

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS

FACULDADE DE DIREITO

DOCTORADO

DIDÁTICA DO ENSINO SUPERIOR
(CURSADA NA FACULDADE DE EDUCAÇÃO)

PROFa.: DR. MARIA RITA N. S. OLIVEIRA

A POLARIZAÇÃO AMBÍGUA DA DIDÁTICA:
MÉTODO OU CONTEÚDO

ALUNO: LUÍS AFONSO HECK

BELO HORIZONTE, dezembro de 1989

A COLABORAÇÃO AMBIÊNTE

DA DIDÁTICA

DE SEUS CONTEÚDOS

SUMÁRIO

1. PRÓDROMO	p. 03
2. QUESTÃO TERMINOLÓGICA	p. 03
3. PREDOMINÂNCIA DO CONTEÚDO	p. 04
4. PREDOMINÂNCIA DO MÉTODO	p. 08
5. O ARGUMENTO DIALÉTICO	p. 12
6. A DIDÁTICA NA ATUALIDADE BRASILEIRA	p. 13
7. CONCLUSÃO	p. 15
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	p. 16

A POLARIZAÇÃO AMBÍGUA

DA DIDÁTICA e o grande método didático, que é o MÉTODO DO CONTEÚDO

1. PRÓDROMO

A palavra Didática se assemelha a uma cortina de um imenso palco teatral. Quando ela é aberta, deixa entrever uma série de peças, com suas respectivas personagens. Aquelas representam as várias teorias que sustentam a Didática; estas encarnam os elementos de ensino e os subprocessos do mesmo.

Um frequentador assíduo das sessões, no decorrer de um semestre, consegue perceber duas tônicas que permeiam a tessitura das apresentações: o método ou o conteúdo. Estes dois aspectos tensionam, ou polarizam, se assim nos é dado expressar, as dimensões da Didática.

Nosso trabalho visa, primordialmente, captar os fatores inerentes aos dois aspectos mencionados (para não perdermos o exemplo, localizamos aqueles nos bastidores). Esta perquirição será precedida de uma análise terminológica da Didática e, ao depois encetaremos uma localização da Didática no contexto brasileiro hodierno.

Com o fito de dissipar eventuais dúvidas, mister se faz esclarecer nesse esboço que o nosso desiderato parte, ou melhor, tem o seu ponto de partida no interior da Didática e não o inverso. Em outras palavras, pretendemos vê-la de dentro para fora. De certa forma, esse método contradiz os métodos empregados na dissecação daquilo que envolve a Didática. Ao fim e ao cabo desse caminho haveremos de encontrar uma cruzilhada ou, possivelmente, uma contradição.

2. QUESTÃO TERMINOLÓGICA

Uma frase de Sócrates, já pertencente ao domínio comum, asserete que, antes de conversar, é necessário determinar do que estamos falando. Isso traduz a imanência da maiêutica socrática, i.é, a condição "sine qua non" para se pôr a cami-

nho da verdade. De acordo com Maria Rita, "Do ponto de vista etimológico, o termo didática deriva da expressão grega techné didaktiké, que se traduz por arte ou técnica de ensinar". (A didática e seu objetivo de estudo, p. 36). Informa ainda a autora, que a didática teve, a partir de Comênio, sua atenção centrada no ensino. Com o evolover do tempo, a mesma começou a discutir outros conteúdos que não este, o ensino ou, até, lhe atribuindo outros significados, dependentes dos condicionamentos históricos.

Sob o ponto de vista teleológico, que particularmente nos interessa, entendemos que, apesar dos diversos matizes semânticos da palavra Didática, ela é irreduzível em dois pontos: um, consistindo em alguém que ensina; outro, naquele que aprende. O que contenha esse aprender ou a maneira de como é veiculado são, justamente, as duas grandes fontes de onde jorram as polêmicas em torno da Didática. Entre estes dois pontos corre a seiva do "logos" platônico.

