fundamentais. O I Encontro Nacional de Professores de Didática, realizado em 1972 na Universidade de Brasília, e o I Seminário *A Didática em Questão* realizado na PUC do Rio de Janeiro, dez anos depois.

Do movimento desencadeado em meados dos anos oitenta do século passado resultaram alterações na organização das escolas, nos cursos de formação de professores, nas produções acadêmicas dos estudiosos da área e fundamentalmente na prática pedagógica dos professores dos três graus de ensino. Estes intensificaram suas iniciativas para fazer frente às contradições do sistema, produzindo saberes pedagógicos nas suas próprias práticas que se tornaram objeto de estudo e sistematizações teóricas pelos estudiosos da área.

Nesse contexto, Martins (1998) identifica três momentos fundamentais, com ênfases específicas que não se anulam, mas que se interpenetram e devem ser entendidos como uma parte de um todo.

O Primeiro Momento: *Dimensão política do ato pedagógico - 1985/88* é um período marcado por intensa participação social. Os movimentos sociais que ocorreram no Brasil no final da década de 70 e primeira metade da década de 80 consolidaram novas formas de organização e mobilização que vão repercutir na escola. Os grupos sociais se definem como classe e passa-se a dar ênfase à

problemática política. Os professores, no seu dia-a-dia, na sala de aula e na escola reclamam da predeterminação do seu trabalho por instâncias superiores, estão querendo participar e essa participação tem um caráter eminentemente político.

O Segundo Momento: *A organização do trabalho na escola - 1989/93* é marcado pela intensificação da quebra do sistema organizacional da escola. Os movimentos sociais que consolidaram novas formas de organização e mobilização, foram se desenvolvendo a revelia e alheios às instituições - sindicatos, partidos políticos e as formas tradicionais de organização trabalho, chegando a mudanças não só dessas instituições, como também e, sobretudo, a mudanças, ainda que embrionárias, nas próprias relações de produção. Nesse processo, os grupos sociais se definem como classes e uma nova ordem social se configura. Nesse momento, os professores já se compreendem e se posicionam como trabalhadores, assalariados; organizam-se em sindicatos, participam de movimentos reivindicatórios. No interior da organização escolar, fazem tentativas de alterar as relações sociais estabelecidas no seu interior, burlando as normas, agindo de maneira diferente daquela que é prescrita pela escola. Redefine-se o papel do especialista que já não pode mais assumir o papel de controlador. Há que se desenvolver trabalhos mais coletivos; há que se colocar junto com os professores e não acima deles. Há que se juntar aos professores na luta por um processo de ensino que dê conta da clientela oriunda das classes trabalhadoras. É um período de transição em que os professores vão quebrando normas, tomando iniciativas que consolidem novas formas de organização.

No Terceiro Momento: *A produção e sistematização coletivas de conhecimento-1994/2000* a ênfase na problemática do aluno como sujeito vai se aprofundando à medida que se verificam alterações no interior da organização escolar por iniciativa de seus agentes. O aluno é concebido como um ser historicamente situado, pertencente a uma determinada classe, portador de uma prática social com interesses próprios e um conhecimento que adquire nessa prática, os quais não podem mais ser ignorados pela escola. Esse período se relaciona com os anteriores através da problemática da interdisciplinaridade que continua sendo uma questão importante.

Em estudos recentes, Martins (2004) acrescenta um quarto momento caracterizado pela ênfase na *aprendizagem: "aprender a aprender"- 2001...* tem sua centralidade no aluno como sujeito, não mais como um ser historicamente situado, portador de um conhecimento que adquire na prática laboral, mas um sujeito intelectualmente ativo, criativo, produtivo, capaz de dominar os processos de

aprender. A questão central é que o aluno *aprenda a aprender*. Nesse início de século, a expressão “*aprender a aprender*” do final do século XIX e início do século XX, retorna agora em outras bases. Não mais centrada no sujeito psicológico, mas no sujeito produtivo na perspectiva neoliberal. Nesse momento histórico assistimos à reestruturação do capitalismo

[...] as novas formas de organização dos processos de trabalho (...) tendem a colocar, para segundo plano, a exploração do componente manual do trabalho e passa a priorizar o componente intelectual. As novas formas de exploração e controle da força de trabalho exigem um novo tipo de trabalhador, uma vez que a produtividade repousa cada vez mais na utilização do trabalho complexo”. (SANTOS,, 2003)

Com efeito, torna-se fundamental, hoje, que a escola prepare um trabalhador intelectualmente ativo, criativo, produtivo e para tal volta-se a discutir a importância de centrar o fazer e as práticas de interação entre professores e alunos no *aprender a aprender*.

Os estudos que resultaram na sistematização desses quatro momentos parte do pressuposto de que as teorias pedagógicas são produzidas socialmente a partir de determinadas circunstâncias históricas. Essas circunstâncias históricas determinam tipos de relações sociais que vão forjar determinadas tecnologias a serem utilizadas por meio da relação pedagógica. Esta relação pedagógica, própria da escola capitalista é a materialização das relações sociais básicas do modo de produção que a sustenta.

Segundo Veiga (2004, p. 15), “*a intencionalidade educativa está presente no processo de ensino e é indicadora das concepções de quem a propõe.*” Essa *intencionalidade* define o caminho (método) a ser percorrido e os veículos através dos quais este será percorrido (técnicas).

Cabe aqui esclarecer a distinção/inter-relação de dois conceitos básicos para o entendimento das diferentes abordagens do processo didático: **método** e **técnica**, já que esses dois conceitos são frequentemente utilizados como sinônimos, inclusive nos manuais de didática.

Tendo como direção uma intencionalidade educativa, **método** é o elemento unificador e sistematizador do processo de ensino, que determina o tipo de interação a ser estabelecida entre professor, alunos e conteúdos, conforme a orientação que o fundamenta. Tal orientação envolve concepções de homem, mundo, sociedade,

educação, escola, respondendo, em última análise, a um ponto de vista de classe. Já as **técnicas** são as instâncias intermediárias, os componentes operacionais de cada proposta metodológica as quais viabilizarão a implementação do método em situação práticas.

Nessa perspectiva, passo à caracterização das formas assumidas pelo processo didático em diferentes contextos históricos explicitando seus fundamentos e instâncias operacionais considerando os três elementos básicos desse processo: o *aluno, o professor e o conteúdo* numa concepção determinada do ato de conhecer.

a) *As formas e práticas de interação na transmissão-assimilação*

O ensino centrado no eixo da transmissão-assimilação remonta a proposta de Comênio no século XVII, período em que se assiste a transição da interação particular professor e aluno para um sistema *coletivo*: um professor para turmas de alunos. Nesse momento histórico Comênio propõe *um método único de ensinar tudo a todos*.

Para viabilizar esse trabalho centralizado em um único professor que atenda grande número de alunos, Comênio propõe uma organização do trabalho pedagógico na escola, obedecendo a uma hierarquia de funções, tendo o professor como “inspetor supremo”, que deve com “uma habilidosa vigilância” controlar o desempenho da turma através da atuação direta dos seus auxiliares: os “chefes de turma”. Dirá ele:

Não é necessário que o professor oiça sempre todos os alunos, nem que examine sempre os cadernos e os livros de todos, pois, tendo como ajudante os chefes de turma, estes estarão atentos a que os alunos, colocados sob sua responsabilidade, procedam como devem. (1975, p. 285).

O capitalismo nascente à época de Comênio buscava acabar com a fragmentação e o particularismo próprio do modelo feudal que não se constituía numa sociedade comum, mas num conjunto de feudos particulares e fechados com leis, normas, costumes e língua próprios. As relações comerciais promovidas pelos burgueses que transitavam entre os diferentes feudos despertam para a necessidade da criação de Estados Nacionais buscando uma unidade. Essa nova ordem emergente vai se firmar no final do século XVIII com a Revolução Francesa, período em que a necessidade da estruturação e manutenção da instituição escolar aparece como prioridade; como um instrumento capaz de promover a unidade desejada pela classe burguesa, agora no poder.

Assim, a escola tal como conhecemos hoje é uma criação do capitalismo com o objetivo básico de criar uma sociedade comum; no caso, a formação da nação

francesa. Nessa escola, que necessita ser amplamente difundida, há que se ter a língua e determinados conteúdos previamente selecionados e impostos a todos aqueles que têm línguas e concepções diferentes. Nessa perspectiva, predomina a comunicação vertical. A instrução aparece como um meio através do qual se fará essa unificação e toda a seleção e organização dos conteúdos, bem como dos procedimentos didáticos para viabilizá-lo, procura alcançar esse objetivo. Aí está a origem e a razão de ser da transmissão do conhecimento como procedimento didático (aulas expositivas) que viabiliza o processo de ensino na pedagogia tradicional.

Essa abordagem fundamenta-se numa visão essencialista, segundo a qual o homem é constituído por uma essência imutável, considerado tábula rasa, receptor passivo de informações. O mundo é externo ao indivíduo, transmitido através da educação e instituições sociais. A educação é fator de equalização social, transmissão de produtos preestabelecidos e a escola entendida como lugar de proteção à margem do mundo.

Com base nesses fundamentos, a ênfase do processo didático está na transmissão do conteúdo produzido e acumulado historicamente pela humanidade, pela ação do professor. Ao aluno cabe aprender o **conteúdo**. Esta é a questão central desse modelo de ensino.

Nessa abordagem do ensino, a relação professor-aluno tem o professor como centro do processo. É ele quem detém o conteúdo e o transmite, observando a seqüência lógica dos conteúdos. Já o aluno, considerado “tábula rasa”, receptor passivo, é levado a aproximar-se dos modelos universais, conduzido pelo mestre.

b) As formas e práticas de interação no “Aprender a Aprender”

O ensino voltado para o eixo do “Aprender a Aprender” encontra suas raízes no final do século XIX e início do século XX no movimento da Escola Nova. Essa abordagem fundamenta-se numa visão existencialista centrada na vida, na atividade. Considera a natureza humana mutável, determinada pela existência. O homem é um sistema aberto, em evolução contínua, desenvolve-se em etapas, buscando um estágio final nunca alcançado. O homem é um animal social. O mundo, um meio rico em transformação a ser descoberto pelo indivíduo, constitui-se num espaço das vontades individuais. Nessa perspectiva a educação é tida como condição para o desenvolvimento natural do homem e a escola caracteriza-se como um laboratório de

vivência democrática. Assim, organiza-se como uma pequena comunidade, uma vez que a aprendizagem é entendida como um processo social.

A abordagem do processo didático nessa perspectiva desloca a ênfase da *transmissão do conteúdo* para a *redescoberta do conhecimento* e a questão central passa a ser aprender o **método** de aprender. Mais importante do que aprender o conteúdo transmitido pelo professor, é o aluno dominar o método de se chegar ao conhecimento.

Nessa abordagem do processo didático, a interação entre professores e alunos vai deslocar o centro do processo do professor para o aluno. Ao professor, especialista em relações humanas, cabe o papel de orientador, facilitador, criador de desafios para estimular a investigação do aluno. O aluno passa a desempenhar um papel ativo, participativo. Ele é considerado agente da sua aprendizagem.

c) As formas e práticas de interação no “Aprender fazer”

A consolidação da nova ordem social vai alcançar uma maior racionalização do processo produtivo no final do século XIX e início do século XX quando a Revolução industrial passa a exigir maior sincronização do trabalho. A questão do controle do processo de trabalho de um grupo sobre outro através da gestão do tempo se aprofunda e assiste-se na educação, na segunda metade do século XX, ao desenvolvimento da tecnologia educacional que vai postular a racionalização do sistema de ensino em todas as suas formas e níveis, tendo em vista a sua maior eficiência e produtividade.

Os procedimentos didáticos passam a ser denominados estratégias de ação, tendo como elemento central o controle do tempo com vistas à eficiência e à produtividade na distribuição dos conteúdos programáticos considerados fundamentais para o alcance do objetivo político da sociedade. Há que se distribuir melhor os bens culturais.

Configura-se, assim, um novo entendimento de organização do trabalho pedagógico em que ocorre uma fragmentação das ações do professor. Agora não se fala em professor, mas em professores. Cada um dando conta de uma parte da cadeia de tarefas previstas para a consecução dos objetivos propostos pelo sistema. Nesse contexto delinea-se uma abordagem do processo didático que entende o homem como conseqüência das influências e forças existentes no meio; produto de um processo evolutivo; ser produtivo e eficiente. Nessa perspectiva o subjetivo não é

considerado. O mundo é externo ao homem, já está dado e é aperfeiçoável pela produção. A educação constitui-se um subsistema que transmite conteúdos específicos e modela comportamentos e a escola passa a ser entendida como uma organização burocrática do processo de aquisição de habilidades. Só se ensina o que é mensurável e observável.

Desse ponto de vista o fazer e práticas de interação entre professores e alunos colocam a ênfase na obtenção de produtos específicos. E o importante é o aluno *aprender fazer*, dar respostas específicas definidas nos **objetivos operacionais**. Eis a questão central.

Nessa perspectiva, à interação entre professores e alunos acresce-se um terceiro elemento que passa a determinar a ação daqueles colocando-os na condição de executores de tarefas. É o planejamento elaborado por um grupo de especialistas. Com efeito, ocorre a cisão entre concepção e execução, quem planeja e quem executa, em última análise, entre teoria e prática. Assim, o **planejamento** passa a ser centro do processo. O professor passa a ser controlador, intermediário entre o planejamento e os alunos. Em última análise passa a ser um executor de tarefas. Ele não participa nem da concepção e nem do controle do seu trabalho. Quanto ao aluno, passa a ser um receptor responsivo que executa tarefas prescritas no planejamento. O importante é saber fazer bem as tarefas prescritas.

d) As formas e práticas de interação na sistematização coletiva do conhecimento

No final do século XX, sobretudo no final dos anos 70 e princípio dos anos 80 ocorre uma mudança de paradigma decorrente dos movimentos sociais. Nesse período, no âmbito da Didática, o próprio processo de fazer (a forma) passa a ser considerada fundamental como elemento educativo.

Essa abordagem pauta-se na concepção de homem concreto, síntese de múltiplas determinações, sujeito histórico, situado num contexto sócio-cultural e se afirma na ação-reflexão-ação. O mundo é concreto, construído pelo homem nas relações sociais de produção dos meios materiais de subsistência. A educação é um processo histórico, global e dialético de compreensão da realidade tendo em vista a sua transformação. A escola é um espaço onde se desenvolve um processo de ação – reflexão – ação comprometido com ações transformadoras. Nessa perspectiva, a ênfase do processo desloca-se para a práxis social e a questão central está na relação dialética da **compreensão – transformação**.

Nessa abordagem a interação entre professor e alunos se dá pela atuação do professor como mediador entre o saber sistematizado e a prática social de ambos. O aluno é considerado um ser histórico, sujeito do processo portador de uma prática social a ser problematizada e sistematizada coletivamente. Assim, o centro do processo não está nem no professor como na abordagem da transmissão-assimilação, nem no aluno como na abordagem do aprender a aprender e nem no planejamento como na abordagem do aprender fazer. O centro do processo desloca-se para a **práxis social** de ambos.

Essa perspectiva de interação entre professores e alunos pauta-se em princípios didáticos que foram se delineando ao longo dos últimos trinta e cinco anos pela prática dos professores num contexto marcado pelos movimentos sociais das décadas de oitenta e noventa do século passado e pela reestruturação capitalista deste início de século.

1.2 Princípios orientadores de formas e práticas de interação entre professores e alunos na perspectiva da sistematização coletiva do conhecimento

a) Da vocação prescritiva da Didática a um modelo aberto de construção de novas práticas

O movimento histórico do final do século passado provocou uma alteração na concepção de conhecimento que dá um passo à frente em relação aos modelos anteriores. Trata-se de um processo didático pautado numa concepção de conhecimento que tem a prática como elemento básico, fazendo a mediação entre a realidade e o pensamento. Nessa concepção a teoria não é entendida como verdade que vai guiar a ação prática, mas como expressão de uma relação, de uma ação sobre a realidade, que pode indicar caminhos para novas práticas; nunca guiá-la. Desse princípio básico, delineia-se um modelo aberto de Didática que vai além de *compreender o processo de ensino em suas múltiplas determinações para intervir nele e reorientá-lo na direção política pretendida*. (MARTINS, 1989:176); ela vai expressar a ação prática dos professores, sendo uma forma de abrir caminhos possíveis para novas ações. Ao se trabalhar com os professores problematizando e analisando suas práticas, está se produzindo um novo conhecimento. Esse novo conhecimento não vai se constituir num guia da ação prática, mas apontará possíveis formas de novas práticas. Esse é um princípio fundamental para a Didática:

b) Da transmissão à produção do conhecimento: pesquisa-ensino, uma unidade

Do princípio aludido acima, decorre uma questão básica para a Didática que terá como função criar condições e preparar o futuro professor e/ou professores em serviço, para que eles, no próprio processo de trabalho, passem a criar, a produzir novos conhecimentos. Nesse sentido, à medida que os professores começam a produzir e a ter perspectivas distintas da recepção e da apropriação do conhecimento, eles vêem a possibilidade de “apropriação” com outros olhos, porque redefinem a prática, na prática. Por outro lado, esse processo de trabalho em que o professor vai caracterizando e problematizando sua prática pedagógica, analisando, refletindo, criando novas possibilidades de práticas, produzindo conhecimentos acerca dessas práticas, socializando esses conhecimentos, inclusive através da escrita, é também uma atividade de pesquisa. No próprio processo de trabalho, eles passam a criar e a produzir novos conhecimentos, são atores e autores que se ensinam a si próprios e vão aprendendo num processo coletivo, redefinindo a prática.

Para que isso seja possível, torna-se necessário redimensionar as formas de relações sociais estabelecidas no interior da escola, buscando relações sociais mais coletivas e solidárias que favoreçam a produção e sistematização de novos conhecimentos. As formas de relacionamento são elementos chave do processo. Através de relações sociais cooperativas, coletivas passa-se a ter uma nova relação com o conhecimento. Isso possibilita ao professor começar a criar, a produzir coletivamente. Em decorrência, tudo aquilo que for materialização de conhecimento, tudo aquilo que for saber sistematizado passa a ser visto, nesse processo, como um objeto a ser trabalhado e não simplesmente apropriado de forma mecânica. Assim, a Didática há que levar em consideração a questão das relações sociais como elemento chave do processo, no qual as pessoas criem, produzam conhecimentos coletivamente.

c) Das relações hierárquico-individualistas para relações sociais coletivas e solidárias

Assim, outro princípio fundamental para a Didática será entender a relação pedagógica como relação social, como o elemento definidor das várias possibilidades de relação pedagógica, das várias formas de relação pedagógica e a relação social básica existente na sociedade. É essa relação social básica que determina como vão

ocorrer as diferentes práticas, como se caracteriza a relação pedagógica em diferentes momentos históricos. Desse ponto de vista, a problemática colocada pela Didática prática (MARTINS, 2003) dos professores não se limita a buscar a melhor técnica, a melhor metodologia, o melhor conteúdo, a melhor forma de transmitir tudo a todos em menor tempo. O parâmetro passa a ser, não o conteúdo, mas a relação, a forma como se realiza essa situação prática. Aqui está mais um princípio para a Didática: a mudança nas formas de relação social coloca possibilidades infinitas de realização do ensino, uma vez que ultrapassa a relação linear entre conteúdo-forma e pontua uma perspectiva de conteúdo-forma numa relação de causalidade complexa.

d) Da relação conteúdo-forma numa perspectiva linear de causa-efeito, para uma perspectiva de causalidade complexa:

Nas suas práticas de lutas classes trabalhadoras mostram novas formas de organização e novas formas de relação com o conhecimento, invertendo-se a concepção de conhecimento no qual a teoria é guia da ação prática. A teoria passa a ser entendida como expressão da ação prática dos sujeitos. Ou seja, são as formas de agir que vão determinar as formas de pensar dos homens, as teorias, os conteúdos. A base do conhecimento é a ação prática que os homens realizam através de relações sociais, mediante instituições. As formas como os homens agem é que vão definir como será o conhecimento, como será a visão de mundo. Nessa perspectiva, as formas e práticas de interação entre professores, alunos e conhecimento tomam como ponto de partida um problema prático que ultrapassa a lógica reducionista de causa-efeito (conteúdo determinando a forma ou vice-versa). Esta passa a ser entendida numa relação de causalidade complexa, em que um problema prático, tomado como ponto de partida para o ensino, não se constitui numa causa única que provoca um efeito único previsível mas abre um campo enorme de possíveis resultados, pressupondo novas relações professor-aluno, professor-professor, novas relações organizacionais no interior da escola, novas relações frente ao conhecimento.

e) Do aluno sujeito individual, para o campo ideológico individual do aluno

Nessa nova forma de entendimento das formas e práticas de interação entre professores, alunos e conhecimento, um elemento fundamental é a questão do indivíduo, do individual nesse processo coletivo. Esse processo, ao mesmo tempo em que incentiva o trabalho coletivo, considera a individualidade dos agentes que, em

função da sua experiência pessoal, da sua prática “individual”, constituem um campo ideológico individual (SANTOS, 2003) e têm condições de criar, de produzir, enfim, de se colocar enquanto agente ator e autor do processo e do conhecimento deles resultantes. Deixa de ser um elemento receptivo e passa a ter uma atitude ativa, garantindo, assim, a sua individualidade. O processo considera o campo ideológico individual do sujeito e favorece o seu desenvolvimento em função daquilo que ele é e não daquilo que os outros querem que ele seja.

Esses princípios didáticos apontam para um modelo aberto de Didática em busca de novas práticas. Ultrapassa a transmissão do conhecimento, colocando pesquisa-ensino como unidade. Amplia as relações sociais coletivas e solidárias, redefinindo o entendimento da relação conteúdo-forma no ensino. Considera a importância do campo ideológico individual nos processos coletivo de ensinar.

1.3 Para finalizar, uma tendência atual

A discussão do processo didático focalizando as formas e práticas de interação entre professores e alunos como uma das dimensões da Didática fez-se pelo resgate do percurso histórico da área para demonstrar que esse processo assume diferentes formas de acordo com o momento histórico em que se realiza. Pautou-se na concepção de que a teoria é a expressão da prática e não o seu guia. Desse ponto de vista foi possível sistematizar as ênfases específicas do processo didático especialmente no final do século XX e início deste século e suas formas de realização: *a dimensão política do ato pedagógico* (1985-88); *a organização do trabalho na escola* (1989-93); *a produção e sistematização coletiva de conhecimento* (1994-2000) a *ênfase na aprendizagem “aprender a aprender”* (2001...).

No momento atual, as discussões das formas e práticas de interação entre professores e alunos giram em torno do processo “*aprender a aprender*” habilidades específicas definidas como “*competências*” que são previamente definidas nos programas de ensino em sintonia com as demandas do mercado de trabalho.

Com efeito, o processo didático do *aprender a aprender*, assume orientação diferente da abordagem do movimento da Escola Nova do final do século XIX. Focaliza um sujeito intelectualmente ativo, criativo e especialmente produtivo. Para tanto, articula-se ao *aprender fazer* da segunda metade do século XX. Essa forma marcada pela aquisição de *competências* tem o seu foco no aluno produtivo, sujeito

de sua aprendizagem, responsável pela aquisição das competências previstas para sua formação. Essa é uma tendência das formas e práticas de interação entre professores e alunos do atual momento de reestruturação capitalista em que se assiste a uma mudança no foco da exploração: da força de trabalho braçal centrada na racionalização do tempo de trabalho, para a exploração da força de trabalho intelectual.

REFERÊNCIAS

- COMÊNIO, J.A. *Didática Magna. Tratado universal de ensinar tudo a todos*. 3. ed. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 1957.
- MARTINS, P.L.O. *Didática teórica/Didática prática: para além do confronto*. São Paulo, Loyola, 1989.
- _____. *A Didática e as contradições da prática*. Campinas, Papyrus, 1998.
- _____. Princípios didáticos na ação docente: conhecimento como expressão da ação humana. In: ROMANOWSKI, J.P., MARTINS, P.L.O., JUNQUEIRA, S.R.A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Vol. 1, 2004, pp. 43-57.
- RIOS, T.A. *Compreender e ensinar: por uma docência de melhor qualidade*. 2ª. ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- SANTOS, Oder José. Discurso de professor Emérito da Faculdade de educação da UFMG, 2003 (no prelo).
- SURGHI, S. B. *Antididática ou uma nova didática*. Faculdade de Educação da UFMG, (mimeo) Belo Horizonte, 1975.
- VEIGA, I.P.A. As dimensões do processo didático na ação docente. In: ROMANOWSKI, J.P., MARTINS, P.L.O., JUNQUEIRA, S.R.A. *Conhecimento local e conhecimento universal: pesquisa, didática e ação docente*. Vol. 1, 2004, pp. 13-30.

UNIDADE 2

OBJETIVOS

- ✓ Discutir a formação do professor para educação básica de primeira fase, destacando as funções desse profissional e a qualidade de sua formação;
- ✓ Apresentar os dilemas encontrados pela profissão de professor, a começar pela formação do docente, enfatizando a preocupação com relação a teoria e a prática;
- ✓ Destacar o papel do estágio supervisionado na preparação do profissional para o dia-a-dia em sala de aula;
- ✓ Refletir sobre a importância da pesquisa para o ato de ensinar;

2 A TEORIA E A PRÁTICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES: DESAFIOS E DILEMAS

Camilla de Menezes Lemes¹
Carla Carolina Dias de Assis²
Ederlaine Fernandes Braga³
Gizela Bastos da Mota Almeida⁴

1

Resumo:

O presente trabalho traz como objetivo discutir a formação do professor para educação básica de primeira fase, destacando as funções desse profissional e a

¹ Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Montes Belos, cursando especialização *lato sensu* em Psicopedagogia pela Faculdade Montes Belos.

² Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Montes Belos, cursando especialização *lato sensu* em Psicopedagogia pela Faculdade Montes Belos.

³ Licenciada em Pedagogia pela FECHA, Licenciada em Biologia pela Universidade Católica de Goiás, Especialista em Métodos e Técnicas de Ensino e Língua Portuguesa pela Universo, Gestão Estratégica em Educação pela Faculdade Montes Belos Mestre em Ciências da Religião pela PUC- Goiás, professora e coordenadora das Práticas do curso de Pedagogia da Faculdade Montes Belos, professora dos cursos de pós-graduação *lato sensu* da Faculdade Montes Belos

⁴ Licenciada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Goiás. Especialista em Docência Universitária pela UEG-FUNCER, Especialista em Gestão Estratégica em Educação pela Faculdade Montes Belos, Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, professora e coordenadora do curso de Pedagogia da Faculdade Montes Belos, professora dos cursos de pós-graduação *lato sensu* da Faculdade Montes Belos.

qualidade de sua formação. O texto apresenta os dilemas encontrados pela profissão, a começar pela formação do docente, enfatizando a preocupação com relação teoria e prática, o papel do estágio na preparação do profissional para o dia-a-dia em sala de aula e a importância da pesquisa para o ato de ensinar.

Palavras - chave: Formação de Professores; Qualidade; Formação Continuada.

Summary:

The present work has as objective to discuss the education of teachers for basic education in the first phase, highlighting the roles of professional and quality of their training, this text presents the dilemmas faced by the profession, starting with the training of teachers, emphasizing the concern about theory and practice, the role of the professional stage in preparation for the day-to-day classroom and the importance of research for the act of teaching.

Key words: Teacher Education; Quality; Continuing Education

Introdução

A profissão docente é permeada por inúmeras dificuldades encontradas no dia-a-dia da sala de aula. A maioria dos profissionais da educação que trabalham na primeira fase do ensino fundamental possuem uma carga horária de quatro horas diárias, contabilizando vinte horas semanais de atividades em sala de aula e dez horas de atividades extraclases.

Quando falamos em formação de professores para a primeira fase do ensino fundamental, nos remetemos diretamente ao curso de Pedagogia. No que se refere às licenciaturas, estudos na área demonstram que os cursos, em sua maioria, são noturnos, em finais de semana, ou até mesmo à distância, como foi ressaltado por Freitas em reportagem à revista Nova Escola (NOVA ESCOLA, 2007 n° 16). Adentramos, assim, em outro aspecto da formação do professor bastante discutido no campo de sua formação: a qualidade.

A docência exige preparo, atenção e dedicação. Uma formação à maneira citada acima, muitas vezes deixa a desejar nos aspectos qualitativos, dificultando a preparação desses acadêmicos para o exercício de sua futura profissão.

Hoje, boa parte das discussões sobre a educação não se pauta somente no acesso do aluno à escola, mas na sua permanência no espaço escolar e em sua aprendizagem. Nesse contexto, a formação de professores é um assunto interessante, já que o avanço no processo ensino aprendizagem depende, em parte, da atuação do professor. Assim sendo, o assunto formação de professores seus desafios e dilemas são de suma importância quando nos propomos a discutir a

profissão professor.

Por muito tempo, a formação docente não foi uma questão que merecesse atenção, sobretudo em se tratando da primeira fase do ensino fundamental, e não era exigido qualificação específica. Nesse sentido Damis (2002, p. 102) ressalta que:

Para lecionar uma disciplina no nível secundário predominou, por vários anos, a exigência de, se possível, tê-la estudado em nível mais alto ou no próprio nível – mas houve época em que nem mesmo essa exigência era cumprida, e a única condição para o exercício da docência no ensino primário e no ensino secundário era a de não ter sido condenado por nenhum crime infamante.

Claro que também era necessário saber ler e escrever relativamente bem. Segundo Damis (2002) o estudo sobre pesquisa em educação ainda é recente, bem como o assunto da formação de professores para atuar na educação básica. Amaral (2002) apresenta outra face acerca da formação de professores que muito nos interessa, a saber, a dificuldade que o professor enfrenta ao exercer suas atividades. A autora discute os problemas que o professor enfrenta no Brasil em sua prática pedagógica, em face das novas pedagogias. Pontua, ainda, sobre a formação do professor para a primeira fase do ensino fundamental e a trajetória dessa história de conquistas.

Outros autores também comentam sobre a necessidade de formação e atualização profissional de professores. Dentre eles: Delors (2003); Demo (2000; 2002 e 2004); Pimenta (1996 e 2002); Freire (1996); Bolzan (2002); Machado(1999); Martins (1999); Zabala (1998) e outros. Os quais destacam a qualidade do ensino, a indissociabilidade entre a prática e a teoria, a importância do estágio supervisionado, o hábito de pesquisar, a formação continuada e a maneira como essa formação é feita, tanto no que se refere a responsabilidade das universidades e dos centros de formação docente, quanto dos próprios estudantes. Nessa perspectiva faz-se mister argumentar que a teoria e a prática na formação de professores é fator importantíssimo, visto as nuances da sala de aula e as exigências dessa atividade ao seu executor. A prática pedagógica é o corpo da ação do professor, é ela que efetiva os objetivos do ensino e fundamenta a educação como direito do cidadão.

Relacionar teoria e prática promove o comprometimento do docente na busca pela melhoria constante do ensino. Um dos pontos que possibilita essa melhoria é a disponibilidade que o mesmo possui para melhorar sua prática cotidiana. Essa necessidade também é prevista pela LDB, enfatizada no artigo 67, V;

Art. 67. Os sistemas de Ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público; [...] V. Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (CARNEIRO, 1998, p. 154-155).

Outra observação importante é o auxílio de outro profissional mais experiente. Estudos indicam que professores, em início de carreira, trabalhando junto com outros mais experimentados, conseguem lidar melhor com a realidade (DELORS, 2003). A profissão professor requer formação continuada, comprometimento, ética, pensamento crítico e amor pelo que se faz. Em qualquer profissão esses aspectos são necessários para que o profissional alcance sucesso naquilo que escolheu fazer.