Por uma questão de método, nos ateremos a estes dois pontos irreduzíveis, até porque o seu olvido tornaria dispersivo nosso trabalho, necessitando de diversos resgates do tema central, obrigando, com isso, a fuga de nosso escopo.

Aliás, de passagem, é de se observar que a perda da perspectiva desses dois pontos, no mais das vezes, não é senão uma forma de ocultar o fim contido no bojo da Didática.

3. PREDOMINÂNCIA DO CONTEÚDO

Com o fim de situar o período do ensino em que o conteúdo é o maior peso da balança, cremos ser possível fazer valer tanto o critério de Maria Rita como o de Saviani. Para a autora, em seu trabalho já mencionado, as propostas da Didática escalonam-se em três categorias ou fases: a primeira é a fase naturalista-essencialista, que vai de Comênio até o princípio do séc. pretérito; a segunda tem como característica o seu fundamento psicológico; e a terceira é denominada de fase experimental, iniciando-se em 1879, quando termina a segunda, e se estende até a metade de nossa centúria. (Op. cit., p. 37).

Saviani, por sua vez, intenta dar uma classificação por

meio do binômio: teorias não-críticas e teorias crítico-reprodutivistas. (Escola e democracia, p. 17 e ss.).

Assim, de acordo com Maria Rita, o período em que se acentua o conteúdo, corresponde à fase naturalista-essencialista. Para Saviani, esse período se relaciona às chamadas teorias não-críticas, o que denota a pedagogia tradicional.

Aqui cabe uma breve digressão: a pedagogia tem seu equivalente na educação e a Didática, no ensino. Seria de se perguntar se é possível educar sem ensinar, uma vez que aquela traduz um código de valores, não necessariamente intuitivos. Numa afirmação, talvez temerária, enunciaríamos esta questão da forma seguinte: é possível ensinar sem educar, mas a recíproca não é verdadeira. Se a educação é entendida em seu sentido ético, a assertiva não trai a realidade. Senão vejamos: se alguém aprende comigo uma fórmula de geometria, eu o ensinei, mas nem por isso o eduquei. Por outro lado, se eu educo alguém a se portar no tráfego social, necessariamente o terei também ensinado a se comportar desta ou daquela maneira. Feito este alerta, que mais tem a ver com a questão terminológica, exposta supra, voltemos ao caminho.

O que se dá à luz, visto a Didática, nesse período, por dentro?

Dois pontos devem ser frisados: um diz respeito ao homem em face do seu meio. Desde os gregos o ser pensante viu-se confrontado com o cosmos. Sua primeira tarefa consistiu em codificar racionalmente esta realidade. Durante a Idade Média, sua atenção voltou-se à natureza circundante. Tratava-se de dilucidar suas leis para, conforme Bacon, dominá-la.

O outro ponto pertine ao que ficou assentado durante este processo de compreensão. Ora, sabe-se que até o final da alta Idade Média, um homem de certo talento e com tempo disponível era capaz de dominar a ciência de sua época "in totum".

Estes dois fatores condicionam, de forma impressiva, o labor do professor e, como conseqüência, o próprio ensino. Desta forma, o que hoje se entende por elementos do ensino e sub-processos correspondentes, ficavam na alçada restrita do professor. E entende-se o porquê: o ensinar, em si, não tinha pretensões ocultas ou crisálidas. Ensinar significava dar a alguém os instrumentos de razão que o capacitassem a compreen-

der o que o homem havia dominado até então. Não sem razão, esta compreensão se encontrava mais a serviço da teologia do que da ciência propriamente dita. Isso se deduz ao afirmar que, naquele período, o mundo se restringia ao feudalismo. Mesmo durante os séculos do Renascimento e do Iluminismo, mais importava a recuperação e a afirmação, respectivamente, de um conteúdo, do que a técnica em se passá-lo adiante.