2.1 Metodologia e Métodos

Para esse trabalho escolhemos a perspectiva qualitativa da análise de informações resultantes de pesquisas bibliográficas. Isso porque, a pesquisa quantitativa é um aspecto importante em uma análise dessa natureza, visto que assim, poder-se-á chegar com mais rigor a um resultado mais seguro acerca das informações. A pesquisa qualitativa foca na visão social, não se preocupando com a quantidade, mas com o conteúdo do trabalho. Sabe-se, porém, que uma não substitui a outra, elas se complementam para que o trabalho fique mais completo, como ressalta Filho (1995) na pesquisa quantitativa o foco são os traços individuais, as relações causais, o “porque”; na qualitativa o centro é a experiência individual de situações o senso comum a construção do significado, o “como”. Diante disso, nossa opção pela pesquisa qualitativa se fundamenta pela especificidade e objetivo do trabalho.

A metodologia de trabalho usada para elaboração desse texto foi uma pesquisa bibliográfica, com análises acerca da formação de professores com enfoque na teoria e prática.

2.2 O professor e sua formação pedagógica

A formação de educadores é um assunto discutido e pensado por diversos profissionais da área da educação, ocupando um espaço de destaque nos questionamentos político educacionais.

A formação de professores é uma temática que, cada vez mais, ocupa um papel de destaque nas discussões político-educacionais, seja nas políticas públicas, seja nas corporações profissionais do magistério. Quase sempre vinculada à questão da melhoria da qualidade do ensino, apresenta-se como um dos importantes pilares das propostas de inovação curricular situando-se numa perspectiva transformadora da educação e do ensino (MACHADO, 1999, p. 95).

As teorias e as práticas devem ter relações diretas durante a formação do professor, as quais são aprendidas durante o curso de formação de professores e nas práticas cotidianas ligadas a função do educar. Contudo, um dilema se apresenta quando o profissional da educação inicia suas funções: uma crise de identidade. Essa crise fica evidente em suas práticas desenvolvidas no interior da sala de aula.

Para que o professor seja reconhecido como o grande agente do processo educacional é necessário investir nele, pois todos os aspectos materiais oferecidos por qualquer instituição não se compara a importância do papel do professor. Dessa maneira, a qualidade de sua formação é essencial para a transformação da educação e do ensino.

O professor é o grande agente do processo educacional. A alma de qualquer instituição de ensino é o professor. Por mais que se invista em equipamentos, em laboratórios, biblioteca, anfiteatros, quadras esportivas, piscinas, campos de futebol – sem negar a importância de todo esse instrumental –, tudo isso não se configura mais do que aspectos materiais se comparando ao papel e à importância do professor. (CHALITA 2004, p. 161)

Diante dessa afirmação cabe questionar a formação do profissional da educação, ao mesmo tempo em que evocar a luta pela valorização docente.

2.2.1 Formação pedagógica versus qualidade

Sobre formação de educadores a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 62, faz saber que:

A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o

exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade normal.

A partir dessa declaração da lei, observamos que a mesma garante, a formação dos profissionais da educação, tendo como fundamentos: a) A formação em nível superior; b) A livre associação entre teoria e prática; c) Educação continuada para professores em diferentes níveis.

Contudo, a garantia de formação para os professores, nem sempre significa garantia de qualidade na educação. Desse modo, deve se atentar para a qualidade dos cursos de pedagogia, os quais são os responsáveis pela formação do professor da primeira fase do ensino fundamental.

A instituição do Ensino Superior que almeja formar educadores comprometidos com a humanização, deve primar pela excelência do curso de pedagogia, a fim de que haja uma transformação no processo educacional. No entanto, a desvalorização dos educadores começa pelo curso ou na instituição que os formam, que não se preocupam em ter a pesquisa como princípio científico e educativo.

Segundo Demo, curso de pedagogia, referência da educação, poderia ser concebido como um laboratório pedagógico que desenvolvesse a arte do aprender a pensar, do saber pensar e do olhar reflexivo sobre a prática docente:

A primeira providência está na revisão absolutamente radical do que é hoje pedagogia, na direção do aprender a aprender, exterminando-se a exclusividade da didática “ensino/aprendizagem”, nela e em todos os outros cursos. Trata-se de recuperar e de institucionalizar a pesquisa como inspiração fundamental da vida acadêmica, inclusive da educação como um todo. Isso supõe que a mudança deve começar nas faculdades de educação (pedagogia), para dar o exemplo adequado de excelência e produtividade, ligação fecunda entre teoria e prática, compromisso com a humanização competente da modernidade. A faculdade de pedagogia deve construir, concretamente, o que é aprender a aprender, saber pensar, propedêutica básica, avaliação permanente do desempenho dos professores e alunos. Deve ser a usina teórica e prática do processo inovador pela via do conhecimento construído (2004, p.117).

Contrariamente ao que foi abordado pelo autor, muitas vezes os cursos de pedagogia não engajam na pesquisa como ponto norteador das práticas. É de suma importância que as faculdades que lidam com os cursos de licenciaturas, de preferência pedagogia, almejam uma formação, voltada ao aprender a aprender, do saber pensar e conseqüentemente do saber fazer.

Diante disso, pode-se questionar a qualidade do ensino e das aprendizagens, visto o caráter teórico dos cursos. Porquanto, a qualidade da educação reflete

diretamente na forma como o profissional percebe e executa seu trabalho. Sobre isso (RONCA e TERZI, 2001, p.73) apresenta perfis diferenciados de profissionais da educação, a saber: “O que você está fazendo? Dando uma aula! E você faz o mesmo? Não! Construo um país, formo uma geração”.

Sobre a educação tem-se muitas expectativas, logo acredita-se que compete ao educador correspondê-las, mas é mister lembrar que a maior parte dos profissionais da educação não estão sendo ou não foram preparados para isso.

Deposita-se sobre a pedagogia a expectativa de se transformar no lugar estratégico de alimentação permanente da vocação inovadora. Sendo educação e conhecimento os fatores centrais do desenvolvimento humano, é mister construir com criatividade e autonomia tal relação, plantar a universidade como um todo nessa rota, manter monitoramento permanente do desempenho qualitativo, fazer a vanguarda pela renovação constante das didáticas (DEMO, 2004, p.118).

Não queremos afirmar que o professor é vítima de sua própria formação, visto que ele pode e deve, como ator social, buscar melhorias à sua capacitação, mas o processo formativo muitas vezes o domestica afastando-o da pesquisa e da criatividade, lhe ensinando o “construtivismo” de Piaget, Freire, Ferreiro e tantos outros, como prática de uma hipocrisia sem fim. Demo explica com clareza essa situação:

Concretamente falando, o professor é vítima de um processo de treinamento que o estigmatiza como repassador copiado. Destituído de propedêutica básica, afastado da pesquisa, alheio à inovação pelo conhecimento, não sabe mais que “dar aula”, entendendo por dar aula o repasse da cópia da cópia. Com certeza, há nisso uma forma de cultivar a ignorância, que coíbe a cidadania ou a faz de segunda classe. (2004. p. 55)

O professor deve buscar a qualidade constante em sua formação, não se tornando um mero repassador de conhecimentos. A atualização do profissional da educação amplia sua condição de orientar e direcionar aprendizagens, que envolvem conhecimentos específicos e visão de mundo, ou seja, formação integral do educando. É preciso ressaltar a importância da pesquisa como algo que norteará a vida acadêmica de futuros profissionais da educação para posteriormente fazerem a diferença.

Na qualidade total da educação o professor tem que ser bem formado e bem remunerado, para Demo (2000 p.56) “a valorização do professor representa a estratégia principal da educação qualitativa”. Remuneração é algo que sempre iremos

discutir, mas não entraremos nesse mérito, o professor deve ser o centro como já foi dito anteriormente, deve ser valorizado e a valorização do profissional começa por uma boa formação, o salário é consequência.

2.3 “Eu finjo que ensino, você finje que aprende”

Para iniciar o presente tópico, faz-se necessário salientar que:

A farsa do professor está em pretender como meramente treinado e com mero treinamento, educar. A farsa do aluno é imaginar que copiar seja aprender. Daí a consequência trágica: “eu finjo que ensino, você finje que aprende” (DEMO, 2002 p.61).

A escola tem um papel fundamental na vida de qualquer pessoa. Por isso, há uma necessidade imediata de profissionais qualificados dentro das salas de aulas, adeptos de uma prática educativa baseada no aprender a aprender, que esteve presente também na formação desses tais profissionais. “Crise da escola? Não é somente uma crise resultante de uma inadequação de profissionais às novas tarefas impostas à escola, mas é também uma crise do saber que até agora construiu esses profissionais” (MARTINS, 1999, p. 7).

A atuação do professor nesse momento de crise e de transições é uma tarefa árdua, visto que a sociedade lhe imputa o dever de educar. No entanto esses profissionais estão sendo formados para assumir tal responsabilidade, de professores para educadores, de transmissores de conteúdos para construtores de um saber necessário à vida? Concordamos com Demo (2004, p.27) quando afirma que: “Podemos hoje dizer que esse processo transmissivo é instrução não propriamente educação”. Infelizmente esse processo transmissivo se dá também na formação acadêmica do pedagogo.

Para Freire é necessário saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas possibilitar sua produção e construção (1996, p. 47):

Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento.

Fingir que se ensina nada mais é que transmitir o conhecimento seja em qual

for o nível educacional. E a prática dessa didática transmissiva no curso de pedagogia comprometerá o exercício do profissional no processo educativo.

Nada é mais degradante na academia que a cunhagem do discípulo, domesticado para ouvir, copiar, fazer provas e sobretudo “ colar “. Marca o discípulo a atitude de objeto, incapaz ou incapacitado de ter ideias e projetos próprios. Mais degradante ainda é o professor que nunca foi além da posição de discípulo, porque não sabe elaborar ciência com as próprias mãos. Como caricatura parasitária que é, reproduzir isso no aluno (DEMO, 2000 p.17).

É extremamente necessário que os alunos não se submetam ao apenas copiar, mas se preocupem com o saber que será pertinente em sua vida profissional. Deixar de ser discípulo domesticado e se tornar mestre.

2.4A pesquisa como um alicerce para ensinar

A Nova Lei de Diretrizes e Bases (Lei 9.394/96) destacou, no art. 43 a indissociabilidade entre ensino e pesquisa no ensino superior, com a seguinte finalidade:

III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive.

O papel das instituições de ensino na formação de educadores, é de apontar caminhos, estabelecer elo entre sonho e realidade, para isso, necessita-se de pesquisa. Como afirma Freire, “não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (1996, p.29).

Em um de seus livros, Demo (2000) afirma que, a universidade que apenas ensina, como é o caso típico de instituições noturnas, nas quais os alunos comparecem somente para aprender e passar, onde a grande maioria dos professores só ensina, seja porque não domina técnicas de pesquisa ou porque admite a cisão como algo dado, e passam a vida contando aos alunos o que aprendeu de outrem, imitando e reproduzindo subsidiariamente (didática transmissiva e reprodutiva).

Sobre o dito, pode-se afirmar que: “se transmitir conhecimento é ser favorável a cópia, o incentivo a pesquisa desconsidera totalmente a reprodução de saberes que impede os professores de teorizarem” (PIMENTA, 1996, p.62).

A atitude de pesquisar faz parte do processo de emancipação do professor. Nessa perspectiva Pedro Demo coloca que: “pesquisa é processo que deve aparecer em todo trajeto educativo, como princípio educativo que é, na base de qualquer proposta emancipatória” (2000 p. 16).

Lawrence Stenhouse dizia que todo professor deveria assumir o papel de aprendiz, e que o ensino mais eficaz está baseado na pesquisa e na descoberta. Acreditava-o que todo educador tinha de assumir seu lado experimentador no cotidiano e transformar a sala de aula em laboratório, deveria lançar mão de estratégias variadas até obter as melhores soluções para garantir a aprendizagem da turma, e vai mais além quando afirma que, em condições ideais, todos seriam capazes de criar o próprio currículo adequado à realidade e às necessidades da garotada. Assim se o ensinar está baseado na pesquisa o aprender também deve estar (REVISTA NOVA ESCOLA, 2008). Contudo cabe ao acadêmico, descobrir o gosto do questionamento, lutando por uma formação que promova o avanço dosaber e do saber fazer, e que tenham como suporte a pesquisa. Afinal “a pesquisa é um eixo essencial na formação de professores” (LINHARES , 2004, p.10).

Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p.29)

Genuinamente Freire faz essa colocação, ensinar é pesquisar, e pesquisar é buscar, indagar, intervir, constatar, se isso acontece é para melhorar o ato de ensinar. Pesquisa é bagagem que professor nenhum jamais deve esquecer, pesquisar é algo singular na formação de qualquer educador.

2.5 Estágio supervisionado: um espaço para colocar a teoria em prática

O estágio supervisionado é algo que faz uma ponte entre o acadêmico e realidade de uma sala de aula, fazendo um paralelo entre teoria e prática:

Defendem o estágio como aproximação da realidade. A indefinição quanto a essas questões tem se traduzido algumas vezes em modalidades de estágio voltadas para o tecnicismo e o ativismo. Estágios carregados de fichas de observação onde minúcias e detalhes da postura do professor são julgados e transformados em relatórios arquivados sem a devida discussão e análise, que podem trazer o risco de uma visão míope de aproximação da realidade.

(GONÇALVES e PIMENTA apud ROSA e SOUZA, 2002, p.249)

O estágio supervisionado em pedagogia como componente curricular tem por finalidade aproximar o acadêmico da realidade de uma sala de aula, viabilizando um campo de conhecimento a ser investigado, onde será possível relacionar teoria e prática, no intuito de transformar meros relatórios exacerbados de pré-julgamentos sem nenhuma reflexão, numa ponte entre a licenciatura e o exercício da profissão (LIMA, 2002, p.251).

Com efeito, o estágio pode ser visto como processo investigativo e de pesquisa tratando-se de colher dados, mas também de trazer contribuições concretas a solução de problemas de fato constatados.

Para Pimenta (2002) o estágio como simples fato de introduzir o acadêmico na escola para observar o seu funcionamento, não o capacita para desvendar a complexidade desta. É fundamental que ele seja levado a conhecer e a refletir sobre o modo como tal realidade foi gerada, condição esta fundamental, mas não única para que venha a transformá-la pelo seu trabalho. De acordo com Lima, outros estudiosos falam sobre a reelaboração das práticas dos estágios supervisionado:

Os estudos desenvolvidos por Schön (1992), Alarcão (1996), Perrenoud (1998), Nóvoa (1992), Pimenta (1994), Freitas (1994), Brezinski (1996), Zeichner (1993), entre outros, e a literatura pedagógica trabalhada atualmente, tem contribuído para que as práticas de estágio sejam repensadas e novas perspectivas sejam abertas (2002, p.250).

Repensar as práticas de estágio supervisionado é valorizar o magistério, é possibilitar que futuros pedagogos teorizem sobre a ação pedagógica existente, através de um processo reflexivo que seja aplicado na prática. Moraes (1982), citada por Pimenta afirma que:

O estágio deve ser um momento de síntese dos conteúdos das matérias de ensino, das teorias de aprendizagem e das experiências pessoais, bem como deve constituir-se em um processo de reflexão-ação-reflexão, que ultrapassa a experiência (restrita) no colégio de aplicação (2002, p. 75).

O estágio supervisionado do curso de pedagogia, sendo um processo de reflexão-ação-reflexão deve melhorar com plena certeza a formação de vários docentes, deixando de lado meras fichas de observação e se tornando mais concreto e principalmente reflexivo, auxiliando no futuro exercício da profissão.

2.5.1 A indissociabilidade da teoria e a prática na formação de pedagogos

Pimenta faz um breve comentário sobre a frase a seguir, que é afirmada diariamente:

Na prática a teoria é outra”. No cerne dessa afirmação popular aplicada à formação de professores está a constatação de que o curso nem fundamenta teoricamente a atuação da futura professora, nem torna a prática como referência para fundamentação teórica. Que seja, carece de teoria e prática (2002, p.52).

É de suma importância que a teoria esteja interligada com a prática e que seja indubitavelmente condizente com a realidade vivida na sala de aula. Dessa forma, pode-se afirmar que teoria e prática não podem ser separadas. Vimos urgentemente a necessidade de melhoria na formação dos pedagogos, incluindo primeiramente uma aproximação entre teoria e prática.