Nos séculos XVIII e XIX, o ensino tem uma vocação universalista: quanto mais pessoas souberem aquilo que é passível de ser ensinado, melhor. Não é difícil perceber que todo o processo cingia-se ao convencimento e esse estava na dependência de as pessoas apreenderem o conteúdo necessário para tanto.

O leitor pode ripostar que, mesmo em sua vocação universalista, o ensino já exsurge com uma direção, se não conhecida, pelo menos definida. Devemos, a rigor, conceder o aparte. Na verdade, o que se pretendia com o escançar do ensino, era tão somente dar à razão o seu merecido lugar, por tanto tempo escamoteado com pruridos teológicos. Kant, apesar de ser pietista, acreditava que o mundo seria compreensível pelos sentidos, atribuindo à Revolução Francesa a redação do primeiro parágrafo da razão. Nesse sentido, o conteúdo racional do ensino, por se assim dizer, ainda não havia sido instrumentalizado, como vem a ocorrer no período em que a ênfase recai no método.

Não se deve esquecer que a lógica formal, retilínea, escolástica, reinou soberana, a cavaleiro de interrogações que pudessem relativizá-la, de Aristóteles até Descartes. Ela foi a responsável pela estática do conteúdo do ensino, ou seja, não se questionava o acerto ou o erro do que era ensinado. Lembrando Kuhn, o paradigma configurava-se absoluto. Esta formalidade, como nos esclarece Maria de Lourdes, contagiou até teóricos da Didática do nosso século, v.g., J. Shmieder e Luiz Alves de Mattos. (Método de ensino: da proposição formal à mediação com a prática social, p. 23).

Nesse sentido, havia até uma restrição técnica e, porque não dizer, lógica, em usar o ensino como um biombo de interesses de certa classe ou de certos valores, naturalmente não universais. Seria violentar a quiddidade da razão desejá-la parcial e interesseira. Julgamos importante trazer à balha um de

talhe, mormente desprezado. Se a dialética, como afirmam os lógicos, pôs novamente a razão a se diagnosticar, esta mesma dialética preparou, de certa maneira, o engodo para a Didática. De que forma? Ora, se a dialética acusou um mundo em movimento, contraditório e em constante superação, o ensino pareceu ignorar este fenômeno, preferindo se refugiar na antiga esfinge metafísica e neutra. Aqui, pelo menos assim nos parece, apresenta-se a primeira contradição da Didática: acompanhar ou não o processo? Se respondermos positivamente, também teremos de convir que o arcabouço da Didática sofreria uma reformulação. A resposta se apresenta negativa. Muito bem. E como a Didática resolveu a contradição? Mudando a perspectiva, qual seja, em vez de se assentar somente no conteúdo, ela passou a investir no método.

É sintomático constatar que a partir daí que os teóricos começam a enfatizar a neutralidade científica do ensino e/ou da Didática. Se ela foi até então, isso eles não sabiam, ao que tudo indica. Esta resposta peca pela ingenuidade, bem o sabemos. Qual seria então o motivo da pretensa neutralidade científica? Para nós, foi uma forma de camuflar a instrumentação da Didática. Do ponto de vista interno, ela realmente não mudou, apenas passou a se anunciar de outra forma. A questão não se restringia mais a ensinar, mas a como ensinar. Isso, obviamente, acarretou mudanças no resultado final. Antes, o ensino tinha um fim em si mesmo, qual seja, o de transmitir um determinado conteúdo. Agora, o conteúdo é, de certa forma, obliterado, recaindo todo o cuidado em como se ensina. Se voltarmos nossa atenção a este fato, algo interessante vem à tona: o método trai, desvirtua a missão do ensino, da Didática. Em que sentido? Na utilidade mesma da Didática. O conteúdo não se mostra capaz de abranger o plexo da realidade e, assim se apreende sem compreender. Seja-nos permitido traçar um paralelo com o que há de mais moderno, i.é, o computador: ele detém o saber, mas não o conhecimento. O mesmo se passa com o aluno, "lato sensu"; através do método lhe é dado saber, não assim a compreensão, o conhecimento. Dois exemplos ilustram o que queremos dizer.