Concordamos com Martins quando afirma que:

Construir um saber a respeito do fazer docente considerará, a realidade das coisas e não de uma teoria, tem-se que ver a realidade da criança e não apenas saber por que é que vai aprender ou não... minha crítica a universidade é esta: este desligamento entre teoria e prática (1999, p.8).

Dessa forma, a teoria deve partir da prática sendo reconstruída por cada professor levando em conta o homem como ser social, afetivo e cognitivo. Tendo em vista que para considerar as realidades das coisas e das crianças como explicita Martins (1999), é pertinente estar o mais próximo dela possível, nesse caso ninguém melhor que o próprio professor para teorizar.

Ao educador em processo de formação é preciso reconstruir e transformar saberes em práticas, tornando-se o ser pensante da educação. Afinal, ele pisará o chão da sala de aula atuando sobre a teoria de outros. Uns pensam teorias, contudo educadores é que tentam praticá-las todos os dias.

É importante frisar que o professor é estimulado, [...] a reduzir cada vez mais a sua parcela de responsabilidade no que se refere a “pensar” e controlar o processo de produção do ensino. É lhe roubada a essência do homem e do profissional: o pensar e o sentir. Assim, ele é transformado num fazedor, num alienado, num dependente, numa máquina (FERNANDES, 1997, p. 108).

Apesar da formação adquirida nos cursos de licenciaturas, os futuros educadores não conseguem se encontrar no meio em que os cercam, defrontando

com problemas que não conseguem, ou que lhes parecem impossíveis de resolverem.

Hengemühle autor do livro “Formação de Professores: da função de ensinar ao resgate da educação”, afirma que:

Quando olhamos para o professor, sabemos que foram chamados para resolverem problemáticas sociais, tendo como perfil de pessoa um cérebro pensante e capaz de responder, com competência aos desafios propostos, e se apela de forma incisiva ao trabalho do professor” (2007, p.85).

Deve haver profissionais qualificados para suprir as necessidades de conhecimento dos acadêmicos e possíveis dúvidas dos mesmos, que se deparam com inúmeras tendências pedagógicas e agem sobre elas sem nenhuma crítica ou reflexão. Há ainda um agravante a ser acrescentado, “em cada estudante supomos um processo de aquisição do conhecimento individual e peculiar” (RONCA e TERZI, 2001, p. 20)

Conforme Pimenta:

A educação é uma prática social. Mas a prática não fala por si mesma. Exige uma relação teórica com ela. A pedagogia enquanto ciência (teoria), ao investigar a educação enquanto prática social coloca os “ingredientes teóricos” necessários ao conhecimento e a intervenção na educação (prática social) (2002, p.93/94).

As instituições de ensino que se dedicam à formação de educadores precisam compreender a educação como uma prática social a fim de capacitar melhor aqueles que lidarão com problemas concretos, individuais e coletivos. Assim os profissionais que sairão das universidades representarão a visão que elas tem de educação, tornando-se o seu reflexo.

2.5.2 Formação continuada: para que te quero?

Estado de formação sugere crescimento, desenvolvimento. O profissional da educação deve estar em constante movimento. Mas o que move o educador? A busca pelo saber.

Educar exige compreender que o homem é um ser totalmente mutável, e que resulta de experiências, das relações que estabelece com o outro. Se o homem muda, a forma de educar e de ensinar também precisa mudar, por isso, ao sair da

universidade, o licenciado não deve pensar que sua vida acadêmica acabou, se isto acontecer não terá se formado um educador dinâmico e autônomo, mas sim um ser estável intelectualmente e perdido no seu próprio tempo.

Sobre formação continuada, Machado (1999, p. 111), citando Nóvoa, propõe que:

No sentido individual a formação estimula uma perspectiva crítico-reflexivo que forneçam os meios de um pensamento autônomo e as dinâmicas de auto-formação participada, pois estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projetos próprios com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional.

Vale ressaltar que não se tem aqui, as pretensões de insinuar perfeição, mas sim de galgar patamares mais elevados de educação. “É necessário pensar-se a educação em termos de processo de formação total desse homem, mas, sempre a partir de um referencial seguro nas tentativas de renovação, caso contrário, o conceito pode esvaziar-se em seu significado” (FAZENDA, 2002, p.98).

Em vez de aspirarmos igualdade, temos que aspirar singularidade. Capacitar-se deve representar para qualquer licenciado em Pedagogia fazer diferença na sociedade na qual está inserido. E ainda escrever sua própria história, baseada em estudos teóricos e também numa prática docente, ciente que uma interfere na outra.

Para que se capacitar? Para se qualificar. “A mudança educacional depende dos professores e sua formação. Depende fundamentalmente da transformação das práticas pedagógicas em sala de aula. Um projeto de inovação é sempre no nível do sistema educacional e das suas políticas” (MACHADO, 1999, p.121). É preciso inovar mesmo que isso signifique abalar as estruturas, do que se diz ser um sistema educacional.

Considerações finais

O assunto a teoria e a prática na formação de professores: desafios e dilemas, é amplo e em específico tratar da formação a nível de qualidade é instigador. A pesquisa bibliográfica demonstrou que a preocupação com a formação de professores para a primeira fase do ensino fundamental é recente e bastante polêmica. Isso porque os níveis de qualidade dos cursos de formação de professores para essa fase de ensino varia muito, e as exigências atuais da LDB para o exercício da profissão demandam bastante do profissional da educação.

Diante disso, podemos dizer que mesmo em meio às dificuldades encontradas, a formação deve ser algo de grande importância. Dessa forma, o salutar a se fazer é esperar que a instituição e o acadêmico se comprometam com a qualidade na formação do professor. Nesse sentido, a formação do professor deve ser alicerçada na teoria e na prática, ou seja, as instituições de ensino superior precisam acompanhar de perto a relação estabelecida entre o que visto em sala de aula e o que acontece nas práticas orientadas. Não ocorrendo isso, as aprendizagens ficam deficitárias e a formação do professor extremamente prejudicada.

Assim, podemos dizer que o estágio supervisionado é a porta primordial para a efetivação da teoria e o meio que o estudante de pedagogia tem para se defrontar com a realidade, aprimorando saberes e aumentando suas capacidades para o exercício da profissão que escolheu. O estágio supervisionado é o momento que o acadêmico conhece, na realidade, o que é o seu futuro ambiente de trabalho, possibilitando-o, a ir além da teoria e, compreender a complexidade da prática.

No que tange a formação continuada, que é de suma importância na atuação de um pedagogo, as instituições formadoras dos professores é o primeiro lugar onde o profissional entende a relevância dessa formação em sua carreira. Visto que o ser humano evolui com o tempo, logicamente a educação também deve evoluir. Sendo assim, o profissional desta área não pode estagnar parar no tempo. O professor precisa se atualizar continuamente para acompanhar as várias nuances da educação, e isso só será possível se o mesmo for um pesquisador.

Referências Bibliográficas

- AMARAL, Ana Lúcia. A Adjetivação do Professor: uma identidade perdida?. VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia (Orgs.). **Formação de professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus, 2002.
- BOLZAN, Dóris. **Formação de Professores: compartilhando e reconstruindo conhecimentos**. Porto Alegre: Mediação, 2002.
- CARNEIRO, Moacir Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva**: artigo. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.
- CHALITA, Gabriel. Os atores do processo educacional. In _____
Educação: **A solução está no afeto**. São Paulo: Gente, 17ª ed. 2004.
- CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, Papyrus, 20ª ed. 2008.
- DAMIS, Olga Teixeira. Formação Pedagógica do Profissional da Educação no Brasil: uma perspectiva de análise. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; AMARAL, Ana Lúcia. (Orgs). **Formação de Professores: políticas e debates**. Campinas, SP: Papyrus,

2002. cap. 4.

DELORS, Jacques (org). **Educação: um tesouro a descobrir**. 8ª ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2003.

DEMO, Pedro. **Educação e Qualidade**. Campinas: Papyrus. 9ªed. 2004.

_____. **Pesquisa, princípio científico e educativo**. São Paulo: Cortez. 11. ed. 2000.

FÁVERO, Maria L. A. Universidade e estágio curricular: subsídios para discussão In: ALVES, Nilda (Org). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 8ªed. 2004.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia**. São Paulo: Loyola, 5ª ed. 2002.

FERNANDES, Maria. E. A. A. A formação inicial e permanente do professor. **Revista de educação AEC**, ano 26, nº102, p.97-121, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996 (Coleção Leitura).

FREITAS, Luiz C. Neotecnismo e formação de educador In: ALVES, Nilda (Org). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 8ªed. 2004.

HENGEMÜHLE, Adelar. **Formação de Professores da função de ensinar ao resgate da educação**. Petrópolis: Vozes, 2007.

LINHARES, Célia F. S. Trabalhadores sem trabalho e seus professores: um desafio para a formação docente In: ALVES, Nilda (Org). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 8ªed. 2004.

LOMBARDI, José Claudinel (org). **Pesquisa em educação: história, filosofia e temas transversais**. Campinas: Autores Associados, 2ªed. 2000.

MACHADO, Ozeneide. Novas práxis educativas no ensino de ciências In: CAPELLETI, Isabel; LIMA, Luiz (Orgs.). **Formação de Educadores-pesquisas e estudos qualitativo**. São Paulo: Olho d'água, 1999.

MARTINS, Maria A. V. O teórico e o prático na formação de professores In: CAPELLETI, Isabel; LIMA, Luiz (Orgs.). **Formação de Educadores-pesquisas e estudos qualitativo**. São Paulo: Olho d'água, 1999.

MOREIRA, Antônio F. B. A formação de professores e o aluno das camadas populares: subsídio para debates In: ALVES, Nilda (Org). **Formação de professores: pensar e fazer**. São Paulo: Cortez, 8ªed. 2004.

NOVA ESCOLA. São Paulo: Abril, v. 1 e 2, n. 19, julho. 2008.

PIMENTA, Selma Garrido (Org). **Didática e formação de professor: percursos e perspectivas no Brasil e em Portugal**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e prática?** São Paulo: Cortez. 5ª ed. 2007.

RONCA, Paulo. A. C e TERZI, Cleide .A. **Aula operatória e a construção do conhecimento**. São Paulo: Esplan. 19ª ed. 2001.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa como ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

UNIDADE 3

OBJETIVOS

- ✓ Destacar algumas reflexões sobre a relação professor/aluno no processo de ensino aprendizagem;
- ✓ Discutir a relevância das relações professor-aluno nas diferentes dimensões do processo ensino aprendizagem que se desenvolve em sala de aula;
- ✓ Mostrar o quanto é recíproca a relação professor/aluno e suas implicações na aprendizagem escolar.
- ✓ Conhecer as tendências pedagógicas brasileiras no contexto do ensino-aprendizagem.

3 A RELAÇÃO PROFESSOR/ALUNO NO PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM

Lílian Ferreira Rodrigues Brait¹ lilianbrait@yahoo.com.br

Keila Márcia Ferreira de Macedo.² kmcarvalho@yahoo.com.br

Francis Borges da Silva³ francisdatyaia@yahoo.com.br

Márcio Rodrigues Silva.⁴ marcioufg@gmail.com.

Ana Lúcia Rezende de Souza⁵ alrezendes@bol.com.br

Resumo: O presente texto apresenta algumas reflexões sobre a relação professor/aluno no processo de ensino aprendizagem. Neste trabalho procurou-se discutir a relevância das relações professor-aluno nas diferentes dimensões do processo ensino aprendizagem que se desenvolve em sala de aula, e que muitas vezes requer dos professores transpor os papéis formais da atividade docente, dando estrutura ao aprendizado, orientando e ajudando os alunos a estudar e aprender. Nesse sentido, o trabalho busca mostrar o quanto é recíproca a relação professor/aluno e suas implicações na aprendizagem escolar.

Palavras-chave: Relação; professor/aluno; ensino-aprendizagem.

Abstract: This paper presents some reflections on the relationship between teacher and student in teaching and learning process. In this paper it was attempted to discuss

the relevance of teacher-student relations in the different dimensions of the learning process that are developed in the classroom, and that it often requires teachers to incorporate the roles of formal educational activity, giving structure to learning, guiding and helping students to study and learn. Accordingly, the work seeks to show how reciprocal teacher / student relationships and its implications for school learning.

Key words: Value; teacher / student, teaching and learning.

¹ Professora do Curso de Educação Física do Campus Jataí – UFG. Email: lilianbrait@yahoo.com.br

² Professora do Curso de Educação Física do Campus Jataí – UFG. Email: kmcarvalho@yahoo.com.br

³ Professor do Curso de Geografia do Campus Jataí – UFG. Email: francisdatyaia@yahoo.com.br

⁴ Professor do Curso de Geografia do Campus Jataí – UFG. marcioufg@gmail.com

⁵ Professora do Curso de Enfermagem do Campus Jataí – UFG. Email: alrezendes@bol.com.br

Introdução

O mundo, decorrente dos avanços científicos e mudanças nos padrões de vida, está menor. Seu encolhimento nos mostra que graças às inovações dos transportes e comunicações o tempo está aniquilando o espaço. Assim, o espaço pode ser apropriado pela ciência. O modernismo altera o sentido de espaço e tempo: estes deveriam ser organizados e dominados para facilitar e celebrar a libertação do homem (HARVEY, 1993). Este cenário deve ser considerado quando pensamos na relação ensino-aprendizagem.

As relações humanas, embora complexas, são elementos fundamentais na realização comportamental e profissional de um indivíduo. Desta forma, a análise dos relacionamentos entre professor/aluno envolve intenções e interesses, sendo esta interação o eixo das conseqüências, pois a educação é uma das fontes mais importantes do desenvolvimento comportamental e elemento agregador de valores nos membros da espécie humana.

Neste sentido, a interação estabelecida entre o ensino/aprendizagem caracteriza-se pela seleção, preparação, organização e sistematização didática dos

conteúdos para facilitar o aprendizado dos alunos.

Para Gomes (2006, p.233), uma prática pedagógica precisa ter dinâmica própria, que lhe permita o exercício do pensamento reflexivo, conduza a uma visão política de cidadania e que seja capaz de integrar a arte, a cultura, os valores e a interação, propiciando, assim, a recuperação da autonomia dos sujeitos e de sua ocupação no mundo, de forma significativa.

Vejamos um cenário que se apresenta atualmente como espaço de construção do processo ensino-aprendizagem e que deve ser considerado para que este seja eficaz.

Segundo Morin (2000), a separação entre sujeito e objeto do conhecimento torna cada vez menos impraticável à possibilidade de reflexão do sujeito sobre sua pesquisa. Há uma diversidade de informações e conhecimentos, impossível de serem armazenadas por um ser humano, gerando cada vez mais especialidades nas pesquisas e impedindo o próprio pesquisador de ter ideias gerais sobre outros assuntos.

Essa realidade deve ser considerada para que o processo de ensino seja completo, culminando naturalmente na aprendizagem do aluno. O aluno, que por definição do próprio termo não teria luz, na verdade chega com muita informação que se trabalhada corretamente pode vir a brilhar. A diversidade de informações acessíveis aos estudantes na atualidade deve ser um ponto a ser considerado positivamente e não como empecilho no processo ensino/aprendizagem.

Segundo Gadotti (1999), o educador para pôr em prática o diálogo, não deve colocar-se na posição de detentor do saber, deve antes, colocar-se na posição de quem não sabe tudo, reconhecendo que mesmo um analfabeto é portador do conhecimento mais importante: o da vida.

Conduzido assim, o aprender se torna mais interessante quando o aluno se sente partee contemplado pelas atitudes e métodos de motivação em sala de aula. O prazer pelo aprender não é uma atividade que surge espontaneamente nos alunos, pois, não é uma tarefa que cumprem com satisfação, sendo em alguns casos encarada como obrigação. Para que o professor consiga êxito entre os alunos, cabe uma difícil tarefa de despertá-los à curiosidade, ao aprendizado prazeroso, e à necessidade de cultivar sempre novos conhecimentos em meio às atividades propostas e acompanhadas pelo professor.

3.1 Ensino/aprendizagem

O processo de ensino/aprendizagem ao que tange a figura do professor e a sua relação com os alunos, não deve ter como cerne, somente o conhecimento resultante através da absorção de informações, mas também pelo processo de construção da cidadania do aluno. Apesar de tal, para que isto ocorra, é necessária a conscientização do professor de que facilitar a aprendizagem de seus alunos lhe possibilita estar aberto às novas experiências, compreendero mundo em que estão inseridos e também numa relação empática aos sentimentos e aos problemas de seus alunos e tentar levá-los à auto-realização.

Simplificar o conhecimento científico, sem mudar seu conteúdo essencial gera sua popularização e aproxima o aluno de algo antes desconhecido. Seria este um caminho a se propor: Falar a mesma língua do aluno.

Concretamente pensando, a construção do conhecimento não pode ser entendida como algo individual. O conhecimento é produto da atividade e relações humanas marcado social e culturalmente. Pensando a relação professor/aluno, o professor tem um importante papel que consiste em agir como intermediário entre os conteúdos da aprendizagem e a atividade construtiva para assimilação dos mesmos.

Morin nos mostra um conhecimento científico que busca ligar as partes em conflito, analisando nossos problemas e necessidades através do diálogo, ultrapassando os defeitos das especializações. Isso nos remete ao início da ciência onde não havia uma separação e neste sentido o autor nos lembra sobre o momento da produção científica: “[...] vocês fazem operações intelectuais e, sobretudo, elaboram um sistema de ideias Nesse sentido, vocês fazem ideologia”. (MORIN, 2000, p.38). Tal ponto barra a ideia de separação que afasta ciência e sociedade, e nos traz uma questão: qual é o papel social da ciência?

Não é possível pensar em um processo ensino/aprendizagem eficaz se continuarmos elitizando o conhecimento científico. Fazer com que a ciência cumpra este papel social constitui-se em elemento importante nesta relação.

Nos dias atuais a questão de aproximação homem/ciência se torna imprescindível para uma melhor produção nas comunidades científicas. É importante lembrar que o “aluno” também é “homem”. Este está em formação, mas já passou por outros períodos de aprendizagem que devem ser valorizados para seu próprio crescimento. Humanizar a ciência é necessário, e isto só ocorrerá com a

consciência de que, independente da área, o fim principal da ciência é o bem estar do homem.

As atividades exercidas pelo professor, seu relacionamento com os alunos em sala de aula, é expresso pela relação que ele tem socialmente e culturalmente em meio a uma sociedade cada vez mais competitiva e sedenta de novos conhecimentos.

[..] é o modo de agir do professor em sala de aula, mais do que suas características de personalidade que colabora para uma adequada aprendizagem dos alunos, fundamentada numa determinada concepção do papel do professor, que por sua vez reflete valores e paradigmas da sociedade. (ABREU & MASETTO, 1990, p. 115).

Por sermos produto de vários fatores, biológico – Psicológico – Social, que nos acompanham desde a mais tenra idade. Somos seres em permanente estado inacabado, quer aluno ou professores na relação ensino/aprendizagem. Mediante a esta condição, a relação professor/aluno cada vez mais se torna envolvido por um magma de representações simbólicas que a qualquer momento pode se conflitar socialmente e culturalmente. Segundo Freire (1996, p. 96),

o bom professor é o que consegue, enquanto fala trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. Sua aula é assim um desafio e não uma *cantiga de ninar*. Seus alunos cansam, não dormem. Cansam porque acompanham as idas e vindas de seu pensamento, surpreendem suas imaginações, suas dúvidas, suas incertezas.

Neste sentido, o ambiente reproduzido para o ensino/aprendizagem quando construído de maneira inadequada pode se configurar em um campo minado munido de contrastes e toda uma gama complexidade cultural. Para que o êxito na aprendizagem seja alcançado, o professor além de buscar se capacitar para o exercício da profissão, permanentemente tem que lidar com um universo vasto culturalmente.

Sendo assim, compartilhando com Freire, independentemente do seu comportamento,

o professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, nenhum deles passa pelos alunos sem deixar sua marca. (FREIRE, 1996, p. 96).

Portanto, por mais que seja necessária a existência de afetividade, confiança, e respeito entre professores e alunos para que se desenvolva a leitura, a escrita, a

reflexão, a aprendizagem e o interesse pela a pesquisa, Siqueira (2005) afirma que os educadores não podem permitir que tais sentimentos interfiram no cumprimento ético de seu dever de professor e formador de opiniões.

Logo, a relação professor/aluno em meio ao ensino/aprendizagem, depende fundamentalmente, do ambiente estabelecido pelo professor, da relação empática com seus alunos, de sua capacidade de ouvir, refletir e discutir o nível de compreensão dos alunos e da criação das pontes entre o seu conhecimento e o deles. Indica também, que o professor, educador da era industrial com raras exceções, deve buscar educar para as mudanças, para a autonomia no mundo real, para a liberdade possível numa abordagem global, trabalhando o lado positivo dos alunos e para a formação de um cidadão consciente de seus deveres e de suas responsabilidades sociais.

Em um mundo em que tudo se torna descartável, desde copos de plástico até valores e pessoas, a construção do conhecimento não pode entrar no mesmo processo. O aluno está em busca, mesmo que não se dê conta desta realidade, da construção de uma imagem de si mesmo que o inclua numa sociedade fragmentada e consumista em que os grupos estão em constante luta para estabelecer sua identidade.

Admitir esta realidade é deixar de olhar para o espelho e ver algo que não existe. Os espelhos refletem o que a sociedade realmente é, adquirindo, muitas vezes, vida própria e mudando os objetivos iniciais (SANTOS, 2000). Enxergar o que claramente é refletido é admitir que somos, enquanto professores responsáveis no processo de ensino para que se torne também processo de aprendizagem. É claro que não temos controle ou responsabilidade total neste processo, porém é necessário ver corretamente.

Se a imagem refletida não é a mais adequada ao processo cabe alterar o que está fora do espelho. Este também é nosso papel. Nesse sentido apontamos como se deu o processo de ensino/aprendizagem no decorrer das diversas tendências pedagógicas de ensino que apontamos a seguir.

3.2 As tendências pedagógicas brasileiras no contexto do ensino-aprendizagem.

É importante verificarmos os pressupostos de aprendizagem empregados pelas diferentes tendências pedagógicas na prática escolar brasileira, na tentativa de contribuir, teoricamente, para a formação continuada de professores. Embora se reconheçam as dificuldades do estabelecimento de uma síntese dessas diferentes tendências pedagógicas, cujas influências se refletem no ecletismo do ensino atual, emprega-se, neste estudo, a teoria de Libâneo (1990), que as classifica em dois grupos: liberais e progressistas. No primeiro grupo, estão incluídas a tendência tradicional, a renovada progressivista, a renovada não-diretiva e a tecnicista. No segundo, a tendência libertadora, a libertária e a crítico-social dos conteúdos.

Este estudo se justifica pelo fato de que através do conhecimento dessas tendências pedagógicas e dos seus pressupostos de aprendizagem, o professor terá condições de avaliar os fundamentos teóricos empregados na sua prática.

Segundo Libâneo (1990), a pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais. Isso pressupõe que o indivíduo precisa adaptar-se aos valores e normas vigentes na sociedade de classe, através do desenvolvimento da cultura individual. Devido a essa ênfase no aspecto cultural, as diferenças entre as classes sociais não são consideradas, pois, embora a escola passe a difundir a ideia de igualdade de oportunidades, não leva em conta a desigualdade de condições. O termo liberal não tem sentido de “avançado”, “democrático”, “aberto” como costuma ser usado. A doutrina liberal aparece como justificção do sistema capitalista que ao defender a predominância da liberdade dos interesses individuais da sociedade estabeleceu uma forma de organização social baseada na sociedade de classe. A pedagogia liberal sustenta a ideia de que a escola tem por função preparar os indivíduos para o desempenho de papéis sociais, de acordo com as aptidões individuais, por isso os indivíduos precisam aprender a se adaptar aos valores e as normas vigentes na sociedade de classe através do desenvolvimento da cultura individual.

Segundo esse quadro teórico, a tendência liberal tradicional se caracteriza por acentuar o ensino humanístico, de cultura geral. De acordo com essa escola tradicional, o aluno é educado para atingir sua plena realização através de seu próprio esforço. Sendo assim, as diferenças de classe social não são consideradas e toda a prática escolar não tem nenhuma relação com o cotidiano do aluno. O papel da escola seria a preparação intelectual e moral dos alunos para assumir seu papel na sociedade.

Em relação aos conteúdos, são conhecimentos e valores sociais acumulados através dos tempos e repassados aos alunos como verdades absolutas. Seu principal método é a exposição e demonstração verbal da matéria e/ou por meios de modelos. A relação professor/aluno é feita mediante a autoridade do professor que exige atitude receptiva do aluno. A aprendizagem nesta tendência é receptiva e mecânica, sem considerar as características próprias de cada idade. As manifestações nas escolas adotam filosofias humanistas clássicas ou científicas. Para Libâneo (1990), os maiores representantes do método tradicional foram J.F. Herbart e Pestalozzi.

Quanto aos pressupostos de aprendizagem, a ideia de que o ensino consiste em repassar os conhecimentos para a criança é acompanhada de outra: a de que a capacidade de assimilação da criança é idêntica à do adulto, sem levar em conta as características próprias de cada idade. A criança é vista, assim, como um adulto em miniatura, apenas menos desenvolvida.

Segundo Libâneo (1990), a tendência liberal renovada (ou pragmatista) acentua o sentido da cultura como desenvolvimento das aptidões individuais.

A escola continua, dessa forma, a preparar o aluno para assumir seu papel na sociedade, adaptando as necessidades do educando ao meio social, por isso ela deve imitar a vida. Se, na tendência liberal tradicional, a atividade pedagógica estava centrada no professor, na escola renovada progressivista, defende-se a ideia de aprender fazendo, portanto centrada no aluno, valorizando as tentativas experimentais, a pesquisa, a descoberta, o estudo do meio natural e social, levando em conta os interesses do aluno.

Como pressupostos de aprendizagem, aprender se torna uma atividade de descoberta, é uma auto-aprendizagem, sendo o ambiente apenas um meio

estimulador. Só é retido aquilo que se incorpora à atividade do aluno, através da descoberta pessoal; o que é incorporado passa a compor a estrutura cognitiva para ser empregado em novas situações. É a tomada de consciência, segundo Piaget citado por Gadotti (1988).

O papel da escola nesta tendência é a preparação intelectual dos alunos para assumir seu papel na sociedade. A preocupação acerca dos conteúdos é estabelecida a partir das experiências vividas pelos alunos frente a situações problemas. Quanto aos métodos aplicados são por meios de experiências, pesquisas e métodos de solução de problemas. A relação professor/aluno gira em torno do professor auxiliador no desenvolvimento livre da criança. Já na aprendizagem: é baseada na motivação e na estimulação de resolução de problemas. Os mais conhecidos desta manifestação são os Montessori, Dewey, Piaget, Decroly. (LIBÂNEO, 1990).

Na tendência liberal renovada não-diretiva acentua-se o papel da escola na formação de atitudes, razão pela qual deve estar mais preocupada com os problemas psicológicos do que com os pedagógicos ou sociais. Todo o esforço deve visar a uma mudança dentro do indivíduo, ou seja, a uma adequação pessoal às solicitações do ambiente.

Aprender nesta realidade é modificar suas próprias percepções. Apenas se aprende o que estiver significativamente relacionado com essas percepções. A retenção se dá pela relevância do aprendido em relação ao eu, o que torna a avaliação escolar sem sentido, privilegiando-se a auto-avaliação. Trata-se de um ensino centrado no aluno, sendo o professor apenas um facilitador.

O papel da escola está na formação de atitudes, onde seus conteúdos baseiam-se na busca dos conhecimentos pelos próprios alunos, auto-realização (desenvolvimento pessoal). Na relação professor/aluno a educação é centralizada no aluno e o professor é quem garantirá um relacionamento de respeito. Em relação à aprendizagem, o aluno deve aprender a modificar as percepções da realidade e seu representante maior manifesta-se em Carl Rogers.

A tendência liberal tecnicista permite que a escola atue no aperfeiçoamento da ordem social vigente (o sistema capitalista), articulando-se diretamente com o sistema produtivo; para tanto, emprega a ciência da mudança de comportamento, ou

seja, a tecnologia comportamental. Seu interesse principal é, portanto, produzir indivíduos competentes para o mercado de trabalho, não se preocupando com as mudanças sociais.

Conforme Matui (1998), a escola tecnicista, baseada na teoria de aprendizagem, vê o aluno como depositário passivo dos conhecimentos, que devem ser acumulados na mente através de associações. Segundo Skinner citado por Gadotti (1988, p. 32) foi o expoente principal dessa corrente psicológica, também conhecida como behaviorista. Segundo este mesmo autor, a visão behaviorista acredita que adquirimos uma língua por meio de “imitação e formação de hábitos”, por isso a ênfase na repetição, na instrução programada, para que o aluno forme hábitos do uso correto da linguagem. Portanto, para os estruturalistas, saber a língua é, sobretudo, dominar o código.

A tendência tecnicista é de certa forma, uma modernização da escola tradicional e, apesar das contribuições teóricas do estruturalismo, não conseguiu superar os equívocos apresentados pelo ensino da língua. Em parte, esses problemas ocorreram devido às dificuldades de o professor assimilar as novas teorias sobre o ensino da língua materna.

Torna-se importante ressaltar que o papel da escola é de ser modeladora do comportamento humano através de técnicas específicas. Nesta tendência os conteúdos são informações ordenadas numa seqüência lógica e psicológica e os métodos utilizados são mediante aos procedimentos e técnicas para a transmissão e recepção de informações. A relação professor/aluno nesta tendência é uma relação objetiva onde o professor transmite as informações e o aluno vai fixá-las, ficando a aprendizagem baseada no desempenho.

Já em relação à tendência pedagógica progressista, segundo Libâneo (1990), designa as tendências que, partindo de uma análise crítica das realidades sociais, sustentam implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação. Evidentemente a pedagogia progressista não tem como institucionalizar-se numa sociedade capitalista; daí ser ela instrumento de lutas dos professores ao lado de outras práticas sociais.

As tendências progressistas libertadoras e libertárias têm, em comum, a defesa da autogestão pedagógica e o antiautoritarismo. A escola libertadora, também

conhecida como a pedagogia de Paulo Freire, vincula a educação à luta e organização de classe do oprimido. Segundo Gadotti (1988), Paulo Freire não considera o papel informativo, o ato de conhecimento na relação educativa, mas insiste que o conhecimento não é suficiente se, ao lado e junto deste, não se elabora uma nova teoria do conhecimento e se os oprimidos não podem adquirir uma nova estrutura do conhecimento que lhes permita reelaborar e reordenar seus próprios conhecimentos e apropriar-se de outros.

O papel da escola nesta tendência é justamente de não atuar em escolas, porém, visa levar professores e alunos a atingir um nível de consciência da realidade na busca pela transformação social. Os conteúdos são tratados através de temas geradores. Seus métodos são de grupos de discussão. A relação professor/aluno é de igual para igual, horizontal. A aprendizagem gira em torno da resolução da situação problema. O autor que mais se destaca nesta tendência é Paulo Freire.

Assim, para Freire citado por Gadotti (1988), no contexto da luta de classes, o saber mais importante para o oprimido é a descoberta da sua situação de oprimido, a condição para se libertar da exploração política e econômica, através da elaboração da consciência crítica passo a passo com sua organização de classe. Por isso, a pedagogia libertadora ultrapassa os limites da pedagogia, situando-se também no campo da economia, da política e das ciências sociais.

Libâneo (1990), afirma que aprender é um ato de conhecimento da realidade concreta, isto é, da situação real vivida pelo educando, e só tem sentido se resultar de uma aproximação crítica dessa realidade. Portanto o conhecimento que o educando transfere representa uma resposta à situação de opressão a que se chega pelo processo de compreensão, reflexão e crítica.