O primeiro se refere à língua. Um jovem de atualidade sabe a língua. Entretanto, se lhe for encomendada uma redação

sobre um assunto cotidiano, os vestibulares provam, de bade-
jo, que lhe falta o conhecimento da língua. Qual o resultado
prático disso? Que existe uma diferença entre o saber e o co-
nhecer e, ainda, que o saber, por si só, representa um conteú-
do vazio, sem significação prática.

O segundo diz respeito à matemática. Convoquemos, mais
uma vez este mesmo jovem, que aprendeu a teoria dos conjuntos
na matemática, e lhe peçamos a formulação de um silogismo? Se-
ria ele capaz de se desvencilhar desta empreitada?

4. PREDOMINÂNCIA DO MÉTODO

No início do tópico 3., supra, colocamos a maneira de co-
mo Maria Rita e Saviani classificam a Didática no tempo. Aque-
la a divide em fases e este usa um critério baseado em teori-
as. Nesse passo do nosso trabalho podemos, mais uma vez, con-
tinuar com o critério dos dois autores mencionados. Assim, o
período em que reina o método, equivalem as fases psicológica
e experimental ou, a pedagogia nova e tecnicista. Estas duas
últimas ainda se enquadram naquilo que Saviani chama de teo-
rias não-críticas. As teorias crítico-reprodutivistas fogem,
na verdade, ao enfoque do nosso trabalho. Se bem compreende-
mos o pensamento do autor, estas teorias não tratam tanto da
Didática em si, antes analisam as adjacências do campo da Di-
dática. Por esse motivo, apenas registramos sua existência,
não as levando em consideração.

Levando-se em conta o devido grau de abstração, cremos
não incorrer em erro ao localizarmos a teoria de Rogers (o en-
sino centrado no aluno), a teoria de Skinner (tecnologia do
ensino) e o enfoque sistêmico dentro da perspectiva do perí-
odo em que o método tem prioridade.

Fiéis ao nosso propósito de tentarmos ver a Didática a
partir do seu âmago, não reproduziremos o trabalho desenvolvi-
do por Maria Rita, em seu livro epígrafado "O conteúdo da di-
dática", nem as considerações de Saviani, em sua obra já men-
cionada supra. E isso por dois motivos: primeiro, porque não
dominamos o assunto a ponto de competir com as análises em-
preendidas pelos autores; segundo, porque nada acrescentaríamos
além do que já está dito. Estes dois fatores também justificam

nossa meta, humilde, bem o reconhecemos, não obstante tentar ver a Didática sob outros ângulos.

Com o intuito de retomarmos o fio da meada, deixado ao final do tópico 3., supra, gostaríamos de nos deter um pouco ainda na questão saber v. conhecer.

Num livro que aqui cabe mencionar, o de Hannah Arendt, intitulado "A condição humana", encontramos a problemática da equação saber/conhecer. A autora frisa que o progresso da ciência humana possibilitou ao homem dominar mais e mais, não só a natureza, como também o cosmos. Entretanto, este avanço trouxe, por se assim dizer, um retrocesso: como ensinar o vasto saber que este processo acarretou? Aqui entra o saber do computador, que merece algumas considerações.

A primeira diz respeito ao posicionamento da Didática frente a este cérebro sem vida. Ao carregar as cores no método, a Didática impossibilitou que o aprendiz conseguisse abarcar a nova realidade. Hoje o aluno aprende a manipular a máquina, sem se dar conta do seu funcionamento e, o que é mais grave, sem condições de verificar as suas conseqüências.