A escola progressista libertária parte do pressuposto de que somente o vivido pelo educando é incorporado e utilizado em situações novas, por isso o saber sistematizado só terá relevância se for possível seu uso prático. A ênfase na aprendizagem informal via grupo, e a negação de toda forma de repressão, visam a favorecer o desenvolvimento de pessoas mais livres.

O papel da escola nesta tendência é de transformação da personalidade num sentido libertário (autogestão). Seus conteúdos são tratados de forma que as matérias

são colocadas, mas não exigidas. O método utilizado é mediante a vivência grupal na forma de autogestão. A relação professor/aluno é não diretiva, onde o professor é orientador e os alunos livres. E sua aprendizagem é ocorrida informalmente via grupo. Seus maiores representantes são: Celestin Freinet, Miguel Gonzáles e Arroyo.

Conforme Libâneo (1990), a tendência progressista crítico-social dos conteúdos, diferentemente da libertadora e libertária, acentua a primazia dos conteúdos no seu confronto com as realidades sociais. A atuação da escola consiste na preparação do aluno para o mundo adulto e suas contradições, fornecendo-lhe um instrumental, por meio da aquisição de conteúdos e da socialização, para uma participação organizada e ativa na democratização da sociedade. Na visão da pedagogia dos conteúdos, admite-se o princípio da aprendizagem significativa, partindo do que o aluno já sabe. A transferência da aprendizagem só se realiza no momento da síntese, isto é, quando o aluno supera sua visão parcial e confusa e adquire uma visão mais clara e unificadora.

Após a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de n.º 9.394/96, revalorizam-se as idéias de Piaget, Vygotsky e Wallon. Um dos pontos em comum entre esses psicólogos é o fato de serem interacionistas, porque concebem o conhecimento como resultado da ação que se passa entre o sujeito e um objeto. De acordo com Aranha (1998), o conhecimento não está, então, no sujeito, como queriam os inatistas, nem no objeto, como diziam os empiristas, mas resulta da interação entre ambos. As ideias desses psicólogos interacionistas vêm ao encontro da concepção que considera a linguagem como forma de atuação sobre o homem e o mundo e das modernas teorias sobre os estudos do texto, como a Análise do Discurso, Semântica Argumentativa e a Pragmática, entre outros.

De acordo com esse quadro teórico de Libâneo (1990), deduz-se que as tendências pedagógicas liberais, ou seja, a tradicional, a renovada e a tecnicista, por se declararem neutras, nunca assumiram compromisso com as transformações da sociedade, embora, na prática, procurassem legitimar a ordem econômica e social do sistema capitalista. No ensino da língua, predominaram os métodos de base ora empirista, ora inatista, com ensino da gramática tradicional, ou sob algumas das influências teóricas do estruturalismo e do gerativismo, a partir da Lei 5.692/71, da

Reforma do Ensino.

Nesta tendência o papel da escola é baseado na difusão dos conteúdos. Seus conteúdos são culturais universais que são incorporados pela humanidade frente à realidade social. O método utilizado parte de uma relação direta da experiência do aluno confrontada como saber sistematizado. A relação professor/aluno enfoca o papel do aluno como participante e do professor mediador entre o saber e o aluno. A aprendizagem é baseada nas estruturas cognitivas já estruturadas nos alunos. E os autores que mais se destacam nesta tendência são: Makarencio, Dermeval, Saviane.

Já as tendências pedagógicas progressistas, em oposição às liberais, têm em comum a análise crítica do sistema capitalista. De base empirista (Paulo Freire se proclamava um deles) e marxista (com as ideias de Gramsci), essas tendências, valorizam o texto produzido pelo aluno, a partir do seu conhecimento de mundo, assim como a possibilidade de negociação de sentido na leitura.

A partir da LDB 9.394/96, principalmente com as difusões das ideias de Piaget, Vygotsky e Wallon, numa perspectiva sócio-histórica, essas teorias buscam uma aproximação com modernas correntes do ensino, que consideram a linguagem como forma de atuação sobre o homem e o mundo, ou seja, como processo de interação verbal, que constitui a sua realidade fundamental.

Partindo desse estudo de como se deu o ensino/aprendizagem e conseqüentemente a relação professor/alunos através das tendências pedagógicas, passamos ao estudo de como essa relação professor/aluno ocorre, ou como ela deve ocorrer nos dias de hoje. Abordaremos a seguir, reflexões a respeito de tal relação na atualidade.

3.3 A relação professor – aluno em busca da melhoria do ensino – aprendizagem na atualidade

De acordo com Bariani e Pavani (2008), no processo ensino-aprendizagem, a relação professor-aluno deve ser marcada pela bi-direcionalidade, ou seja, pela influência existente do professor sobre o aluno, assim como do aluno sobre o professor, portanto tendo efeitos recíprocos.

Deve-se ainda considerar que as interações estabelecidas entre os alunos também influenciam a construção do conhecimento dos mesmos. Por isso é preciso estar atento à multidimensionalidade dessa relação (MORALES, 2006).

O processo ensino-aprendizagem sofre influências dos participantes da relação professor-aluno, pois nessa dinâmica relacional é preciso considerar a complexidade entre o pessoal e o social, só compreendidos no contexto de influências que surgem em cada experiência intersubjetiva (TUNES, TACCA e JUNIOR, 2005).

O papel de cada um, professor e aluno, é inerente e tido como esperado. Mas, segundo os autores supracitados, a relação está mergulhada numa diversidade de possibilidades interativas que, se integrarem histórias de vida com experiências e vivências, podem gerar novas possibilidades de relação, mesmo que professor e aluno não percebam o impacto que sofrem e causam um no outro.

As atitudes do professor e o modo como o mesmo se vê, de acordo com Morales (2006), influenciará na maneira que conduz a sala, e na qualidade e no impacto global da sua relação com o aluno.

Na promoção da aprendizagem dos métodos só serão eficazes se estiverem coordenados com os modos de pensar do aluno. Segundo Tunes, Tacca e Junior (2005), as ações do professor têm como intenção a realização por parte do aluno, o que não se garante que a mesma exista por parte do aluno. Por isso é fundamental o diálogo para se estabelecer o ensino-aprendizagem.

A partir do momento que se estabelecer o diálogo, de acordo com os mesmos autores, brota a relação das ações do professor e do aluno, considerando as situações interpsicológicas.

Apesar do professor ser uma pessoa vulnerável à alteridade do aluno, o desenvolvimento psicológico resulta da possibilidade de realização futura, resultado do diálogo da relação professor e aluno. Na sala de aula há momentos que se prestam a potencializar a relação professor-aluno e há situações importantes que se dá por ocasião da avaliação e das provas.

O processo avaliativo deve ser garantido na sua função fundamental da tarefa do ensino, sendo de orientar e motivar a aprendizagem. E tanto para o aluno quanto para o professor a avaliação é uma via clara de informação de retorno (feedback) do

ensino-aprendizagem. (MORALES, 2006).

O impacto e a influencia do professor sobre o aluno vai além dos conhecimentos e habilidades que o mesmo ensina. Por isso é preciso pensar nos efeitos não intencionais alcançados, como a aquisição de valores, atitudes, hábitos e motivação, os quais podem transformar em finalidades conscientemente intencionais, refletindo significativamente no ensino-aprendizagem para o aluno.

Breves considerações

A relação professor-aluno abrange todas as dimensões do processo ensino aprendizagem que se desenvolve em sala de aula, e muitas vezes é importante transpor os papéis formais da atividade docente, dando estrutura ao aprendizado, orientando e ajudando os alunos a estudar e aprender.

Assumir-se como professor, de acordo com Tunes, Tacca e Junior (2006), requer a clareza de ter metas e objetivos, saber sobre o que vai ensinar, para quem se está ensinando e como realizar. Integrar tudo traduz as diversas facetas do processo ensino-aprendizagem, e conjugar isso exige compromisso e responsabilidade com o aluno, avançando na compreensão da pessoa no processo de ensinar e aprender.

Nesse sentido, não temos como desvincular o ensino – aprendizagem da relação professor-aluno, sabendo que se influenciam reciprocamente, ou seja, um fator depende do outro para que se possa haver a verdadeira aprendizagem escolar.

Referências Bibliográficas

ABREU, Maria C. & MASETTO, M. T. **O professor universitário em aula**. São Paulo: MG Editores Associados, 1990.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

BARIANI, Isabel Cristina; PAVANI, Renatha. Sala de aula na universidade: espaço de relação interpessoais e participação acadêmica. **Revista Estudos de Psicologia** / 25(1) / 67- 75/ Janeiro – março / 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa.

São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pensamento Pedagógico Brasileiro**. São Paulo: Ática, 1988

GADOTTI, M. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1999.

GOMES, A. M. A. et al. *Os saberes e o fazer pedagógico: uma integração entre teoria e prática*. **Educar**, Curitiba, n. 28, p. 231-246, 2006. Editora UFPR.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Edições Loyola, 1993. Parte III. p.219-276.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública**. São Paulo: Loyola, 1990.

MATUI, Jiron. **Construtivismo**. São Paulo: Editora Moderna, 1998.

MORALES, Pedro. **A relação professor-aluno – o que é como se faz**. São Paulo: Loyola, 1999.

MORIN, Edgar. *Ciência e consciência da complexidade*. In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. **A inteligência da complexidade**. Trad. Nurimar Maria Falci. São Paulo: Petrópolis, 2000. p.27-41.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *Da ciência moderna ao novo senso comum*. In:

A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência. V.1. São Paulo: Cortez, 2000. p.45-93

SIQUEIRA, Denise de Cássia Trevisan. **Relação professor-aluno: uma revisão crítica**, 2005.

TUNES, Elizabeth; TACCA, Maria C. V. R.; JUNIOR, Roberto dos Santos B. **O professor eo ato de ensinar**. Cadernos de pesquisa, v. 35, n. 126, p. 689-698, set./dez. 2005.

UNIDADE 4

OBJETIVOS

- ✓ Analisar o trabalho pedagógico realizado no âmbito escolar;
- ✓ Reconhecer o fato de que o trabalho pedagógico é uma atividade interacional ou relacional, isto é, ele se realiza com base e em face de um conjunto de interações pessoais entre professor e alunos;
- ✓ Destacar o ponto de vista dos alunos no ambiente escolar;
- ✓ Destacar o ponto de vista do professor e do trabalho pedagógico no ambiente escolar;
- ✓ Conhecer as dimensões da relação pedagógica.

4 A RELAÇÃO PEDAGÓGICA

Jaime Cordeiro
Doutor em Educação. Faculdade de Educação – USP

Ao se tentar descrever e analisar o trabalho pedagógico, a primeira coisa que salta aos olhos é o fato de que ele é um tipo de atividade que se exerce na presença dos outros e em função desses outros, os alunos. Nesse sentido, é necessário desde logo reconhecer o fato de que o trabalho pedagógico é uma atividade interacional ou relacional, isto é, ele se realiza com base e em face de um conjunto de interações pessoais entre professor e alunos. Alguns autores contemporâneos preferem definir a profissão docente como a de um profissional de relações humanas: o professor chega a ser considerado, em alguns casos, como uma espécie de gerente do conjunto de relações humanas que se efetivam na e em função da sala de aula.

Mais até do que a sala de aula, a própria escola, como instituição, pode ser pensada como um grande campo de relações humanas, as quais se expressam em diversos níveis e em todos os espaços institucionais: relações hierárquicas e não-hierárquicas, políticas, sociais, trabalhistas, intergeracionais etc. Vários analistas discutem a dimensão institucional da escola, examinando aspectos como a estrutura burocrática, as relações de poder e dominação, o disciplinamento e a produção de mentes e corpos dóceis, as reações de insubordinação, re-sistência e conformismo, demonstrando que em todos esses aspectos a questão das relações humanas vividas na escola é essencial.

Do ponto de vista da Didática, não se pode ignorar essa dimensão mais ampla, esse enquadramento institucional, administrativo e político do trabalho escolar, mas é preciso que nos concentremos na sala de aula e no ensino que ali se ministra – e conseqüentemente, na dimensão da aprendizagem. Nesse sentido, um tipo de relação específica é a que nos interessa mais diretamente: a *relação pedagógica* que se trava tendo em vista uma finalidade determinada, ligada à transmissão ou aquisição de conhecimento e que engloba, portanto, todo o conjunto de interações entre o professor, os alunos e o conhecimento.

4.1 O ponto de vista dos alunos

Do ponto de vista dos alunos, a escola é percebida como um espaço de relações sociais e humanas. De imediato, a escola é uma etapa obrigatória da vida, as crianças são levadas a ela pelos pais, que entregam seus filhos aos cuidados dos profissionais da escola para passarem ali algumas horas do dia. Nesse lugar, para os alunos, instituem-se algumas relações com adultos que em princípio detêm uma autoridade em parte delegada pelas famílias, em parte derivada da definição institucional e jurídica da escola. Durante a jornada escolar, os alunos não são totalmente livres, eles têm que enfrentar rotinas, horários e atividades determinadas por outros e realizadas em espaços previamente determinados.

Mas a dimensão relacional da escola para os alunos é vivida também de outras maneiras. Em grande medida, são as relações travadas no âmbito da instituição que

acabam sendo responsáveis pela possibilidade de atribuição de sentido para a escola, do ponto de vista dos alunos. Isso decorre da relação dos alunos com o adulto na escola, este é concebido como um trabalhador disposto a realizar suas funções na presença das próprias crianças e dos jovens. Aliás, estes estão diretamente implicados no trabalho do adulto, pois em função deles supostamente esse trabalho é realizado. Isso traz inúmeras consequências do ponto de vista das relações que se travam no âmbito da escola e mais especificamente na sala de aula: interações com adultos que, como professores, administradores ou funcionários da escola, não têm o mesmo tipo de vínculo afetivo que se constrói na vida familiar e que mantêm com os alunos uma relação com vistas a determinados fins que, embora amplos, são bem mais restritos e delimitados do que outros tipos de vínculos pessoais que se vivem fora da situação pedagógica.

De outro lado, porém, há que se considerar o fato de que a escola aparece para os alunos, sejam crianças ou jovens, como o principal lugar de encontro com os seus iguais, isto é, como o lugar onde se estabelecem relações mais ou menos duradouras e intensas com pessoas da mesma faixa etária. Em casa ou fora da escola, em grande parte dos casos, as crianças costumam estar subordinadas aos pais e outros adultos e não podem estabelecer relações mais igualitárias, livres da autoridade imposta pela diferença de idade e de posição hierárquica. Na escola, no entanto, torna-se possível encontrar colegas da mesma idade e de condições físicas, emocionais e intelectuais bastante próximas, que partilham entre si um conjunto de referências geracionais e culturais comuns.

Essas relações entre semelhantes são parcialmente mediadas pela presença de um adulto, a professora ou o professor, mas apenas durante uma parcela do tempo escolar. Sejam tempos ociosos na sala de aula ou nos recreios e intervalos oficiais, a escola oferece amplas possibilidades de socialização entre os iguais, que participam em grande medida da construção e da afirmação da personalidade de cada uma das crianças ou jovens. A ampla revisão de um grande número de estudos da Psicologia, promovida pela obra importante da psicóloga norte-americana Judith Harris (1999), demonstra claramente como a parte decisiva da definição da personalidade dos sujeitos se dá justamente no âmbito do grupo de iguais, mais do que por meio da

influência dos pais ou de outros adultos.

É nessa dimensão da socialização entre os iguais que se podem experimentar dimensões afetivas importantes, construir amizades e inimizades, afinidades e repulsas, exercitar formas de liderança, de autoridade e de reação contra essas mesmas lideranças e autoridades.

Também será no grupo de iguais, particularmente entre os colegas da escola, que a maioria dos jovens encontrará ou escolherá seus objetos de desejo e de investimento sentimental, que terão um peso decisivo na definição das identidades e personalidades.

Do ponto de vista dos alunos, portanto, a escola possui uma *dimensão afetiva e relacional* que é percebida por eles, muitas vezes e em diversos momentos, como mais relevante e significativa do que aquilo que a escola formalmente se propõe a cumprir, em termos do ensino e da aprendizagem do conjunto de saberes curriculares.