Disso decorre, como corolário, a segunda consideração. Se lançarmos a vista ao tempo dos gregos, passando pelo tempo medievo, até nossos dias, verificamos três fases: a primeira, situada na Grécia, onde a razão começa a investigar o conteúdo, não só da matéria, como também das coisas do espírito. Na Idade Média, e mesmo durante os séculos XVI, XVII e XVIII, a Didática se preocupa em transmitir o conteúdo daquilo que denominamos de "caixas pretas". Hoje, não se sabe mais o que estas contêm, tão somente nos é dado o saber da sua existência e, naturalmente, o processo do seu uso.

Para tornar claro o que queremos significar com as "caixas pretas", podemos assertar que, na segunda fase a Didática se constituía num instrumento de digestão da essência destas "caixas pretas". Hoje, a Didática, em vez de auxiliar na digestão, ensina apenas a consumir. O consumir aí se identifica com o saber, enquanto que a digestão está relacionada com o conhecimento.

A terceira consideração questiona o fato de se a própria Didática, ao abandonar a digestão, não perdeu o critério de consumo. Ao lermos o capítulo 6º, do livro de Guido de Almei-

da, "O professor que não ensina" e o trabalho de Charlot, "A mistificação pedagógica", principalmente o capítulo 5º, chega-se a conclusão de que a Didática perdeu a sua identidade. "Salta aos olhos", como diria Nietzsche, que quanto mais a Didática se quis eficiente (método), tanto menos conseguiu ser eficaz (conteúdo).

Findas as considerações, cabe detectar outro ponto, visto do lado de dentro. A Didática, no período do método, deixou de ser tesa, configurando-se num mistifório. Ao descurar o conteúdo, seus objetivos se adelgacaram, tornando-os polisêmicos. Como conseqüência, os outros ramos do conhecimento se autorizaram a trazer achegas à Didática, fazendo desta um laboratório de experimentos, onde o professor e o aluno ficam do lado de fora. Eles sabem do que se passa lá dentro, mas não têm conhecimento, o que os torna frágeis e secundários.

Uma outra faceta a se considerar é a de que o método esvaziou a Didática, tornando-a uma presa fácil das formulações mais ousadas. Ela se transformou numa terra sem dono, onde a posse depende da força dos argumentos, deixando-se de lado as questões de fundo. Aqui reside outra contradição da Didática atual. Ela está a procura do ele perdido, o que é bem diferente de se saber onde está e em que consiste. Aqui vários caminhos podem servir para o intento; lá, anda-se com a esperança de que um caminho nos leve ao que estamos procurando. Ou, por outra: além de haver perdido o referencial, no tempo e no espaço, para usarmos duas condicionantes kantianas, ela perdeu a própria essência do mesmo. Isso talvez explica a polêmica em torno da Didática hoje. Enquanto não se estabelecer um ponto pacífico, não é lícito desdenhar acólitos alheios, pelo que muitos se julgam em condição de opinar.

Secundados por Maquiavel, é possível formular outro juízo. Dizia ele, para muitos amoralmente, que não interessam os meios e sim o fim. Sob este ângulo, estava direcionada a Didática do período em que o conteúdo imperava. O fim era o de transmitir um determinado conhecimento, onde os meios usados restavam virtuosos, por se assim dizer, pelo resultado. No período que estamos vendo, o dito do autor florentino pode ser enunciado "a contrario sensu": interessam os meios e não o fim. Com isso se instalou toda a discussão dos autores pro-

gressistas atuais, que argumentam no sentido de conscientizar o fim oculto da Didática. O que desejamos demonstrar é o mecanismo que possibilitou, a nosso ver, a neutralização teórica, mas não prática, do fim da Didática. O fim, no período do método, não representa o termo de um caminho. Pelo contrário, ele está compreendido no próprio processo do método, ou seja, o método abarca, agasalha, contém o fim. Um fim, bem entendido, explícito, neutro, científico. O outro fim, o do verdadeiro sentido da palavra, i.é, aquele separado dos meios, este ficou num nevoeiro conceptual, indecifrável, indefinido e despretensioso. Nesse sentido, este fim passou a ser condicionante e não condicionado. Com esse deslocamento lógico ficou fácil tirá-lo da mira analítica. Ninguém se deu conta, digamos assim, de procurá-lo na outra ponta. O discurso da Didática moderna e/ou progressista encontrou o depositário onde os métodos canalizavam (e ainda canalizam) os interesses que traspassavam o fim do método em si. Este depositário nada mais é do que o fim assinalado supra em segundo lugar.

Resta ainda devassar um bastidor do palco teatral da Didática. Este se relaciona com o professor. O método transformou-o numa engrenagem de um processo, quando, no período anterior (o do conteúdo), o professor representava, ou melhor, estava mais próximo da idéia de fonte. Hoje o professor é muito mais uma mediação do que algo em si. Daí se compreende que a preparação, a competência, a idoneidade do professor está, hoje diernamente, restrita a dominar um determinado método (ou métodos) com o fim de veicular o ensino. Isso também elucida porque muitos profissionais da área da Didática pensarem que o método pode ser o amoroso, o caridoso, o transcendental, o altruísta, para mencionar apenas alguns. Quer dizer: basta ser humano, o profissional não pesa. Inverteu-se a equação: que um profissional seja humano, é válido e louvável; mas não é possível antepor o humano ao profissional, como se aquele substituisse o papel deste. O humano, aqui, é a homenagem que o vício rende à virtude. A Didática perdeu o seu conteúdo técnico, para se transformar num marasmo afetivo, com conotações teológicas. Aliás, sob uma óptica religiosa, este procedimento guarda uma certa coerência, já que para muitos a razão foi a responsável pela introdução do pecado no mundo, sendo o a-

mor a grande chave redentora. Agora, sob o ponto de vista da Didática... (as reticências querem significar que nem sempre se trata apenas de fazer ler, mas também de pensar).

Existe, no período ora focado, também uma contradição bastante nítida. Vistas as coisas com uma certa distância, tem-se a impressão de que o predomínio do método na Didática transformaria os alunos em verdadeiros cientistas, filósofos e gênios. A descoberta não depende, na maioria das vezes, de métodos corretos e seguros? A realidade, não obstante, pelo menos no Brasil, demonstra que o tiro saiu pela culatra. Se não, como explicar os tóxicos, a alienação, a desintegração e a falta de ânimo de nossa juventude?

5. O ARGUMENTO DIALÉTICO

Quem correr as vistas sobre os escritos em revistas especializadas de Didática, logo perceberá que algo novo está despontando. O novo significa dialetizar a Didática, ou seja, de incorporar a dialética para dentro do seu campo específico. Julgamos haver localizado um ponto fraco neste ponto de vista, sob o lado interno da Didática. A dialética não se constitui numa tese, numa antítese e numa síntese? Pois bem. Tomando a antítese como a contradição, quem a representa? Se a localizarmos fora da escola, ou seja, o ambiente em que o aluno vive, com todas as suas condicionantes, que tipo de síntese a Didática será capaz de fornecer? A educação compensatória não é uma pista da resposta?

Seria a dialética, pura e simplesmente, a cura de todas as mazelas que afligem a Didática nos dias que correm? Isso leva a uma outra interrogação: a Didática, ao se querer dialética, não está assumindo uma realidade que, a rigor, não lhe diz respeito?

Que o argumento dialético tenha servido para acordar a Didática, está certo. Que com o argumento dialético a Didática procure se posicionar mais criticamente, também está correto. Mas, e aí reside o calcanhar de Aquiles, ao pretender dialetizar todos os seus segmentos, não estaria a Didática assumindo outro compromisso do qual mais tarde, necessariamente, teria de se livrar? E mais: uma rigorosa coerência ao

argumento, leva a Didática a sua própria superação. Quer dizer, após um certo tempo, a Didática perderia sua razão de ser.