4.2 O ponto de vista do professor e do trabalho pedagógico

Imediatamente, já no seu primeiro contato com a profissão, qualquer professor percebe o quanto o trabalho pedagógico é essencialmente relacional ou interacional. Trata-se de um tipo de ofício que, para se efetivar, depende em larga medida do engajamento e da colaboração ativa dos alunos, o que só pode ser obtido como decorrência de um conjunto de interações pessoais que são geridas pelo professor, mas nas quais os alunos têm um papel e um peso decisivos.

A relação propriamente pedagógica, no entanto, embora compartilhe vários aspectos comuns com outros tipos de interações humanas, reveste-se de uma especificidade que se expressa pela sua dimensão cognitiva. A relação pedagógica, embora envolva diversos tipos de investimento pessoal do professor e dos alunos, é marcada pelo seu objetivo primordial: a transmissão ou aquisição do conhecimento contínuo. Assim, esta função é o que define, em última instância, o sentido da existência da escola, enquanto instituição central na sociedade moderna, por mais que esse objetivo venha sendo relativizado e discutido há bastante tempo.

A centralidade ou preponderância da relação pedagógica sobre as outras dimensões das interações entre professor e alunos termina por condicionar o seu sentido e delimitar o seu caráter em comparação com outros tipos de relações humanas. A relação pedagógica tem uma finalidade específica e bem definida: ela se estrutura para garantir o acesso a um conjunto de saberes. Nesse sentido, ela é necessariamente uma relação transitória: ao se esgotar no cumprimento da sua finalidade, ela tende a se tornar dispensável e, aliás, ela deve se estruturar com esse propósito. A relação pedagógica, ao contrário de outras relações humanas, como a amizade ou o amor, não tem o propósito de se perenizar; muito pelo contrário, ela é uma espécie de acordo temporário, o qual se esgota na realização do seu objetivo. As tentativas de tornar a relação pedagógica mais permanente tendem a produzir ou a reforçar os vínculos de dependência, como muitas vezes se vê até mesmo em níveis de ensino mais avançados, como na pós-graduação, o que acaba desvirtuando o próprio sentido da relação pedagógica.

Outro aspecto da relação pedagógica que deriva desse primeiro é o fato de que ela é marcada necessariamente por uma desigualdade de posição entre o professor e os alunos. Isso imprime à relação uma marca de autoridade e exige a construção ou instituição de uma forma de disciplina. Não se trata aqui de discutir esse aspecto, que seria mais bem compreendido por meio de um estudo do tema da disciplina e da sua importância na Didática, mas não se pode deixar de alertar para os riscos de uma espécie de populismo pedagógico que deseja instaurar relações igualitárias entre professor e alunos no âmbito da relação pedagógica.

4.3 Dimensões da relação pedagógica espaciais

A relação pedagógica para se efetivar necessita de um espaço físico e social determinado, que é a sala de aula. Esse espaço não foi sempre como é hoje, ele passou por diversas transformações resultantes de uma longa história que pode ser traçada, no Ocidente, desde pelo menos o século XVI. E apesar de se ter fixado em um certo formato que parece consagrado e quase imutável, a sala de aula que marca a nossa memória escolar está e esteve sempre em processo de mudança.

Do vestibulo das catedrais no fim da Idade Média ou da casa paroquial nos tempos da Reforma, passando pelo grande salão onde se ministravam aulas por meio do ensino mútuo, no século XIX, até chegar à sala de aula hoje denominada tradicional e às suas críticas e reformulações, o espaço da relação pedagógica passou por diversas formas materiais e comunicacionais. Cada uma dessas modalidades de arranjo espacial traz em si algumas limitações e condicionantes para a atividade pedagógica, o que acaba determinando modalidades também distintas de relação pedagógica e de exercício didático.

A grande expansão do acesso à escola e a sua extensão às massas, que tem início na segunda metade do século XIX e que se acelera e concretiza em praticamente todo o mundo durante o século XX, acabou consolidando algumas características comuns e praticamente universais ou mundializadas do processo de escolarização.

Nesse processo, produziu-se um modelo escolar muito semelhante em todo o mundo, que acabou estabelecendo uma escolaridade obrigatória entre os seis ou sete anos de idade, e os 14 – em alguns casos mais; escolas organizadas por meio de uma serialização anual. Hoje, o modelo escolar tende a ser transformado por meio dos ciclos de aprendizagem; currículos padronizados e organizados por disciplina; duração da aula em torno de 50 minutos; classes mais ou menos homogêneas, com seleção por idade e por nível de aprendizagem dos alunos; turmas com um determinado número de alunos, as quais acabam se fixando em torno de 30, com variações para mais ou para menos ao longo do mundo.

Outra característica comum e quase invariável ao longo de cerca de 150 anos de escolarização de massas tem sido o formato da sala de aula: a escola seriada e graduada, ao reunir no mesmo edifício diversas turmas de estudantes e diversos professores, estabeleceu a presença de um professor para cada turma, de tal maneira que sempre haverá um professor se responsabilizando por um grupo de alunos em cada momento da jornada escolar. Serialização,

critérios de seleção, duração do tempo de aula e métodos de ensino utilizados combinam-se com o arranjo arquitetônico dos edifícios escolares, que designa às classes determinados espaços retangulares e regidos por um arranjo espacial interno, mais ou menos padronizado.

Ao longo desse processo, consolidou-se, portanto, um determinado modelo de sala de aula, com uma distribuição de pessoas, de material didático e de mobiliário bastante característica, pensada com o propósito de facilitar a aprendizagem e propiciar a realização do ensino simultâneo. Devido às novas exigências da expansão do ensino, passou a ser necessário abrigar um número de alunos exponencialmente maior do que nos períodos anteriores. Assim, grande parte dos esforços dos pedagogos, no século XIX, seria no sentido de estabelecer procedimentos didáticos que tornassem possível superar o ensino quase individualizado que se praticava até então e que era voltado para uma parcela bastante reduzida da população. Garantir que todos, ou potencialmente todos, pudessem ter acesso, ao mesmo tempo, aos mesmos conteúdos obrigou a reformular o funcionamento do ensino. Assim, criaram-se dispositivos didáticos como a pedagogia frontal, a aula expositiva, o ordenamento quadriculado das carteiras escolares, de modo a que todos os alunos se voltassem para a frente da sala, onde se instalam o professor e o quadro-negro.

Tal modelo de sala de aula seria criticado, desde o início do século XX, por um grupo de educadores que, sob a influência dos estudos da Psicologia da época, proclamam a centralidade do papel ativo da criança na aprendizagem e a necessidade daí decorrente de alterar radicalmente as práticas pedagógicas que até então se exerciam, e que passam a receber o rótulo de tradicionais. Esses educadores novos propõem, então, reformulações bastante importantes que tocam, inclusive, no arranjo e ordenamento espacial da sala de aula.

Seja na perspectiva dita tradicional ou na perspectiva das pedagogias renovadas, a importância da dimensão espacial da sala de aula para a definição do tipo de relação pedagógica que se pretende exercer é reconhecida. Podem-se comparar, por exemplo, os dois modelos de sala predominantes nessas propostas. De um lado, a sala de aula tradicional, que se organiza com fileiras de carteiras voltadas para a mesa do professor, a qual fica à frente da sala, junto à lousa, lugar de inscrição

do saber. Há poucos ornamentos, mantendo-se um ambiente áustero para que a atenção dos alunos se concentre no professor e nas tarefas realizadas em classe individualmente.

De outro lado, a sala de aula adaptada às pedagogias renovadoras: sem lugares fixos determinados, o mobiliário deve ser de tal modo que se possam realizar os trabalhos em equipes. Também há outras mesas e estantes com diversos materiais didáticos a serem utilizados nas diversas atividades propostas; nas paredes, cartazes coloridos, trabalhos realizados pelos alunos, fotografias, mapas etc.

Nessa comparação, pode-se dizer que cada um dos modelos de sala de aula induz a tipos diferentes de relação pedagógica. No primeiro caso, o professor tem um papel claramente ativo e central, e pode observar e controlar a maior parte das interações pessoais que ocorrem dentro da classe. Nesse tipo de relação pedagógica, predominam interações pessoais no sentido vertical, entre cada aluno e o professor.

Já no segundo caso, os alunos têm papel mais ativo e o professor se desloca mais para o papel de observador e monitor das diversas atividades, intervindo pontualmente quando julga necessário, para possibilitar que os alunos possam se aproximar dos objetivos propostos nas tarefas. Predominam interações horizontais, entre os alunos. Em grande parte dos casos, o professor se dirige ao grupo de alunos envolvido diretamente na tarefa observada.

Tanto num caso, quanto no outro, porém, o que importa é ter em mente que a adoção deste ou daquele dispositivo depende, em grande medida, dos objetivos que se quer realizar e das modalidades de saberes com que se está trabalhando, já que saberes proposicionais podem ser mais bem assimilados por meio da exposição didática, enquanto outras modalidades de conhecimento exigem intervenção mais ativa dos alunos, colaboração, troca de opiniões etc.

Deve-se, portanto, atentar para o fato de que, na discussão e compreensão da relação pedagógica, as dimensões espaciais não podem ser ignoradas. O espaço condiciona e influi no campo das possíveis relações que se possam travar ali, embora não o determine totalmente.

4.3.1 Temporais

O tempo escolar é, em grande parte, regado e determinado fora da sala de aula, nas instâncias jurídicas, administrativas e curriculares mais amplas, que se põem fora do alcance do professor e dos alunos, e sobre as quais muitas vezes esses agentes mais diretamente envolvidos na relação pedagógica não podem interferir. A distribuição da carga didática e do peso de cada disciplina ou grupo de conteúdos é estabelecida previamente, no currículo prescrito. O horário escolar também é determinado previamente: o início, o final e a sequência e alternância das aulas, bem como a duração de cada aula e dos intervalos, e períodos de descanso ou recreio.

No entanto, essas determinações externas não conseguem controlar completamente o tempo escolar. Durante cada aula, há uma larga faixa de estipulação da duração das atividades pelo professor e um certo espectro de negociação e resistência por parte dos alunos, que acabam estabelecendo distintas formas de aproveitamento do tempo na classe. E isso está intimamente ligado às diversas modalidades de relação pedagógica estabelecidas entre cada professor e cada turma de alunos. Modalidades mais diretivas tendem a tentativas de aproveitamento mais intenso do tempo. Relações pessoais mais distendidas podem resultar em aproveitamento menos uniforme, mas que, às vezes, pode significar aprendizagens mais significativas. Somente a observação atenta de cada caso poderia nos oferecer uma imagem mais completa das implicações múltiplas entre os modos de organização do tempo escolar, a relação pedagógica, o ensino e as aprendizagens efetivamente realizados.

4.3.2 Linguísticas

Outra dimensão muito importante para se apreender a relação pedagógica nos seus múltiplos aspectos tem relação com o fato de que ela se estabelece essencialmente por meio da linguagem. Se essa dimensão não dá conta de todos os aspectos da relação pedagógica, a compreensão dos modos como a linguagem é utilizada na sala de aula permite compreender melhor o que acontece no ensino e na aprendizagem: a linguagem é certamente estruturante da relação pedagógica e tem

poderosa influência na aprendizagem dos alunos.

É por meio das práticas discursivas instauradas na sala de aula que as crianças vão, aos poucos, se transformando em alunos. Nesse sentido, tornar-se aluno é, em larga medida, aprender as regras e os comportamentos linguísticos que vigoram na sala de aula. Aos poucos, elas vão percebendo os modos como o professor se dirige aos alunos, seja individualmente, seja à classe como um todo; como o professor vai demarcando, por meio da entoação e dos modos de dizer, o que é mais ou menos importante e o que não pode deixar de ser assimilado.

O professor exerce diversos atos de fala: expõe, preleciona, adverte, explica, faz perguntas, incita os alunos a falar etc. Aos alunos sobram menos possibilidades linguísticas: em situações ideais, a eles está reservada a obrigação de falar e responder quando interrogados; neste ou naquele caso, existe a possibilidade de questionar, declarar não ter entendido, pedir mais esclarecimento sobre ideias ou tarefas a realizar, solicitar permissão para se retirar ou para realizar atividades não previstas inicialmente. Informalmente, é claro, os alunos realizam diversos outros atos linguísticos, às vezes tolerados ou reprimidos pelo professor.

A linguagem verbal, no limite, é o que conta como conhecimento na escola; ensina-se e aprende-se essencialmente aquilo que se fala e que se pode converter em texto. Na situação escolar, ensinar e aprender significa ensinar a falar e aprender a falar (e escrever).

Os modos como os professores mobilizam a linguagem, formulam as perguntas e operam com o diálogo da sala de aula revelam amplamente tanto os modos de exercício do poderem classe, quanto as concepções de ensino ali presentes. Quando um professor ou uma disciplina escolar insistem em perguntas que exigem apenas a citação de fatos ou a enumeração de ideias, isso sinaliza algo para os alunos: nesse tipo de aula, importa menos o raciocínio e mais a mobilização da memória. A forma do diálogo que se estabelece na aula revela em grande medida o próprio sentido do ensino ali ministrado e do que se espera que os alunos retenham como aprendizagem.

A autoridade do professor se afirma mediante o exercício do seu papel ativo no controlado diálogo na aula. E muitas vezes, a linguagem é mobilizada pelo professor apenas para reforçar essa sua posição de autoridade. Outras possibilidades de uso

da linguagem na sala de aula estão, no entanto, disponíveis enquanto dispositivos pedagógicos a que se pode recorrer para imprimir outros sentidos à própria relação pedagógica e à aprendizagem. Por exemplo, quando o professor ou as circunstâncias da aula instauram, voluntária ou involuntariamente, outras formas de falar, perguntar e responder, pode ocorrer uma inversão de papéis e as questões passam a ser formuladas pelos alunos. Aprender pode deixar de ser apenas assimilar respostas para questões predeterminadas.

A relação pedagógica que aí se instaura pode romper com o desejo de controle total do diálogo por parte do professor, mas ao mesmo tempo pode permitir a emergência de questões de caráter mais investigativo, ampliando o espectro e as modalidades do conhecimento que poderão ser abordadas na sala de aula. Saberes mais indeterminados e especulativos, mais ricos e dotados de potencial investigativo, poderão ser confrontados, então, com os saberes posicionais, com as informações e conhecimentos já acumulados coletivamente pela sociedade, permitindo que a sala de aula se torne um ambiente de aprendizagem mais rico.

4.3.3 Pessoais

A dimensão pessoal da relação pedagógica tem sido a mais fortemente explorada pela bibliografia pedagógica, quase sempre sob forte influência dos estudos da Psicologia. Costuma-se, muitas vezes, até mesmo reduzir a relação pedagógica a essa dimensão interpessoal, que se preocupa com o exame e a compreensão dos vínculos entre professor e alunos.

Para melhor compreender essa dimensão do ponto de vista da Didática não é necessário abandonar as contribuições dos estudos psicológicos, mas é necessário enfatizar os modos como essa dimensão interpessoal afeta, positiva ou negativamente, o ensino e a aprendizagem.

O vínculo entre o professor e o aluno na sociedade ocidental moderna é bastante diferente do vínculo entre mestre e discípulo que se constitui, por exemplo, na tradição oriental clássica ou na perspectiva socrática, tal como descrita por Platão

nos seus diálogos. Na tradição taoísta, budista ou hindu, por exemplo, ou nos ensinamentos de Sócrates, a relação entre mestre e discípulo se instaura para que o discípulo alcance uma melhor compreensão de si próprio e um consequente aperfeiçoamento moral e ético pessoal. Trata-se de uma relação presidida por uma forte presença da autoridade pessoal e do exemplo do mestre, cujo papel é de reconduzir continuamente o discípulo no sentido da admissão da sua ignorância, ponto de partida indispensável para o conhecimento interior. O vínculo é fortemente pessoal e o seu propósito não se dirige para uma compreensão mais acurada do mundo exterior.

Já no caso da relação pedagógica que se instaura na modernidade ocidental, entre o professor e o aluno, ela se volta justamente para uma descrição acurada do mundo exterior, para o conhecimento de um mundo objetivo, que se situa fora do sujeito que quer conhecer. O

mergulho introspectivo é feito, de acordo com as proposições de um autor como Descartes, por exemplo, apenas como ponto de partida e como mecanismo de correção dos erros de percepção e de aperfeiçoamento da razão.