6. A DIDÁTICA NA ATUALIDADE BRASILEIRA

Dentro do contexto da realidade brasileira dos últimos anos, podem ser destacados dois acontecimentos na área da Didática, não a nível teórico, mas no terreno prático. Estamos nos referindo aos CIEPS e ao denominado "método Paulo Freire".

Seguindo a linha retora de nosso propósito, teceremos algumas considerações em torno desses dois fatos, respeitando a visão interna e os dois critérios, quais sejam, o conteúdo e o método.

Zaia Brandão, num artigo intitulado "A escola de 1º grau em tempo integral: as lições de prática" (aspas da autora), empreende uma análise crítica do resultado alcançado pelos CIEPS no Rio de Janeiro. Não vamos entrar no mérito do problema, mesmo porque isso se afastaria do nosso escopo. Desejamos tão somente registrar que, a nosso ver, estas escolas pendem mais para o período do conteúdo. O que elas têm em vista, pelo menos assim nos parece, é dar um determinado conteúdo ao aluno para que este possa conhecer e dominar a realidade, inserindo-se nela com condições que sustentem este processo.

O "método Paulo Freire", exposto em seu livro "Educação como prática da liberdade", pretende conciliar o conteúdo com o método, sendo o objetivo semelhante ao dos CIEPS.

Este método apresenta, na nossa opinião, dois pontos positivos. O primeiro diz respeito ao fato de que o aprendizado parte com o propósito de fazer compreender a realidade mais próxima em que vive o aluno, valendo-se, para tanto, de objetos ou concepções que habitam o mundo em que está envolto o aluno.

O segundo ponto tem uma estreita ligação com o que os psicanalistas denominam de "insight". Ou seja: o aprendizado oferece a ferramenta teórica com a qual o aluno toma contato com a sua realidade. Num segundo momento, este contato permi

te que o aluno classifique os objetos e desmonte o discurso ' que, até então, o considerava um ser passivo. E, num terceiro momento, ele reage, no sentido de ser capaz de conectar as ' mensagens ocultas da realidade circundante.

No plano teórico, é de se mencionar o artigo de Masetto, cujo título se enuncia como "Cursos de metodologia do ensino superior: abordagem crítica". O autor realiza uma classificação das concepções desses cursos no âmbito universitário. Num ponta estão os não críticos e, na outra, os críticos, no ' sentido de valorarem a realidade. (Masetto classifica as concepções em: legalista, tecnicista, filosófica e multidimensional.)

Desse texto se extrai a contradição da qual falávamos no início do nosso trabalho. Esta contradição se apresenta, ao ' mesmo tempo, como um desafio. Expliquemo-nos: o ensino carregado, por se assim dizer, o destino da espada de Dâmocles, desde a antiga Grécia. Os sofistas, pejados de maus filósofos, ' na verdade, estavam marcados com o estigma do desprezo da filosofia oficial pelo fato de revelarem, com seus silogismos ' o lado crítico do ensino, do conhecimento. Torquemada, na Ida de Média, representa o limite daquilo que se podia afirmar em nome da ciência sem o risco de reprimendas. A Escola Nova confessa a desvantagem, para alguns e sob certos aspectos, de se equipar teoricamente, sem distinções, a todos os homens. Nessa direção, percebe-se que a Didática contém em si o próprio ' germen da morte. Isso quer dizer: se ela avança demais, signi fica perigo; se ela recua para além do conveniente, resulta ' em manipulação. Disso se conclui que o limite crítico reside ' nela mesma. Isso tem um fator positivo, no sentido de que a ' Didática tem um vasto campo onde ela pode, ou avançar, ou recuar, conforme lhe exige a realidade histórica.

Vistas as coisas dessa forma, a Didática brasileira se ' situa nesta contradição-desafio. Analisando a expressão no ' sentido inverso, o desafio se apresenta na tarefa reservada à Didática no momento atual da sociedade brasileira; a contradição está em que, na execução dessa tarefa, a Didática corre ' o risco de ser amputada, tudo dependendo do seu aferimento ' crítico. Nessa contradição-desafio reside, ao mesmo tempo, a ' grandeza da Didática: ela é uma Fênix que renasce, não das '

cinzas, como nos conta o mito, mas da própria consciência crítica. Isso prova, e um só tempo, a independência da Didática e sua imprescindibilidade na trajetória da razão.

1. ALMEIDA, Guido de. O professor que não ensina. 2ª ed. São Paulo, Ed. Summa, 1986.

7. CONCLUSÃO

2. ARENDT, Hannah. A condição humana. 2ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Rocco, 1980.

Como fecho do nosso trabalho, arriscamos apenas uma sugestão, que destilou da presente análise: um norte crítico para a Didática atual, bem se poderia plantar no propósito de repensar os dois pólos - conteúdo e método - para, ao final, conectá-los como hipótese de trabalho. Com isso, por um lado, a Didática teria garantida a sua presença efetiva na sociedade brasileira; por outro lado, evitaria e, ao mesmo tempo, se livraria das manipulações inconvenientes.

3. KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 2ª ed. São Paulo, Ed. Perspectiva S.A., 1987.

4. LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. "Estado de ensino: da proposição formal à mediação com a prática social." Rev. Educação em Revista, Belo Horizonte, ano III, nº 7, julho de 1988. P. 23 e ss.

5. NASCIMENTO, Marcos Tarciso. "Currículo de metodologia do ensino superior: abordagem crítica." Rev. de Faculdade de Educação, São Paulo, v. 18, nº 2, jul./dez., 1988. P. 225 e ss.

6. OLIVEIRA, Maria Rita Melo Sales. "A didática e seu objetivo de estudo." Rev. Educação em Revista, Belo Horizonte, ano III, nº 8, dezembro de 1988. P. 36 e ss.
O conteúdo da didática - um discurso de neutralidade científica. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1988.

7. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 21ª ed. São Paulo, Ed. Cortez, 1989.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. ALMEIDA, Guido de. O professor que não ensina. 2ª ed. São Paulo, Ed. Summus, 1986.
2. ARENDT, Hannah. A condição humana. 2ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Forense Universitária, 1983.
3. BRANDÃO, Zeia. "A escola de 1º grau em tempo integral: 'as lições da prática'." Rev. Educação e Sociedade, São Paulo, ano X. nº 32, abril de 1989. P. 116 e ss.
4. CHARLOT, Bernard. A mistificação pedagógica. Rio de Janeiro, Ed. Zahar, 1979.
5. FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 19ª ed. Rio de Janeiro, Ed. Paz e Terra, 1989.
6. KUHN, Thomas. A estrutura das revoluções científicas. 2ª ed. São Paulo, Ed. Perspectiva S.A., 1987.
7. LIMA, Maria de Lourdes Rocha de. "Método de ensino: da proposição formal à mediação com a prática social." Rev. Educação em Revista, Belo Horizonte, ano III. nº 7, julho de 1988. P. 22 e ss.
8. MASETTO, Marcos Tarciso. "Cursos de metodologia do ensino superior: abordagem crítica." Rev. da Faculdade de Educação, São Paulo, v. 14. nº 2, jul./dez., 1988. P. 225 e ss.
9. OLIVEIRA, Maria Rita Neto Sales. "A didática e seu objetivo de estudo." Rev. Educação em Revista, Belo Horizonte, ano III, nº 8, dezembro de 1988. P. 36 e ss.
O conteúdo da didática - um discurso da neutralidade científica. Belo Horizonte, Ed. UFMG, 1988.
10. SAVIANI, Dermeval. Escola e democracia. 21ª ed. São Paulo, Ed. Cortez, 1989.