Nesse sentido, a finalidade do processo de conhecimento localiza-se fora dos agentes da relação pedagógica, seja do sujeito que quer aprender e, também, do sujeito que ensina. É esse saber externo, objetivo, portanto, que conduz a relação pedagógica nas escolas, efetivada por professor e alunos, e não por mestre e discípulos. Trata-se de um tipo de relação que não se livra totalmente da marca da dependência, mas os vínculos daí decorrentes podem efetivar-se de outros modos.

As relações interpessoais aí estabelecidas serão necessariamente assimétricas, na medida em que está em jogo a autoridade pedagógica, fundada na proximidade ou no maior contato do professor com os saberes a serem aprendidos e com as formas de torná-los acessíveis aos alunos.

Essa assimetria tem que ser levada em conta para a boa concretização dos propósitos do ensino. No entanto, ela também aparece como um risco, na medida em que, se for exagerada, pode resultar na permanência dos vínculos de dependência que, em princípio, se pretende abolir no final do processo de aprendizagem, tornando-se o professor idealmente desnecessário quando o aluno estiver formado.

A aprendizagem se expressa concretamente no plano individual: cada aluno aprende e expressa o seu conhecimento de um modo próprio e singular e que só pode ser percebido examinando-se cada indivíduo separadamente. No entanto, a aprendizagem também tem aspectos coletivos que se expressam de diversas maneiras.

Na medida em que o conhecimento é um bem de todos – produzido e apropriado pela humanidade ou por cada sociedade particular –, a cada vez que o ensino e a aprendizagem se ocupam de um saber específico, está sendo estabelecido um diálogo com uma parte desse saber humano coletivo.

Ao mesmo tempo, já é conhecido e reconhecido pelos mais variados estudiosos que grande parte da aprendizagem de um indivíduo se dá por meio do contato com os outros, efetiva-se, portanto, em um processo de interação social que, no caso aqui examinado, se estabelece em grande medida na escola e particularmente na sala de aula. Nesse ambiente, tanto os outros alunos, quanto o próprio professor funcionam como esses interlocutores que permitem a assimilação significativa das aprendizagens. Ao contrário, portanto, de diversas críticas formuladas pelas pedagogias renovadas, o professor continua a ter um papel relevante e ativo no ensino, e não pode ser reduzido a um observador ou facilitador do desenvolvimento da criança.

A escola lida com diversas modalidades de conhecimento, que exigem distintas posturas pedagógicas e implicam em diferentes formas de relação pedagógica. Em cada caso, a participação mais ativa ou reflexiva dos diversos agentes envolvidos na classe e na aula será diferentemente exigida, o que implica em que o professor precisa ter desenvolvido uma percepção e uma sensibilidade acurada para perceber como agir em cada situação.

Do ponto de vista das interações pessoais, professores e alunos estabelecem diferentes percepções da relação pedagógica, das suas finalidades e da concretização do ensino como aprendizagem, o que tende a instaurar necessariamente um conjunto de tensões entre eles. Do ponto de vista dos alunos, o ponto de partida da relação pedagógica é percebido como arbitrariedade, tendo em vista a compulsoriedade da escolarização. Já do ponto de vista do professor, isso é percebido como parte e como

objetivo central, como finalidade mesma do seu trabalho, do seu labor pessoal.

Assim, professores e alunos se ocuparão, no processo, com posturas, desejos e finalidades distintas. O professor se ocupa com a imposição dos procedimentos e das rotinas escolares; os alunos, desta ou daquela maneira, se ocuparão com as formas de resistência a essa imposição. Longe de uma visão idealizada e romantizada da relação pedagógica, é preciso admitir que ela se instaura em um campo de tensões e conflitos que têm que ser assim percebidos, para além de uma divisão muito estática e imutável de papéis.

4.3.4 Cognitivas

A última dimensão da relação pedagógica a ser aqui analisada é a de que ela se realizanecessariamente como uma relação com o conhecimento. De acordo com diversos autores, a relação pedagógica pode ser representada por uma tríade de elementos que interagem entre si: professor, alunos e conhecimento. O que define o caráter e a função primordial da escola, e a torna distinta de outras instituições sociais, é o fato dela propiciar às novas gerações um lugar social reservado para o acesso aos saberes socialmente considerados relevantes e necessários para a continuidade da vida na sociedade.

Embora isso não invalide as análises que se ocupam de outras diversas funções assumidas pela instituição escolar, em dimensões, por exemplo, políticas, socializadoras, ideológicas, não se pode negar o fato de que, para a grande maioria da população, a escola será possivelmente o único lugar social e o único tempo na vida de cada um em que se poderá ter acesso a um conjunto de saberes, práticas, instrumentos e aparatos intelectuais, artísticos e expressivos que não são facilmente disponíveis em outras instâncias sociais.

Não se podem refutar as análises sociológicas já clássicas que demonstraram o papel da escola e do saber escolar na reprodução do sistema de posições e das estruturas sociais já existentes antes da entrada dos indivíduos no sistema escolar. No entanto, as relações que os sujeitos estabelecem com a escola e com os saberes nela veiculados não são homogêneas e nem podem ser simplesmente reduzidas às

determinações de classe ou condição social. Embora, em termos gerais, seja possível prever o sucesso ou o fracasso dos sujeitos durante a vida escolar, com base nos indicadores sociais de origem, essas determinações nem são absolutas e nem sempre muito evidentes, dada a multiplicidade de relações com a escola que são estabelecidas pelos agentes com ela envolvidos.

Para melhor compreender essa multiplicidade, o sociólogo francês Bernard Charlot propõe que se use a noção de relação com o saber. Para Charlot, apreender as relações com o saber implica em criar mecanismos que permitam apreender as diversas histórias singulares dos diversos alunos no sistema escolar, que não podem ser suficientemente compreendidas pelas teorias sociológicas clássicas, que se ocupam das linhas gerais do funcionamento da escola. Do ponto de vista de Charlot, importa dar conta de explicar por que as crianças e os jovens vão para a escola, além do fato da obrigatoriedade do ensino; e, estando nela, por que ali se estabelecem investimentos muito desiguais para nela permanecer e tentar aprender os saberes trabalhados.

Do lado da mobilização para a escola, muitos estudos têm mostrado o peso da demanda familiar, das representações imaginárias que associam a escolarização à criação de oportunidades. De forma simbólica, a escolarização gera expectativas em relação à possibilidade de que, na escola, os sujeitos adquiriram saberes relevantes, úteis ou necessários para o futuro exercício profissional e para a vida pessoal. Logo, para o sucesso profissional.

Fundados nessas expectativas na escola, os alunos vão traçar percursos distintos e singulares, seja frustrando as expectativas iniciais ou reforçando-as. Estando na escola, os fatores que costumam ser apontados para a permanência e para o sucesso são: o empenho pessoal no estudo; influência positiva ou negativa dos colegas e do ambiente da classe; e fatores pessoais ligados às preferências por determinados professores ou matérias do currículo.

Com base nos estudos de Charlot, percebe-se que o sucesso ou fracasso dos sujeitos e a multiplicidade de trajetórias escolares por eles percorridas são afetados apenas em parte pelas ações dos professores e dos dispositivos didáticos mobilizados. Isso não exclui, nem diminui, é claro, a responsabilidade das ações profissionais empreendidas pelos professores no seu ofício e na relação pedagógica.

No entanto, é necessário admitir que os alunos têm aí um papel fortemente ativo, por meio do qual eles se constituem como sujeitos e se tornam capazes de atribuir ou negar sentido às diversas atividades e ocupações que são realizadas na escola.

Essa atribuição particular e específica de sentido que é feita por esses alunos sujeitos cria múltiplas hierarquias do que é mais ou menos interessante ou do que pode ser objeto de investimento pessoal. O professor precisa entender os diversos modos como se processa essa atribuição de sentidos para poder operar sobre ela. Isso nos distancia bastante da ideia de pura subordinação do currículo ao “interesse do aluno”, que tem resvalado para práticas populistas que procuram apenas revestir os saberes escolares de formas mais atraentes ou agradáveis, sem refletir mais detidamente sobre os diversos significados desses mesmos saberes.

Pensar sobre o significado dos saberes que são ensinados, tentar refletir sobre o que eles representam para nós mesmos como professores, estabelecer suposições bem fundadas sobre que sentidos eles podem assumir para os nossos alunos, tudo isso remete a nossa profissão para uma dimensão bem distante das representações idealizadas do professor que transmite de maneira integral todo o saber que acumulou no seu processo de formação.

Nesse processo de reflexão sobre o currículo, pois afinal é disso que se trata, nós pro-fessores, mais do que nunca, nos vemos obrigados a nos envolver em um movimento contínuo de resignificação dos nossos próprios saberes e das nossas modalidades pessoais em relação a esses saberes. *Podemos ensinar algo de que não gostamos? Ou sobre o que duvidamos em alguma medida da sua relevância social e pessoal? Que relações nós mesmos estabelecemos com os saberes que ensinamos e com os modos de adquiri-los e com eles operar?*

4.4 Para Finalizar

Como se procurou mostrar neste texto, a relação pedagógica é um aspecto vital da Didática, um tema que tem que ser examinado com muito cuidado por todos aqueles que exercem ou pretendem exercer o ofício docente. É no âmbito da relação pedagógica, compreendida em sentido bastante amplo, que o trabalho do professor e

as atividades centrais da escola e dos estudantes se efetivam.

Do ponto de vista da Didática, é pouco proveitoso reduzir a relação pedagógica à dimensão puramente interpessoal, porque se ela nos ajuda a entender muitos aspectos do nosso ofício, ela não dá conta de outros aspectos também muito relevantes. Compreender as dimensões espaciais, temporais, linguísticas ou comunicativas, pessoais e cognitivas amplia muito o âmbito da nossa reflexão e alarga o campo de atuação, e de competências do profissional docente.

As reflexões aqui delineadas procuraram incidir sobre aspectos e problemas encontrados cotidianamente pelos professores, e pelas professoras no exercício da nossa profissão. Longe de compor representações idealizadas que procuram apenas elevar imaginariamente o nosso ofício a uma dimensão mais sublime, é preciso nos voltar para as questões concretas que nos afetam, sem com isso diminuir o alcance e as possíveis repercussões do nosso trabalho.

RESUMO DAS UNIDADES

- O presente material de estudo se propôs a apresentar o papel da didática na formação dos professores e sua contribuição no processo de ensino e aprendizagem.
- A partir da bibliografia foi possível conhecer a tendência atual do processo didático e voltar ao tempo para também conhecer esse processo didático em diferentes contextos históricos, pois só assim o educando tem a dimensão das mudanças ocorridas ao longo da história com o propósito de atingir um ensino e aprendizagem mais satisfatório e adequado às necessidades de cada época.
- Além disso, foi discutida a formação de professores para a educação básica, enfatizando a preocupação com relação à teoria e a prática, o papel do estágio na preparação do profissional para o dia-a-dia em sala de aula e a importância da pesquisa para o ato de ensinar. Questões cruciais para quem está em busca da formação docente.
- O material de estudo também buscou tratar da relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. Procurou-se discutir a relevância das relações professor-aluno nas diferentes dimensões do processo ensino aprendizagem que se desenvolve em sala de aula, e que muitas vezes requer dos professores transpor os papéis formais da atividade docente, dando estrutura ao aprendizado, orientando e ajudando os alunos a estudar e aprender.
- Os estudos ainda mostraram como ocorre a relação pedagógica, destacando o ponto de vista dos alunos, do professor, do trabalho pedagógico, além das dimensões dessa relação pedagógica.

- Diante dessas reflexões e outras apontadas ao longo desse material esperamos ter contribuído nos estudos sobre a didática como componente curricular essencial na formação e atuação do docente.

BIBLIOGRAFIA

- ANDRÉ, Marli. O repensar da didática a partir do estudo da dominação e resistência no cotidiano escolar. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 14, n. 1, p. 35-41, jan./jun. 1988.
- BOHOSLAVSKY, Rodolfo. A psicopatologia do vínculo professor-aluno: o professor como agente socializante. In: PATTO, Maria Helena Souza. **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- CHARLOT, Bernard. A noção de relação com o saber: bases de apoio teórico e fundamentos antropológicos. In: CHARLOT, B. **Os jovens e o saber: perspectivas mundiais**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- CHARLOT, Bernard. Relação com o saber e com a escola entre estudantes de periferia. **Cadernos de Pes-quisa**, n. 97, p. 47-63, maio 1996.
- CORDEIRO, Jaime. **Didática**. São Paulo: Contexto, 2007.
- DUSSEL, Inés; CARUSO, Marcelo. **A invenção da sala de aula: uma genealogia das formas de ensinar**. São Paulo: Moderna, 2003.
- ESTRELA, Maria Teresa. **Relação pedagógica, disciplina e indisciplina na aula**. Porto: Porto Editora, 1994.
- GUSDORF, Georges. **Professores para quê? Para uma pedagogia da pedagogia**. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- HARRIS, Judith. **Diga-me com quem anda...** Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- LEITE, Dante Moreira. Educação e relações interpessoais. In: PATTO, Maria Helena S. (Org.). **Introdução à psicologia escolar**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1985.
- NOBLIT, George. Poder e desvelo na sala de aula. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 21, n. 2, p.121-137, jul./dez. 1995.
- PENIN, Sônia. **A aula: espaço de conhecimento, lugar de cultura**. 4. ed. Campinas, SP: Papirus, 1999.
- STUBBS, Michael. **Linguagem, escolas e aulas**. Lisboa: Livros Horizonte, 1987.
- TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude. **O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BIBLIOGRAFIA

Bibliografia básica

- BRAIT, Lilian Ferreira Rodrigues; MACEDO; Keila Márcia Ferreira de; SILVA, Francis Borges da; SILVA, Márcio Rodrigues; SOUZA, Ana Lúcia Rezende de. A relação professor/aluno no processo de ensino e aprendizagem. In: **Itinerarius Reflectionis**. v. 8, n.1 jan./jul. 2010.

CASTRO, Amelia Domingues de. **Ensinar a ensinar**: didática para a escola fundamental e média. Cengage, 2018.

CORDEIRO, Jaime. A relação pedagógica. In: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Pro-grad. **Caderno de Formação**: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011, p. 66-79, v. 9.

LEMES, Camila de Meneses; ASSIS, Carla Carolina Dias de; BRAGA, Ederlaine Fernandes; ALMEIDA, Gizela Bastos da Mota. **A teoria e a prática na formação de professores**: desafios e dilemas. In: IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino, 2011.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. **Tendência atual do Processo didático**. In: ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino, 2006, Recife. XIII Encontro Nacional de didática e Prática de Ensino: Educação, questões pedagógicas e processos formativos: compromisso com a inclusão social. Recife-PE, 2006. v.1. p 1-14.

Bibliografia Complementar

ALMEIDA, Nancy aparecida de. **Tecnologia na escola**: abordagem pedagógica e abordagem técnica. Cengage, 2018.

CIRINO, Giovanni. **Comunidades de Aprendizagem e Estratégias Pedagógicas**. Cengage, 2016.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação Mito & Desafio**: uma perspectiva construtivista. 36. ed. Porto Alegre: Editora Mediação, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1991.

MARTINS, Pura Lúcia Oliver. Conteúdos escolares: a quem compete a seleção e organização? In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.). **Repensando a Didática**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento dialógico**: como construir o projeto político da escola. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2003.

VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (Org.) **Técnicas de ensino**: por que não? 3. ed. Campinas: Papyrus, 1995.

**ENSINAR NÃO É TRANSFERIR CONHECIMENTO, MAS CRIAR AS
POSSIBILIDADES PARA A SUA PRÓPRIA PRODUÇÃO OU A SUA
CONSTRUÇÃO.**

– PAULO FREIRE



**Av. Barão de Gurguéia, 3333B - Vermelha
Teresina - Piauí**

f @maltafaculdade

www.faculdademalta.edu.br